

Ricardo Jorge Soares de Freitas Sanches

A ESCOLA VISTA PELOS PAIS

(Estudo de caso numa escola do Ensino Básico)

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Orientação de:

Professora Doutora Maria Manuela Malheiro Ferreira

UNIVERSIDADE ABERTA

LISBOA – 2007

Agradecimentos

A todos os que ajudaram e incentivaram a realização deste trabalho, e a todos aqueles que por omissão não refiro, sem com isso lhes retirar o valor.

Agradeço:

- a todos os professores do Curso de Mestrado pela disponibilidade manifestada e pelos saberes e competências que em mim desenvolveram;
- de forma especial à Professora Doutora Maria Manuela Malheiro Dias Ferreira, minha orientadora, que com o seu pragmatismo, infinita paciência e dedicação sempre acreditou em mim e me incentivou mesmo nos momentos de maior dificuldade;
- aos colegas deste curso e que comigo partilharam esta aventura, em particular a Gabriela e a Margarida, pelo bom relacionamento e pelas aprendizagens partilhadas;
- aos Pais e Encarregados de Educação da Escola do Vento que gentilmente acederam em colaborar neste estudo, bem como aos membros do Conselho Executivo e funcionários dos Serviços Administrativos que sempre deram a melhor colaboração e resposta às minhas solicitações;
- às colegas Arcângela e Conceição pela preciosa ajuda nas traduções;
- à minha família:
 - meus pais e irmão, que sempre me apoiaram;
 - à minha mulher Cristina e meus filhos Joana e Diogo, que apesar de tantas vezes se verem privados do meu apoio e companhia, sempre me compreenderam e incentivaram, mesmo nos momentos mais difíceis. A eles dedico este trabalho; etapa de um percurso investigativo sempre incompleto mas em que coloquei todo o meu empenho e dedicação, na esperança que isso lhes sirva de estímulo para fazerem sempre “mais e melhor”.

RESUMO

O presente trabalho resulta de um estudo de caso realizado numa escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do Concelho da Amadora.

A temática do estudo relaciona-se com as percepções que os Pais/Encarregados de Educação possuem sobre a instituição escolar e sobre a escola dos seus educandos em particular, procurando analisar e interpretar a forma como essas mesmas percepções influenciam a forma de relacionamento com a escola.

A investigação insere-se numa abordagem descritiva e exploratória envolvendo 195 Pais/Encarregados de Educação, tendo sido utilizado o inquérito por questionário como principal técnica de recolha de dados.

Para a elaboração da estrutura e versão final deste questionário foi levada em consideração a revisão bibliográfica, bem como a análise de conteúdo, temática e categorial, aplicada a cinco entrevistas exploratórias do tipo semi-estruturado, realizadas previamente a alguns pais e encarregados de educação.

A primeira parte do trabalho, onde se inclui o enquadramento teórico, está organizada em torno de três capítulos onde são abordados sequencialmente os conceitos de organização escolar, representação social e relação escola-família.

Na segunda parte é apresentado o estudo empírico, com a explicitação do processo metodológico, apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Do estudo conclui-se que os Pais/Encarregados de Educação manifestam uma atitude pouco proactiva, fazendo depender na maioria dos casos as suas idas à escola da existência prévia de uma convocatória de iniciativa do Director de Turma, privilegiando de modo manifesto as práticas mais associadas ao envolvimento individual do que propriamente à participação.

Palavras-chave: Organização; Escola; Representações Sociais; Pais e Encarregados de Educação; Relações Escola-Família; Envolvimento; Participação.

ABSTRACT

The present work results from a study of case carried through in a School of the 2nd and 3rd cycles of the Ensino Básico in the Concelho of Amadora.

The thematic of the study becomes related with the perceptions that Parents/Parents in charge of children's education have about school, as an institution and the school of their children in particular, looking for to analyze and to interpret the form as these two perceptions influence the form of relationship with the school.

The study is inserted in a descriptive and exploratory approach involving 195 Parents/Parents in charge of children's education, having been used the inquiry for questionnaire as the main technique of gathering data.

For the elaboration of the structure and final version of this questionnaire the bibliographical revision was taken in consideration, as well as the analysis of content, thematic and categorial, applied to five exploratory interviews of the half-structuralized type, previously carried through to some parents and people in charge of children's education.

The first part of the work, where the theoretical framing is included, is organized around three chapters where the concepts of school organization are approach sequentially, social representation and the relation between school and family.

In the second part it is presented an empirical study, with the explanation of the methodological process, presentation and discussion of the obtained results.

From the study it is concluded that Parents/Parents in charge of children's education reveal a little proactive attitude, making in the majority on the cases depending their comings to school on the previous existence of a notification on initiative of the teacher in charge of the class privileging, in a manifesting way, the practices associate to the individual involvement and not properly the participation.

Keywords: Organization; School; Social representations; Parents and People in charge of children's education; School-Family relations; Involvement; Participation.

RÉSUMÉ

Le présent travail est issu d'une étude de cas qui a été développée dans une école de l'enseignement secondaire de l'arrondissement d'Amadora.

La thématique de cette étude-là est en rapport avec les perceptions des parents d'élèves sur l'institution scolaire et notamment sur l'école de leurs enfants, en essayant d'analyser et d'interpréter comment ces perceptions influencent les relations par rapport à l'école.

L'investigation s'insère dans une approche descriptive et exploratoire en enveloppant 195 parents d'élèves. La technique principale de la récolte des données a été l'enquête à travers d'un questionnaire.

Pour l'élaboration de la structure et la version finale de ce questionnaire-là on a tenu compte de la révision bibliographique ainsi que de l'analyse du contenu, de la thématique et de la catégorie qu'on a appliqué à cinq interviews exploratoires du type semi-structuré et qui ont été réalisées préalablement à quelques parents d'élèves.

La première partie du travail qui comprend l'encadrement théorique est organisée autour de trois chapitres dans lesquels on touche successivement les concepts d'organisation scolaire, de représentation sociale et de la relation école-famille.

Dans la deuxième partie on présente l'étude empirique qui explicite le procédé méthodologique, la présentation et la discussion des résultats obtenus.

D'après cette étude, on peut conclure que les parents d'élèves manifestent une attitude peu proactive, en faisant dépendre, dans la plupart des cas, l'action de se déplacer à l'école de l'existence préalable d'une convocation de l'initiative du professeur principal, en privilégiant manifestement les pratiques plus associées à l'enveloppement individuel que celles qui sont associées à la participation.

Mots-clés – Organisation, École, Représentations Sociales, Parents d'Élèves, Relation École-Famille, Enveloppement, Participation.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XI
INTRODUÇÃO.....	1
<i>A problemática</i>	2
<i>Objectivos e questões de investigação</i>	6
<i>Enquadramento conceptual</i>	7
<i>Organização do trabalho</i>	9
PRIMEIRA PARTE	
CAPÍTULO I - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO ESPECÍFICA	11
1. As organizações.....	12
2. Os modelos organizacionais da escola	15
2.1 O modelo político	16
2.1.1 Interesses	19
2.1.2 Conflito.....	20
2.1.3 Poder.....	21
2.1.4 Negociação	23
2.1.5 Fragilidades do modelo político	24
2.2 O modelo de Sistema Social	26
2.2.1 A escola como sistema.....	30
3. Características e especificidades da escola enquanto organização	32
Síntese	39
CAPÍTULO II - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE	41
1. O conceito de representação	42
1.1 As representações sociais.....	42
1.1.1 Das representações colectivas às representações sociais	45
1.1.2 Dimensões das representações sociais	47
1.1.3 Formação das representações sociais.....	47
1.1.3.1 A objectivação.....	48
1.1.3.2 A ancoragem	49
1.1.4 Funções das Representações Sociais	50
1.1.5 A teoria do núcleo central.....	51
1.1.6 O processo de transformação das RS.....	53
2. Conceitos afins	54
2.1 As ideologias	54
2.2 As crenças.....	55
2.3 A percepção	56
2.4 Os estereótipos sociais.....	56
2.5 A atitude	57
2.6 A opinião	57
2.7 A imagem	58
3. A representação social da escola	59
3.1 As representações dos pais	64
4. Técnicas de investigação das representações sociais.....	67

4.1 Técnicas de recolha de dados.....	69
4.1.1 A entrevista.....	69
4.1.2 O questionário	70
4.1.3 Técnicas de associação	70
4.1.4 Técnicas de classificação.....	71
Síntese	71
CAPÍTULO III - RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA	73
1. Modelos teóricos da relação Escola-Família	74
1.1 O modelo ecológico de desenvolvimento humano	76
1.2 O modelo da sobreposição das esferas de influência	78
1.3 O modelo de Carol Keyes	82
2. Alguns conceitos importantes.....	86
2.1 O conceito de família <i>versus</i> pais	86
2.1.1 Uma tipologia de pais	89
2.2 Envolvimento e participação.....	92
2.2.1 Algumas tipologias de participação	93
2.2.2 Uma tipologia de não-participação	96
2.3 Colaboração e parceria.....	97
3. Os pais; parceiros esquecidos? Breve história de uma relação.....	98
3.1 Uma (breve) visão diacrónica das relações escola-família desde o início do século XX até ao 25 de Abril.....	100
3.1.1 O quando, como e porquê da génese do “pai responsável”	103
3.1.2 A 1ª condição; surgimento da escola de massas	104
3.1.3 A 2ª condição; existência de um regime democrático. O período pós 25 de Abril	109
3.1.3.1 A responsabilidade dos pais	109
3.1.3.2 A construção do “pai responsável”	110
3.2 A emergência da participação parental; o quando e o porquê.....	112
3.3 A participação das famílias no actual contexto.....	114
Síntese	117
SEGUNDA PARTE	
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	119
1. Apresentação e descrição do estudo	120
2. População e amostra	121
3. Opções metodológicas.....	123
3.1. Técnicas de recolha e análise de dados.....	126
3.1.1 As entrevistas exploratórias.....	127
3.1.1.1 A análise de conteúdo das entrevistas	134
3.1.2 A elaboração do questionário	140
3.1.2.1 Aplicação do questionário	145
4. Tratamento dos dados.....	145
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	148
1. Caracterização da amostra	149
1.1 Finalidades da Escola e dificuldades que ela enfrenta no cumprimento da sua missão	157
1.2 Modo como decorre o processo de ensino-aprendizagem	164
1.3 Organização, estruturas, serviços de apoio, ambiente e segurança.....	167
1.4 Relações Escola-Família.....	172
1.5 Posição dos Pais e EE em relação à escola	176
1.6 Análise das respostas à questão aberta (item 22) do questionário	187
CONCLUSÃO.....	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	198

LEGISLAÇÃO CONSULTADA	211
APÊNDICES	
APÊNDICE I	214
<i>CARTA DE AUTORIZAÇÃO</i>	214
APÊNDICE II	216
<i>PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS</i>	216
APÊNDICE III	247
<i>ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS</i>	247
APÊNDICE IV	258
<i>PRÉ-QUESTIONÁRIO</i>	258
APÊNDICE V	264
<i>QUESTIONÁRIO</i>	264

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Características do núcleo central e do sistema periférico (Franco, 2004, p. 176).....	52
Quadro 2 - Teoria da descontinuidade estrutural (Silva, 2003, p. 92)	75
Quadro 3 – Diferente visão de papéis entre pais e professores, de acordo com sete dimensões (Katz, 1984 in Keyes, 2000, p. 11)	83
Quadro 4 - População discente, docente, administrativa e auxiliar da Escola do Vento.....	122
Quadro 5 - Temas e Objectivos das Entrevistas Exploratórias	129
Quadro 6 - Perfil dos entrevistados.....	133
Quadro 7 - CATEGORIA I - Expectativas e opiniões dos Pais/EE em relação às finalidades e funções da Escola.....	136
Quadro 8 - CATEGORIA II - Opinião dos Pais/EE quanto ao processo ensino aprendizagem	136
Quadro 9 - CATEGORIA III - Opinião dos Pais/EE no que respeita aos órgãos, estruturas e serviços de apoio.....	137
Quadro 10 - CATEGORIA IV - Opinião dos Pais/EE quanto ao funcionamento e ambiente da escola	137
Quadro 11 - CATEGORIA V - Opinião dos Pais/EE sobre as relações escola-família.....	138
Quadro 12 - CATEGORIA VI - Posição dos Pais/EE em relação à escola	138
Quadro 13 - Análise quantitativa do conteúdo das entrevistas exploratórias.....	139
Quadro 14 - Valores do alfa de Cronbach.....	144
Quadro 15 - Situação profissional dos Encarregados de Educação	151
Quadro 16 - Idade dos alunos	152
Quadro 17 - Ano de escolaridade frequentado pelos alunos.....	152
Quadro 18 - Alunos subsidiados pela ASE.....	153
Quadro 19 - EE membros da Associação de Pais e Encarregados de Educação.....	153
Quadro 20 - Número de idas dos EE à escola.....	154
Quadro 21 - Iniciativa da ida do EE à escola.....	154
Quadro 22 - Iniciativa da ida à escola por ano de escolaridade	155
Quadro 23 - Razões da ida à escola por "iniciativa própria".....	155
Quadro 24 - Razões da ida à escola por "convocatória"	156

Quadro 25 - Distribuição das frequências absolutas (ni), frequências relativas (em percentagem) e medidas de tendência central e de dispersão referentes ao item 15: "Na sua opinião, a Escola em geral, serve para que o aluno:"	157
Quadro 26 - Teste ANOVA one-way e teste de Scheffé para a afirmação 15.1	158
Quadro 27 - Distribuição das frequências absolutas (ni), frequências relativas (em percentagem) e medidas de tendência central e de dispersão referentes ao item 16: "Comparada com a escola de antigamente, a escola de hoje em dia enfrenta outras dificuldades, que estão relacionadas com o facto de:	159
Quadro 28 - Distribuição das frequências absolutas (ni), frequências relativas (em percentagem) e medidas de tendência central e de dispersão referentes ao item 17: "Na sua opinião, os professores do seu educando:"	164
Quadro 29 - Índices de confiança institucional (ICS, 2001)	165
Quadro 30 - Distribuição das frequências absolutas (ni), frequências relativas (em percentagem) e medidas de tendência central e de dispersão referentes ao item 18: "No que respeita à escola do seu educando, acha que:"	167
Quadro 31 - Distribuição das frequências absolutas (ni), frequências relativas (em percentagem) e medidas de tendência central e de dispersão referentes ao item 19: "Indique a sua opinião sobre cada uma das seguintes afirmações:"	172
Quadro 32 - Teste ANOVA one-way e teste de Scheffé para a afirmação 19.6	174
Quadro 33 - Distribuição das frequências absolutas (ni), frequências relativas (em percentagem) e medidas de tendência central e de dispersão referentes ao item 20: "A sua colaboração com a escola consiste em:"	176
Quadro 34 - Teste ANOVA one-way e teste de Scheffé para a afirmação 20.4	178
Quadro 35 - Teste ANOVA one-way e teste de Scheffé para a afirmação 20.7	179
Quadro 36 - Distribuição das frequências absolutas (ni), frequências relativas (em percentagem) e medidas de tendência central e de dispersão referentes ao item 21: "Quais são na sua opinião as razões que podem levar alguns Encarregados de Educação a participar pouco na vida da escola?"	182
Quadro 37 - Teste ANOVA one-way e teste de Scheffé para a afirmação 21.5	185
Quadro 38 - Teste ANOVA one-way e teste de Scheffé para a afirmação 21.6	186
Quadro 39 - Respostas ao item 22; organização das categorias e sub-categorias a partir das unidades de registo (U.R.)	188

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Tipologia de quatro modelos organizacionais segundo Per-Erik Ellström (Lima, 2003, p.17).....	15
Figura 2 - O modelo de Getzels-Guba (Rozycki, 1999)	27
Figura 3 - As cinco componentes básicas da organização (Mintzberg, 2004, p. 38)	34
Figura 4 - O modelo ecológico do desenvolvimento humano segundo Bronfenbrenner (Diogo, 1998, p. 55).....	77
Figura 5 – Esferas de influência entre a família, escola e comunidade na aprendizagem (Diogo, 1998, p. 77).....	79
Figura 6 – Ecologia do professor e ecologia do pai (Keyes, 2000, p. 113).....	84
Figura 7 - A criança no modelo (Keyes, 2000, p. 113).....	85
Figura 8 - O professor e o pai no sistema social (Keyes, 2000, p. 114).....	85
Figura 9 - Práticas participativas face à escola por pais de diferentes grupos socioculturais (Stoer e Cortesão, 2005, p. 84).....	90
Figura 10 - Tipologia da participação na organização escolar (Lima, 2003, p. 80).....	94
Figura 11 - Tipologia da não-participação na organização escolar (Lima, 2005, p. 89).....	97
Figura 12 - Vertentes e dimensões da relação escola-família (Silva, 2002, p. 98).....	99
Figura 13 - Distribuição dos Encarregados de Educação por escalões etários.....	149
Figura 14 - Distribuição dos Encarregados de Educação por grau de parentesco.....	149
Figura 15 - Distribuição dos Encarregados de Educação por níveis de escolaridade	150
Figura 16 - Distribuição dos Encarregados de Educação por estado civil	151

INTRODUÇÃO

A problemática

Nos últimos anos, em particular a partir da segunda metade da década de oitenta, com a Reforma do Sistema Educativo, tem sido patente e notória a centralidade conferida aos pais no que concerne às questões da autonomia e da participação no governo das escolas. Com efeito é em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), e depois em 1989, com a segunda Revisão Constitucional, que as referências às Associações de Pais adquirem alguma visibilidade. Posteriormente com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98, os pais adquirem o direito de se fazerem representar em órgãos de direcção como a Assembleia de Escola, bem como no órgão de coordenação e orientação educativa; o Conselho Pedagógico.

Contudo, esta representação consagrada reveste-se de algum carácter simbólico por duas razões. Primeiro porque se limita a órgãos de cariz eminentemente pedagógico, onde os professores oferecem (compreensivelmente) alguma resistência. Em segundo lugar porque a representação dos pais é claramente minoritária por implícita imposição do referido normativo, que de certa forma restringe o direito que lhes outorga.

Mas a duplicidade do discurso não se aplica apenas ao poder político. Embora as investigações empíricas realizadas nas últimas décadas tenham demonstrado à saciedade a importância e as vantagens da participação parental para o sucesso educativo dos alunos, o largo consenso manifestado entre a classe docente a este respeito, coexiste simultaneamente com uma atitude contrária, sendo que por vezes os professores se insurgem contra a participação dos pais, considerando-a uma ingerência ilegítima, abusiva e inútil, sem conhecimento de razão, e por isso nefasta para a acção pedagógica da própria escola.

A este respeito, consideramos deveras pertinente o juízo de Sá (2004), ao afirmar:

O discurso grandiloquente que eleva os pais a figuras centrais no processo educativo dos filhos, que os promove a “pedras angulares” nesse processo, que os admite como “parte integrante” do sistema educativo e que lhes reconhece “mérito pedagógico”, aparentemente convive mal com um outro discurso que os acusa de “não se interessarem”, de se “demitirem” das suas responsabilidades educativas, de “despejarem” os

filhos à porta da escola e de só aí comparecerem (quando comparecem) se são “convocados” (Sá, 2004, p. 493).

Na base desta atitude poderá estar a metáfora da escola-espelho (Silva, 2003). Este autor refere o facto de as interacções escola-família tenderem a ser modeladas pela primeira destas instituições sociais, contribuindo para este facto razões várias:

- as escolas são, historicamente, organizações planeadas sem a presença das famílias [...];
- a relação escola-família constitui, em grande parte dos casos, uma relação entre uma organização e uma massa – mais ou menos anónima – de pais, pelo que será mais fácil à organização – neste caso, a escola – tender a fazer vingar os seus “pontos de vista”;
- é conhecida a resistência das organizações à mudança [...];
- as escolas tendem a entender a sua interacção com as famílias como uma relação entre profissionais – os docentes e leigos – os pais; [...] o que, por si só, apontaria para uma relação estruturalmente assimétrica, independentemente de outras fontes de assimetria.” (Silva, 2003, p.66).

Este facto de os docentes encararem a relação escola-família como uma relação entre especialistas e leigos poderá ser encarada como uma reacção de defesa a uma (possível) intrusão nas suas competências profissionais, em especial as pedagógicas, as quais funcionam segundo Silva (2003) como “separador de águas”. Sendo assim, os professores adoptam frequentemente uma atitude defensiva, e mesmo que por vezes subestimem o “adversário” – os pais; procuram jogar pelo seguro.

Uma interpretação para esta aparente “hipocrisia institucional” poderá ser de novo encontrada nas palavras de Sá (2004):

Assim, a coexistência dos dois discursos permite que a escola possa expressar a sua conformidade institucional com as expectativas normativas, bem como com o próprio pilar regulador que determina que os pais são os “primeiros e principais responsáveis” pela educação dos filhos e, simultaneamente, dispensa-a de ter de suportar os custos de uma partilha efectiva do poder. À versão idealizada do “pai responsável”, contrapõe-se uma versão caricaturada dos supostos “pais reais”, contraste que acentua a sua meno-

ridade, explica o seu “desinteresse” e naturaliza a sua marginalização: se não se “interessam” também não se lhes podem confiar responsabilidades (Sá, 2004, p. 494).

A posição dos pais a este respeito, não deixa de certa forma de ser também paradoxal, pois tal como refere Virgínio Sá (2004):

Ao mesmo tempo que reclamam mais espaço de intervenção e maior representação na discussão e na tomada de decisão dos assuntos da escola, evidenciam um aparente desinteresse em colonizar os territórios que progressivamente têm conquistado, não os ocupando, ou fazendo-o de forma intermitente e, aparentemente, pouco empenhada. Aliás, Silva (1994: 324) refere mesmo que há indicadores que apontam para uma correlação negativa entre a progressiva institucionalização da relação escola-famílias e a mobilização destas em torno da participação na escola (Sá, 2004, p. 17).

Uma hipótese explicativa deste aparente desinteresse dos pais é avançada por Lima (1998, p. 333), baseando-se no facto destes não “quererem alinhar” numa “participação ‘fictícia’, mitigada, resultando numa cooptação dos pais que, possivelmente, os neutralizaria ainda mais e comprometeria uma intervenção autónoma no futuro”.

No entanto, Sá (2004) descarta parcialmente este argumento, ao referir que:

Admitir que genericamente os pais não participam porque se recusam a envolverem-se numa “participação fictícia”, corresponde a pressupor, desde logo, que a globalidade dos pais julga seu dever participar, que deseja participar de forma mais expressiva, que tem uma forte consciência política e está na posse das ferramentas teóricas que lhe permitem avaliar o sentido manipulativo da “participação fictícia” e que, finalmente, todo o comportamento do actor social é estratégico. Ora, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista empírico há razões suficientes para questionar a generalidade destes pressupostos (Sá, 2004, p. 19).

Como compreender então a posição dos Pais e Encarregados de Educação? Quem são? O que pensam? E porquê?

A este respeito partilhamos a opinião de Santiago (1997), ao referir no seu estudo “A escola representada pelos alunos, pais e professores” que:

Não se pode perder de vista, que os comportamentos dos sujeitos seriam mais influenciados pelas representações do que propriamente pelas suas capacidades ou pelos estímulos ambientais (De Ketele, 1981:67); as representações apresentando-se como uma instância mediadora entre o estímulo e a resposta (Moscovici, 1976), determinando tanto o primeiro como a segunda (Santiago, 1997, p. 8).

Santiago (idem) reforça esta mesma ideia ao assinalar que as representações da escola se inserem “[...] de forma determinante na realidade escolar na qual agem estes actores, sendo, deste modo, importantes para a compreensão das suas posições enquanto nível mais específico da sua acção socio-institucional”.

Tratando-se no fundo de alcançar, conforme afirmado por Costa (2003):

O ponto de vista dos actores sociais sobre as suas próprias práticas e as suas próprias representações, sobre como acham que a vida social deveria ser, sobre como esperam que ela seja e sobre como a vêem efectivamente ser – para usar as expressões de Robert Redfield [...] (Costa, 2003, p. 142).

Dentro deste contexto considerámos ser pertinente desenvolver a temática das representações sociais da escola por parte dos Pais e Encarregados de Educação. Pretende-se assim, conhecer as representações de escola que estes actores consigo transportam, o que vêem quando olham e se relacionam com o “objecto escola”, de modo a que partindo da análise desta realidade seja possível contribuir para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos indivíduos e instituições, bem como para o nosso enriquecimento e aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Objectivos e questões de investigação

De acordo com a problemática exposta, os objectivos que pretendemos alcançar com a investigação desenvolvida foram os de:

- Entender quais são, na perspectiva dos Pais/Encarregados de Educação, as finalidades da Escola;
- Indagar em que medida, na opinião dos Pais/ Encarregados de Educação, a escola dos seus educandos satisfaz (ou não) essas finalidades;
- Identificar quais as práticas adoptadas pelos Pais/Encarregados de Educação na sua relação com a escola.

Com vista ao cumprimento dos objectivos definidos, foram colocadas as seguintes questões de investigação:

- Quais são, para os Pais/Encarregados de Educação, as funções mais relevantes da Escola em termos de formação dos alunos?
- A que se devem, na perspectiva dos Pais/Encarregados de Educação, as dificuldades com que se debate a Escola actualmente?
- Qual a opinião dos Pais/Encarregados de Educação sobre os professores dos seus educandos?
- Como avaliam os Pais/Encarregados de Educação a organização e condições de funcionamento da escola dos seus educandos?
- De que forma os Pais/Encarregados de Educação comunicam e colaboram com a escola?
- Quais as razões que poderão levar alguns Pais/Encarregados de Educação a participar pouco na vida da escola?

Enquadramento conceptual

O presente estudo encontra-se estruturado em torno do conceito de representação social, presente em todos os processos de decisão, comunicação e interacção social.

As representações da escola, enquanto representações sociais (RS), são na acepção de Jodelet (1997) formas de conhecimento, permitindo assim aos sujeitos a apreensão do “objecto escola”, dos acontecimentos que nela ocorrem, das relações entre os seus actores e da escola com o meio, contribuindo assim para a (re)construção da realidade escolar. A este respeito, Santiago (1997) afirma:

as representações sociais da escola fornecem-nos uma dimensão da realidade escolar onde interagem os aspectos simbólicos com os aspectos institucionais, não havendo diferenças entre os dois, ambos constituindo a *realidade escolar*, imbricando-se o que é concreto com o que é representado – as representações da escola fazem parte da realidade escolar (Santiago, 1997, p. 79).

Uma das funções das RS é, segundo Vala (2006) a orientação dos comportamentos para a acção. Assim sendo, de acordo com este autor (idem, p. 482), “esta relação entre representações e a acção supõe a concepção do sujeito como actor”.

Os actores centrais do nosso estudo são os Pais/Encarregados de Educação, actores sociais dotados de uma singularidade e percepção individualizada da realidade, cuja transposição para o contexto educativo leva Venâncio e Otero (2003) a afirmarem que os pais:

[...] têm ideias mais ou menos bem estruturadas do que é ou deve ser a escola e do que se espera dela, mesmo que não tenham consciência disso. As posições que assumem dentro das organizações escolares resultam dos valores estabelecidos no meio socioeconómico, profissional e sociocultural de que são oriundos, da poderosa influência exercida pelos meios de comunicação social, da sua própria vivência, da memória do seu passado escolar e de outros casos ou situações pontuais relevantes, automaticamente dignificados como regras ou teorias. Ou seja, há uma representação

social subjacente a cada uma dessas posições assumidas (Venâncio e Otero, 2003, p. 17).

Nesta linha de pensamento, e como Santiago (1997) faz questão de salientar:

É necessário não perder de vista, que embora emergindo também como produto das interações educativas, as representações sociais da escola [...] constituem quadros de referência que orientam formas de envolvimento e de participação na acção educativa. Delas fazem parte, no fundo, todas as aprendizagens significativas no contexto escolar que operam sobre os objectos, as personagens e as situações, na intersecção das experiências pessoais e colectivas com factores de ordem institucional e cultural (Santiago, 1997, p. 11).

Os factores de ordem institucional remetem-nos para o conceito de organização, em particular para a organização escolar, com a sua especificidade e forte componente nomotética, perpetuadora das estruturas e condicionadora do tipo de relação entre os pais e a escola. Neste sentido e no contexto do nosso trabalho, fazemos uma abordagem às representações sociais, enquadrando-as de modo mútuo e não exclusivo num quadro organizacional de “sistema político”, em que nenhuma das concepções do comportamento social; voluntarista e determinista prevalece, antes coexistindo as duas.

Quanto às formas de envolvimento e participação, a tipologia de participação proposta por Lima (2003), bem como o conceito de “pai responsável” (Stoer e Cortesão, 2005), serviram de apoio ao nosso estudo, contribuindo para caracterizar os Pais/Encarregados de Educação no que às relações Escola-Família diz respeito.

Organização do trabalho

O presente relatório encontra-se estruturado em duas partes lógicas: uma primeira parte referente ao enquadramento temático e teórico da investigação realizada, abrangendo os capítulos primeiro a terceiro, e uma segunda parte dedicada à apresentação do estudo empírico, englobando os capítulos quarto e quinto.

Abrimos o primeiro capítulo com uma abordagem da Escola à luz da Teoria Organizacional, aludindo à diferenciação que esta apresenta em relação às Empresas, em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional. No que respeita aos vários modelos organizacionais da Escola, adoptámos a tipologia de Per-Erik Ellström, já seguida por Lima (2003), optando por dar especial enfoque aos modelos político e de sistema social, não numa perspectiva de antagonismo, mas antes de complementaridade e pertinência no âmbito da nossa investigação. Após a descrição destes modelos, clarificação dos conceitos em que se apoiam, bem como das virtudes e limitações de cada um deles, confluímos para a abordagem estrutural de Mintzberg (2004), de modo a concretizar a questão com que iniciámos o capítulo; a diferenciação e especificidade da escola face às empresas.

No capítulo dois são focadas as representações sociais, como forma de conhecimento prático (Jodelet, 1997), visando a comunicação, compreensão e o domínio da realidade envolvente, numa perspectiva de construção social da realidade (Berger e Luckmann, 2004). No que respeita à formação das representações sociais são referidos os processos de objectivação e ancoragem (Bidarra, 1986; Jodelet, 1997), bem como os processos de transformação e outros conceitos afins: percepção, estereótipo, atitude e opinião.

Damos especial relevância aos trabalhos de Gilly (1997), resultantes da importância do conceito de representação social para o campo educativo, processo este que foi catalisado pela implementação da escolaridade obrigatória, a qual colocou em evidência as diferentes representações sociais intra e intergrupais. Dando nítida prevalência à perspectiva intragrupal, é feita ainda uma referência às distintas representações sociais da escola, por parte dos pais de diferente origem social, terminando o capítulo com uma breve descrição das técnicas de recolha de dados mais divulgadas no âmbito das representações sociais.

No terceiro capítulo focamos a temática das relações Escola-Família, começando por referir os modelos relacionais de cariz hermético, baseados na teoria da descontinuidade estrutural (Silva, 2003), passando-se posteriormente para os modelos osmóticos, inspirados na visão sistémica; o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), a sua integração e desenvolvimento consubstanciados no modelo de sobreposição das esferas de influência (Epstein, 1992) e o modelo unificador de Carol Keyes (2000).

A clarificação de alguns conceitos como: família, pais, envolvimento e participação é acompanhada da respectiva tipologia. Neste sentido é dado especial relevo à tipologia de Stoer e Cortesão (2005), em que os pais são caracterizados de acordo com as suas práticas participativas face à escola, bem como à tipologia de participação (e não-participação) na organização escolar, proposta por Lima (2003).

Segue-se uma rápida visão diacrónica das relações Escola-Família em Portugal, desde o início do século XX até ao 25 de Abril de 1974, a análise da emergência da participação parental no período pós 25 de Abril, bem como das possíveis razões que despoletaram e conduziram o referido processo.

O capítulo termina com um “ponto da situação” no que se refere à caracterização da participação das famílias na organização escolar, no actual contexto do sistema escolar público.

Na segunda parte do relatório, capítulo quarto, é feita a caracterização da população, uma apresentação da metodologia seguida, bem como a descrição do processo de amostragem e das técnicas de recolha e tratamento dos dados.

O capítulo quinto inicia-se com uma caracterização socio-demográfica da amostra inquirida, seguindo-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos após tratamento estatístico dos dados.

O presente trabalho termina com as considerações finais, incidindo sobre os resultados mais relevantes obtidos, sendo ainda feita referência às limitações do estudo e indicadas algumas sugestões para pesquisas futuras.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO I

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO ESPECÍFICA

1. As organizações

É a partir das organizações que na sociedade actual são promovidas e dinamizadas as actividades e inter-relações sociais, nomeadamente a produção de bens e serviços.

Sá (1997) sublinha o papel das organizações ao afirmar que:

As organizações constituem uma dimensão omnipresente na vida das sociedades modernas. Elas condicionam o nosso quotidiano desde que nascemos (mesmo antes de nascermos) até à morte (há mesmo organizações especializadas em tratar da “vida” dos mortos). Toda a nossa vida se desenvolve enquadrada por organizações (Sá, 1997, p. 111).

O conceito de organização não tem uma definição aceite universalmente, sendo enorme a diversidade de perspectivas bem como o grau de amplitude.

A este respeito, Warriner (1984, citado por Flores, 2005, p. 106) afirma: “Everyone knows what organizations are, but the term means something different to each of us despite our familiarity with both the term and the phenomenon”.

Carwright (1965, citado por Sá, 1997, p. 113) concebe de modo amplo a organização como sendo: “an arrangement of interdependent parts each having a special function with regard to the whole”. Segundo Sá (1997), de acordo com esta ampla acepção poderíamos classificar como organização uma bicicleta, uma árvore ou um insecto e talvez, com maior dificuldade, uma escola.

Para Etzioni (1964, p. 3), o conceito de organização é de alcance mais limitado: “Organizations are social units (or human groupings) deliberately constructed and reconstructed to seek specific goals. Corporations, armies, schools, hospitals, churches, and prisons are included; tribes, classes, ethnic groups, friendship groups, and families are excluded”.

A exclusão feita por Etzioni de alguns grupos sociais, como por exemplo os grupos étnicos e as famílias, prende-se com o facto de estes terem objectivos múltiplos e nalguns casos terem uma existência momentânea, visando objectivos imediatos, sem uma visão continuada e enquadrada por uma grande estrutura, a qual na

perspectiva de Mintzberg (2004, p. 20): “[...] pode ser definida simplesmente como o total da soma dos meios utilizados para dividir o trabalho em tarefas distintas e em seguida assegurar a necessária coordenação entre as mesmas”.

No caso concreto da família, a exclusão deve-se à não satisfação dos três critérios característicos de uma organização: divisão do trabalho, presença de um ou mais centros de poder e substituição do pessoal que não se ajusta aos objectivos.

Costa (2003, p.11) também faz referência às características, que segundo Sedaño e Perez (1989), definem uma organização:

- composição da organização: indivíduos e grupos inter-relacionados;
- orientação para objectivos e fins;
- diferenciação de fins;
- coordenação racional intencionada;
- continuidade através do tempo.

e que nos levam a considerar a escola como tal.

Do mesmo modo, Licínio Lima (1998), embora considere que o conceito de organização inclui um universo de “inúmeras definições, pontos de vista e quadros conceptuais”, reconhece que dificilmente a escola, enquanto “unidade socialmente construída”, deixará de estar incluída no conceito, afirmando:

Com efeito, se é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, ou até mesmo uma ilustração ou exemplificação dessas definições que não incluía a escola, nomeando-a expressamente, já se torna consideravelmente mais fácil deparar com características diversas, razões e argumentos divergentes, classificações tipológicas distintas e, evidentemente, objectivos muito divergentes: desde as definições mínimas de organização, à consideração específica do caso da escola, passando pelas definições de carácter teórico, descritivo e explicativo, até às definições de tipo normativo, e até mesmo às concepções e representações sociais frequentemente utilizadas como base para a crítica, a reivindicação, ou a defesa de um ponto de vista político (Lima, 1998, p. 48).

O mesmo autor refere no entanto que:

[...] a imagem da escola como organização é, porventura, uma das imagens menos difundidas, seja no domínio das representações sociais de professores, alunos, pais, etc, seja mesmo no domínio académico [...] a verdade é que não é à escola – organização, específica e identificável enquanto tal, que nos referimos a maior parte das vezes, mas à escola – instituição – à idade de estar na escola, às funções sociais da escola, ao ensino e às aprendizagens que nela têm lugar, enfim às características gerais partilhadas por todas as escolas, típicas dos processos educativos escolares e de um tempo, de uma idade e de um *status* social particulares (Lima, 1998, pp. 47-48).

Na mesma linha de análise, Torres (1997), referindo-se à relativa invisibilidade da escola enquanto organização e aludindo às diferenças com as empresas, afirma que:

Portadora de uma tradição muito recente, a visibilidade da escola como organização tende a diferenciar-se, por exemplo, da empresa em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional: a centralização do sistema educativo e o concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola, traduzidos pelas normas de aplicação universal; a ausência de (ou precária) autonomia organizacional associada à inexistência de uma direcção organizacionalmente localizada; assim como a especificidade dos objectivos organizacionais centralmente construídos e organizacionalmente implementados constituem, em breves traços, as principais características da estrutura organizacional escolar (Torres, 1997, p. 55).

Esta tónica na caracterização da organização escolar, como pólo da sua identidade e diferenciação é sublinhada por Licínio Lima (1998) ao assinalar que:

Não obstante a escola, como organização, partilhar com a maioria das outras organizações a presença de certo número de elementos – objectivos, poder, estruturas, tecnologias, etc. –, de ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades, e de acentuar os processos de controlo, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho, entre outros aspectos, não parece possível ir muito mais além no seu estudo, nem ultrapassar o enunciado de generalidades, ou até de imagens estereotipadas, sem remeter esta questão para o quadro de modelos teóricos de análise (Lima, 1998, p. 64).

2. Os modelos organizacionais da escola

Segundo Lima (1997, p. xi) são várias e diferentes as abordagens às teorias organizacionais. Neste sentido, o referido autor afirma:

Com efeito os estudos organizacionais têm sido dominados por duas grandes tradições de registo que, embora distintas, se entrecruzam frequentemente: por um lado, as teorias normativas e pragmáticas que, sobretudo a partir de Frederick Taylor e de Henry Fayol, suportaram um movimento de racionalização típico do projecto de modernidade industrial e organizacional e, por outro lado, as teorias analíticas de base disciplinar, com destaque na sociologia para a obra fundacional de Max Weber (Lima, 1997, p. xi).

Tendo em conta a existência de várias abordagens ao estudo das organizações, mais especificamente no campo da administração educacional, optámos face à enorme diversidade de tipologias que poderíamos considerar, pela que foi seguida por Licínio Lima (2003), baseando-se no estudo das “quatro faces das organizações educacionais” de Per-Erik Ellström (Figura 1).

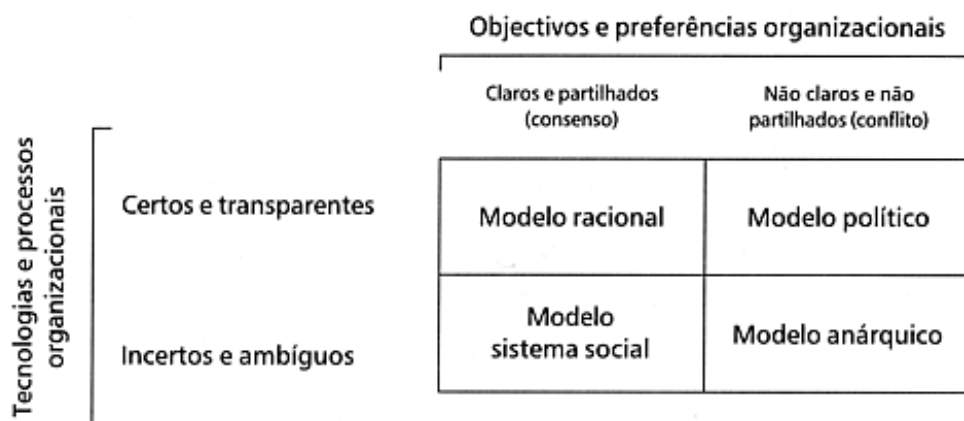


Figura 1 - Tipologia de quatro modelos organizacionais segundo Per-Erik Ellström (Lima, 2003, p.17)

A tipologia de Ellström ao permitir distinguir entre dois planos de análise; o plano da orientação para a acção organizacional e o plano da acção organizacional, suscita o seguinte comentário de Licínio Lima (2003):

[...] o tratamento de síntese empreendido por Ellström tem um inegável interesse. Ao considerar o estudo da escola e ao considerar uma tipologia de modelos, que mais do que destacar dimensões alternativas ou exclusivas, insiste no seu carácter complementar – verdade (dimensão racional), confiança (dimensão social), poder (dimensão política) e absurdez (dimensão anárquica) – aquele autor oferece um valioso instrumento de trabalho. A tipologia apresentada elege os objectivos e as preferências organizacionais, por um lado, e os processos e as tecnologias organizacionais por outro, como elementos centrais da sua construção. Em relação a cada um destes elementos são consideradas duas variáveis: clareza e consenso partilhado *versus* falta de clareza e/ou desacordo ou conflito, em relação ao primeiro; transparência/ clareza *versus* ambiguidade/falta de clareza em relação ao segundo. [...]. A selecção dos elementos objectivos e tecnologias remete para uma questão central, presente em toda a discussão – a racionalidade e os processos de decisão nas organizações, designadamente na escola (Lima, 2003, pp. 16-17).

Tendo em conta que a escola é uma organização de carácter complexo, e apesar de considerarmos a existência de uma predominância dos modelos racional (ou burocrático, na sua forma mais pura) e anárquico nos estudos da escola como organização, iremos dedicar a nossa atenção aos modelos político e de sistema social, enquanto modelos complementares, numa tentativa de delimitação e aproximação ao nosso quadro teórico-conceptual, bem como por se nos afigurarem pertinentes para a compreensão do ambiente contextual do estudo.

2.1 O modelo político

Este modelo coloca em plano de evidência a diversidade de interesses (situados quer no interior da própria escola, quer no seu exterior) e objectivos, as questões do poder e do conflito, entendendo a organização como se de uma “arena política” se tratasse, palco de disputas e negociações entre os actores ou grupos em presença, que

se “digladiam” num cenário caracterizado pela inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos, num quadro específico de racionalidade; a “racionalidade política” (Lima, 2003, p. 17).

A este propósito, Ellström (1984, citado por Lima, 2003, p. 17) refere que:

[...] emphasizes the plurality of goals, interests, and ideologies among the participants in an organization, the occurrence of conflict as a normal condition of organizational life, and the use of struggle and bargaining as rational means toward pursuing individual or collective goals.

Na mesma linha de pensamento, Bush (2006) afirma:

Political models assume that in organizations policy and decisions emerge through a process of negotiation and bargaining. Interest groups develop and form alliances in pursuit of particular policy objectives. Conflict is viewed as a natural phenomenon and power accrues to dominant coalitions rather than being the preserve of formal leaders (Bush, 2006, p. 10).

Lima (idem) refere poder existir uma certa dificuldade na aplicação deste modelo ao estudo da escola pública, em virtude da mesma ser controlada centralmente pelo Estado, o que tornaria mais difícil a “mobilização de interesses e de grupos antagónicos”, quer pela falta de espaço de intervenção, quer pelos efeitos de uma cultura de e para a conformidade, condições essenciais para o funcionamento de um sistema centralizado. Todavia, e como este autor faz questão de salientar, o modelo político tem o mérito de colocar em relevo e chamar a atenção para a heterogeneidade e conflitualidade de interesses dos diversos actores educativos, tantas vezes encarrados como fazendo parte de grupos homogéneos. São estes actores ou grupos, que mesmo num apertado quadro político-institucional, procuram de forma estratégica esgrimir os seus argumentos, aproveitando pequenas margens de liberdade e mobilizando as “zonas de incerteza” que controlam “e que são relevantes para a consecução dos seus objectivos” (Flores, 2005, p. 132).

A caracterização da escola como arena política é justificada por Gronn (1986, citado por Costa, 2003, p. 80), com base em quatro grandes factores:

1 – *A escassez de recursos*: os diferentes grupos componentes da arena escolar dificilmente estão de acordo sobre a necessidade, a quantidade, a utilização ou a eficiência dos recursos pretendidos [...];

2 – *a diversidade ideológica*: as concepções, as crenças e as atitudes acerca da realidade escolar e dos objectivos pedagógicos diferem de actor para actor e radicam nas diferentes concepções de homem, de sociedade e de educação de cada indivíduo;

3 – *a conflitualidade de interesses*: a escola é constituída por uma heterogeneidade de indivíduos (e de grupos) com interesses próprios e diversificados de ordem pessoal e profissional sendo muitas vezes comum que aquilo que interessa a uns não interessa a outros;

4 – *as diferenças de personalidade*: o ser humano vai, desde o seu nascimento, formando (em interacção com o meio) uma personalidade própria que o identifica como pessoa e que individualiza os seus procedimentos sociais. Esta personalidade traduz-se em diferentes tipos caractereológicos e estilos comportamentais que, não raras vezes, entram em conflito.

Bolman e Deal (1989, citados por Eugénio Silva, 2006, p. 94) fazem uma análise sintética da perspectiva política, sob a forma de cinco proposições básicas que colocam em evidência os conceitos de conflito e a sua inevitabilidade, bem como a questão do poder enquanto recurso para os “jogos” estratégicos:

1. A maioria das decisões importantes nas organizações envolve a alocação de recursos escassos; 2. As organizações são coligações compostas por um determinado número de indivíduos e grupos de interesse; 3. Os indivíduos e os grupos de interesse diferem nos seus valores, preferências, opiniões e percepções da realidade; 4. Os objectivos e as decisões emergem de processos contínuos de negociação e disputa de posições entre indivíduos e grupos; 5. Devido à escassez de recursos e à manutenção das diferenças, o poder e o conflito tornam-se características centrais da vida organizacional.

Do mesmo modo, e segundo Costa (2003), a imagem da escola como arena política apoia-se em quatro conceitos ou ideias-base: interesses, conflito, poder e negociação. Iremos seguidamente proceder à sua clarificação.

2.1.1 Interesses

A perspectiva política coloca a ênfase nos indivíduos, relegando para segundo plano a colectividade ou instituição enquanto unidade (Costa, idem).

Bush (2006), citando Morgan (1997), afirma a este respeito que:

Political models are concerned with interests and interest groups. Individuals are thought to have a variety of interests that they pursue within the organization. In talking about interests, we are talking about pre-dispositions embracing goals, values, desires, expectations, and other orientations and inclinations that lead a person to act in one way rather than another (Bush, 2006, p. 11).

É através da organização que os indivíduos dão expressão aos seus interesses, que poderão ser de ordem diversa: pessoais, profissionais e políticos. No caso das políticas de escola não são proporcionados aos indivíduos ou grupos ganhos materiais, mas sim vantagens em termos de influência, estatuto e prestígio (Flores, 2005, p. 133).

Por outro lado, e conforme referido por Costa (2003, p. 82) como a estratégia individual não é a mais eficaz para a consecução desses interesses, “os indivíduos procuram associar-se formando coligações para, em conjunto, melhor atingirem os seus objectivos”.

Nos casos em que a convergência de interesses assume um nível mais coeso e estável, poderá ser promovida a criação de grupos de actores que defendem os mesmos interesses, o que leva Afonso (1994, p. 53) a afirmar: “Se os grupos de interesses desenvolvem um empenhamento activo e forte na consecução dos seus interesses, tendem a transformar-se em lobbies, exercendo uma influência permanente e sistemática sobre os que tomam as decisões na organização”.

A tomada de decisões é deste modo dominada pelos interesses dos grupos, quer sejam aqueles formalmente constituídos, como por exemplo os departamentos disciplinares, quer por aqueles outros que apesar da sua natureza informal e não inscrita no organograma exercem a sua influência.

Da diversidade de interesses inerente aos vários grupos ou indivíduos que compõem a organização escolar resultam inevitavelmente situações de conflito. Estas

situações surgem quando os “indivíduos ou grupos sentem que os seus objectivos, valores, crenças e interesses se encontram ameaçados, e foram ou serão atingidos por decisões intencionadas ou já tomadas por outros indivíduos ou grupos” (Bilhim, 2005, p. 234).

2.1.2 Conflito

Segundo Bilhim (2005) o conflito é entendido como sendo:

[...] um processo no qual um esforço é propositadamente feito por “A” para destruir o esforço de “B”, com recurso a qualquer forma de bloqueio, e que resulta na frustração de B, no que concerne à prossecução das suas metas e ao desenvolvimento dos seus interesses (Bilhim, 2005, p. 228).

De acordo com Morgan (1995, citado por Fernandes, 2003, p. 53), “a visão política pluralista da organização, ao colocar a ênfase na diversidade dos interesses dos indivíduos, encara o conflito como uma característica inerente à organização e procura aproveitar os seus aspectos positivos”. Trata-se assim de uma visão totalmente oposta à dos modelos racionais, que percepcionam o conflito como sendo um problema a evitar (como o é para a teoria das relações humanas), ou como sendo uma disfunção (modelo burocrático) perturbadora da eficácia no grupo ou na organização (Costa, 2003, p. 82).

Gronn (1986, citado por Flores, 2005, p. 134), a partir do estudo das organizações escolares, distingue três tipos de conflito:

1) O conflito manifesto; corresponde à manifestação dos interesses de determinados indivíduos ou grupos de uma forma aberta e que se desenrola nas instâncias formais dentro da organização;

2) o conflito encoberto; o mais comum e que se desenvolve em arenas informais estando associado à “luta” entre interesses instalados e interesses de outros grupos, podendo aparecer sob a forma de agenda oculta socorrendo-se de movimentos nos bastidores através de manipulações e/ou rumores como forma de exercer pressão sobre quem participa na tomada de decisão;

3) o conflito latente; associado a indivíduos que têm opiniões indecisas ou ainda não tomaram consciência dos seus interesses relativamente a algumas questões. Este tipo de conflitos pode permanecer na sua forma latente ou evoluir para situações de conflito manifesto ou encoberto, tudo dependendo da forma como são neutralizados pelos grupos dominantes.

Embora os conflitos radiquem na diversidade de interesses, e surjam a partir das estratégias planeadas pelos diversos grupos ou indivíduos, Costa (2003) faz questão de assinalar que:

[...] a sua origem não se situa exclusivamente no interior da organização, mas, estando esta numa situação de vulnerabilidade relativamente ao seu ambiente (Baldrige, 1983: 42-43), os condicionalismos externos deverão ser também considerados como fonte de conflito intra-organizacional. Trata-se, neste sentido, da presença das perspectivas sistémicas nos modelos políticos e por isso de uma concepção da escola enquanto *sistema político*, [...] (Costa, 2003, pp. 82-83).

2.1.3 Poder

É um dos conceitos fundamentais no modelo político, sendo em função dele que se desenvolvem e afirmam os interesses individuais ou grupais, que se determinam os vencedores de uma situação conflitual, ou que se obtêm os melhores resultados nos processos de negociação.

Friedberg (1995, citado por Fernandes, 2003, p. 50) define poder da seguinte forma:

[...] o poder pode e deve ser definido como a capacidade de um actor estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando constrangimentos e oportunidades da situação para impor os termos da troca favoráveis aos seus interesses. É uma troca negociada de comportamentos estruturada de tal sorte que todos os participantes dela retirem alguma coisa, permitindo ao mesmo tempo que algum (ou alguns) dela retirem mais que os outros.

Costa (2003) e Bush (2006) fazem a separação e distinção entre dois tipos de poder que evoluem num *continuum*; o poder de autoridade e o poder de influência. O primeiro tipo de poder corresponde ao poder formal, situado na estrutura hierárquica da organização. Já o poder de influência é um poder informal, sem legitimação legal mas que tem como base de sustentação “o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controlo dos recursos” (Costa, 2003, p. 83).

Bush (*idem*, p. 11) refere a existência de seis formas de poder com significado nas organizações escolares:

- 1) poder de posição; a maior fonte de poder em qualquer organização. É detido pelos indivíduos que têm uma posição oficial na instituição, tratando-se assim de um poder legal ou legítimo. Nas escolas, o Presidente do Conselho Executivo enquanto líder legítimo e possuidor de autoridade legal é um dos que possuem este tipo de poder.
- 2) poder de especialista; reservado a todos o que possuem conhecimentos especializados, caso dos professores enquanto profundos conhecedores de certos aspectos do currículo.
- 3) poder pessoal; detido pelos indivíduos que têm personalidade carismática, dotes verbais ou outras características que lhes permitam exercer o poder. “O detentor de poder pessoal é um líder informal que reúne uma combinação particular de características pessoais que lhe conferem o poder de influenciar as decisões ou o comportamento dos outros” (Sá, 1986, p. 150). Este poder é independente daquele que é atribuído aos actores organizacionais em virtude da sua posição na organização.
- 4) poder de controlo das recompensas; que podem incluir promoções, boas referências, inclusão em grupos seleccionados e outros benefícios, como por exemplo preferências na atribuição de turmas e horários. Os indivíduos que controlam ou podem influenciar a atribuição destas recompensas poderão determinar o comportamento dos professores que as procuram.
- 5) poder coercivo; considerado como sendo a *mirror image* do poder de controlo de recompensas. Está relacionado com a capacidade de forçar à conformidade, obediência e submissão, através da intimidação e ameaça ou aplicação

de sanções. Não é propriamente uma fórmula para influenciar mas sim para “obrigar”.

- 6) poder de controlo de recursos; poderá ser uma importante fonte de poder, uma vez que a alocação de recursos poderá estar entre um dos mais significativos aspectos da política da escola.

Admitimos, tal como referido por Fernandes (2003, p. 82), que numa sociedade moderna e democrática deverá existir um “razoável equilíbrio entre os que exercem o poder e os que a ele se opõem”. É neste sentido que poderemos considerar o poder como gerador da sua própria resistência e limitador da sua auto-eficácia, fazendo todo o sentido e pertinência introduzir como pano de fundo o conceito de negociação.

2.1.4 Negociação

As decisões na arena política não resultam de “situações consensuais tendo em conta a partilha de objectivos comuns” (Costa, 2003, p. 84), mas sim de complexos processos de negociação e compromisso em que prevalece a posição “dos que detêm maior poder e/ou influência” (Fernandes, 2003, p. 52).

Como Cunha (2001) faz questão de salientar:

A relação existente entre negociação e conflito é sustentada pelo facto de a primeira só existir porque o segundo existe previamente, sendo por isso considerada um procedimento – para além da arbitragem, mediação e acção independente – de lidar com o conflito social [...] (Cunha, 2001, p. 49).

Friedberg (1995, citado por Fernandes, 2003, p. 52) associa ao processo de negociação o conceito de “jogo”:

Assim, cada indivíduo (jogador), para melhorar a sua própria posição de negociação, tentará reduzir as possibilidades de escolha dos seus parceiros, contribuindo de forma mais ou menos inconsciente para a estabilidade da relação, a fim de garantir os benefícios que dela retira.

Este jogo da negociação decorre, segundo Neves e Ferreira (2001), de acordo com duas lógicas:

Uma negociação é um processo que se desenrola no tempo e no espaço e, fundamentalmente, decorre de duas lógicas: a da *soma nula* (crença de que os ganhos de uma parte corresponderão a perdas para a outra) e a da *soma positiva* (crença de que é possível uma parte obter benefícios sem que tal signifique perda para a outra). A orientação que cada negociador adopta face a cada uma das lógicas, irá condicionar todo o processo de negociação e respectivo resultado (Neves e Ferreira, 2001, p. 524).

Implicando uma relação de troca entre as partes, “uma visão quase mercantilista” na busca de mais-valias tal como referido por Friedberg (1992, citado por Fernandes, 2003, p.53):

A cooperação dos actores em torno dos “problemas” e das suas “soluções” é por isso sempre sustentada em relações de dependência e de poder, quer dizer, em relações de troca negociada através das quais cada actor procura “vender” os seus comportamentos aos outros tão vantajosamente quanto possível, “comprando-lhes” pelo menor preço os comportamentos de que ele precisa [...]. As regras são fruto de uma negociação através da qual são trocados os comportamentos de que uns e outros precisam para prosseguir ou realizar os seus empreendimentos.

2.1.5 Fragilidades do modelo político

Embora o modelo político permita desenvolver ricas descrições e análises da escola enquanto organização, introduzindo de forma oportuna o conceito de interesse, como principal motivador para a acção, bem como os conceitos de conflito e poder, não podemos considerá-lo isento de fraquezas ou fragilidades, estando-lhe associadas as seguintes limitações:

- 1) encontra-se tão imerso na linguagem do poder que tem tendência a negligenciar outros aspectos, nomeadamente o facto de que durante a maior parte do

tempo as organizações funcionam de acordo com rotinas e procedimentos burocráticos (Bush, 2006, p. 12);

- 2) foca a atenção mais na formulação de políticas do que na respectiva implementação (Bush, 2006, p. 12), o que passa uma imagem da organização como sendo “uma constelação de grupos em conflito, como uma estrutura espartilhada pela luta pelo poder e como uma entidade incapaz de produzir políticas globais e duradouras” (Silva, 2006, p. 106);
- 3) dá grande evidência à influência que os grupos de interesses têm na tomada de decisão. Assume que as organizações estão fragmentadas em grupos que perseguem os seus próprios objectivos. Bush (2006, p.13) considera, no entanto, que nas escolas do ensino básico poderá não existir um “aparelho político” activo, uma vez que as atenções poderão estar mais viradas para o nível institucional, o que de certo modo invalida toda a ênfase e interesse que o modelo político consigna à fragmentação dos grupos.
- 4) dá demasiada ênfase ao conflito, assume que os professores perseguem de forma estratégica os seus interesses individuais, não considerando a possibilidade de colaboração entre os professores (Bush, 2006; Fernandes, 2003).
- 5) é encarado antes de mais, como uma teoria descritiva ou explanatória. Os seus defensores argumentam tratar-se de um retrato realista do processo de tomada de decisão nas escolas, mas muitos autores consideram o modelo político inaceitável por razões éticas (Bush, 2006).

Apesar de todas estas limitações do modelo político, Bilhim (2005, p. 71) reconhece-lhe algumas vantagens, nomeadamente o facto de constituir “uma ferramenta prática e sistemática para a compreensão da relação entre política e a organização” e salientar “o papel chave do poder na determinação dos resultados políticos”.

Do mesmo modo, Costa (2003, p. 86) tendo como ponto de referência os estudos de Anderson e Blase (1994), refere algumas áreas de pesquisa onde esta perspectiva política é particularmente pertinente; “as *políticas professor-director*, as *políticas professor-pais*, as *políticas entre professores* e as *políticas professor alunos*”.

Pela nossa parte, e embora reconhecendo que as virtudes do modelo político compensam na devida medida as suas limitações, optamos por uma posição prudente e não exclusiva, partilhando a opinião de Silva (2006):

Se bem que a utilização de modelos contribua para formar imagens organizacionais diferentes, e até interessantes, do interior da organização académica, a adopção de apenas um deles é limitativa devido às suas reconhecidas insuficiências no que se refere à compreensão da complexidade organizacional, pois cada um fornece apenas uma visão parcelar da organização podendo conduzir a interpretações restritivas (Silva, 2006, p. 73).

Podemos assim concluir, que esta perspectiva política ou de conflito está de certo modo relacionada com o que Fernandes e Pires (1991a, p. 39) designam como “uma concepção voluntarista” dos comportamentos sociais, que considera a sociedade como sendo uma entidade elaborada a partir do tecido social; uma construção da acção social do homem.

Ao invés desta perspectiva existe uma outra, a perspectiva do consenso social, que segundo estes autores radica numa “concepção determinista dos comportamentos sociais”; a sociedade transcende o homem. É sobre ela que falaremos de seguida.

2.2 O modelo de Sistema Social

Segundo Lima (2003), este modelo é:

uma aplicação da teoria dos sistemas, encara os processos organizacionais mais como fenómenos espontâneos, acentuando o seu carácter adaptativo e muito menos a intencionalidade da acção organizacional. Valoriza especialmente o estudo da organização informal, dos processos de integração, de interdependência e de colaboração, admitindo a existência de consenso entre os objectivos (os objectivos são “dados” e não constituem matéria de discussão) (Lima, 2003, p. 18).

O modelo, iniciado por Getzels e Guba no final dos anos 50, descreve as organizações como sendo sistemas sociais onde ocorrem dois tipos de fenómenos. Por um lado as instituições asseguram certo tipo de papéis e expectativas, de modo a satisfazerem as necessidades do sistema. Em segundo lugar, as instituições são formadas por pessoas com personalidade e necessidades próprias, de cuja interacção pode resultar o chamado comportamento social. Estas duas classes de fenómenos, embora sejam conceptualmente independentes, ao coexistirem poderão gerar fortes interacções.

Segundo Rozycki (1999) o modelo de Getzels e Guba (Figura 2) permite representar e compreender a dinâmica destas interacções entre os indivíduos e as instituições.

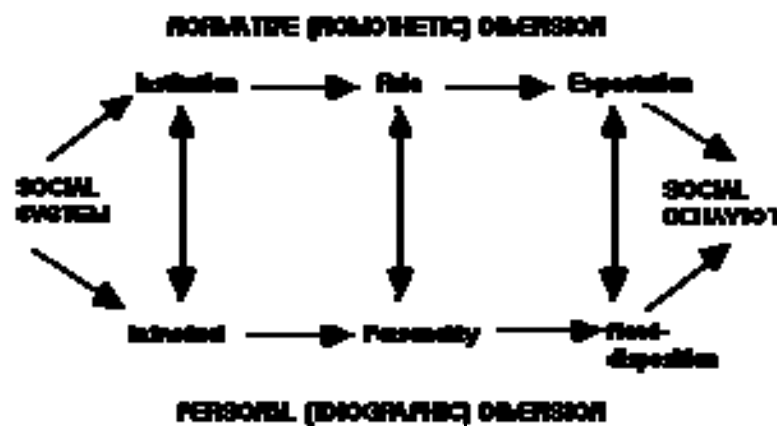


Figura 2 - O modelo de Getzels-Guba (Rozycki, 1999)

O eixo nomotético (organizacional) relaciona-se com a variante estática e institucional, regida por papéis e fins estabelecidos. O eixo ideográfico (individual) está relacionado com a personalidade dos indivíduos que integram a organização, com as particularidades do contexto e a imprevisibilidade das acções.

Na mesma linha de pensamento, Bush (2006) afirma:

These perspectives suggest that each person has a subjective and selective perception of the organization. Events and situations have different meanings for the various participants in institutions. Organizations are portrayed as complex units, which reflect

the numerous meanings and perceptions of all the people within them. Organizations are social constructions in the sense that they emerge from the interaction of their participants (Bush, 2006, p. 13).

Poderemos desta forma, e em última análise, conceber o comportamento social como sendo o resultado da interação entre as duas dimensões – nomotética e ideográfica, ou seja, entre as exigências institucionais e as personalidades dos indivíduos que constituem a organização.

A este respeito, Santos Guerra (2003) afirma que:

A perspectiva sistémica pretende descrever o comportamento dos organismos vivos e, por analogia, das organizações sociais, assim como explicar a realidade como um conjunto de inter-relações entre os componentes constitutivos e como um processo de funcionamento programado para atingir metas (Santos Guerra, 2003, p. 32).

Trata-se assim de uma perspectiva holística, cujas bases poderão ser consideradas como radicando na aplicação da máxima aristotélica: “o todo é maior que a soma das suas partes” e tendo em atenção todo o contexto em que o indivíduo se movimenta, conforme referido por Jesus e Neves (2003):

É com Von Bertalanffy, nos anos 50, que surge a Teoria Geral dos Sistemas, alterando assim o paradigma linear. De uma forma de pensamento analítico-dualista passa-se para uma forma de pensamento holístico ou ecológico, onde a concepção do mundo é encarada de uma forma global. Enquanto o paradigma linear assenta em pressupostos de certezas absolutas e racionalistas, o paradigma sistémico olha para a realidade como algo que se vai construindo, transformando e redefinindo, sendo assim um processo em constante mudança (Jesus e Neves, 2003, p. 21).

Na aceção de Bertalanffy (1972, p. 417): “A system may be defined as a set of elements standing in interrelation among themselves and with the environment”.

No entanto, Bertalanffy levanta uma questão ontológica; qual o significado de “sistema” e como é ele percebido e compreendido aos vários níveis do mundo de observação?

A resposta a esta questão não é simples, conforme refere o autor:

What is to be defined and described as system is not a question with an obvious or trivial answer. It will be readily agreed that a galaxy, a dog, a cell, and an atom are “systems”. But in what sense and what respects can we speak of an animal or a human society, personality, language, mathematics, and so forth as “systems”? (Bertalanffy, 1972, p. 421).

Numa tentativa de clarificação desta questão, Bertalanffy (idem, p. 422) propõe a distinção entre dois tipos de sistemas:

- 1) *real systems*; entidades percebidas ou inferidas a partir da observação e que existem independentemente do observador. Trata-se no fundo de objectos, entidades captadas pela nossa percepção, em virtude de serem discretas no espaço e no tempo;
- 2) *conceptual systems*; como a lógica ou a matemática, que são essencialmente constructos simbólicos.

Os objectos (ou se quisermos, os sistemas reais), por sua vez, não podem ser perfeitamente individualizados pelas suas fronteiras, pois de acordo com Bertalanffy (1972):

The spatial boundaries of even what appears to be an obvious object or "thing" actually are indistinct. From a crystal consisting of molecules, valences stick out, as it were, into the surrounding space; the spatial boundaries of a cell or an organism are equally vague because it maintains itself in a flow of molecules entering and leaving, and it is difficult to tell just what belongs to the "living system" and what does not. Ultimately all boundaries are dynamic rather than spatial (Bertalanffy, 1972, p. 422).

Excluindo então as fronteiras, poderemos afirmar que um objecto (e em particular um sistema) é definido em sentido amplo pela sua coesão, os seja pelas interações entre os seus elementos componentes.

Fará então sentido, de acordo com Bertalanffy (idem), considerar um “ecossistema ou sistema social” tão “real” como uma planta, animal ou um ser humano, sendo que problemas como a poluição ou outras perturbações como por exemplo os problemas sociais são uma forma de demonstrar a sua “realidade”.

Kenneth Boulding (1956) propõe uma classificação dos sistemas, agrupando-os em oito níveis:

- 1º Nível – Sistemas Estáticos (átomo);
- 2º Nível – Sistemas Dinâmicos simples (alavanca, roldana);
- 3º Nível – Sistemas Cibernéticos simples (termóstato);
- 4º Nível – Sistemas Abertos (vida, célula);
- 5º Nível – Vida Vegetal (divisão de trabalho celular: raiz, folhas);
- 6º Nível – Reino Animal (recepção de informação; sistema nervoso);
- 7º Nível – Ser Humano (capacidade auto-reflexiva e simbólica);
- 8º Nível – Organização Social (a empresa, a escola, a sociedade).

2.2.1 A escola como sistema

Encontrando-se a escola no último nível sistémico, um nível não natural e construído pelo homem; o nível da organização humana, tal facto confere-lhe uma maior complexidade e dificuldade. Os conceitos da linguagem sistémica como a “entropia”, tendência dos organismos para a desagregação e desordem; “feedback” ou retroalimentação, reajustamento do sistema em função do desempenho e a capacidade que os organismos naturais têm de se reequilibrarem, são-lhe aplicáveis, mas apenas de modo parcial. E porquê parcial? Porque contrariamente aos organismos vivos, em que o processo de auto-regulação é instintivo e automático, nos sistemas mecânicos ou organizacionais a desagregação não é detectada facilmente, a não ser que exista um eficaz e constante dispositivo de avaliação e retroacção com o fim de detectar e corrigir as perturbações, o que só é passível de ser conseguido através da intervenção humana.

Nesta linha de pensamento, Santos Guerra (2003, p. 32) afirma que: “A escola é uma organização complexa na qual interagem, internamente, diversos elementos (materiais, pessoais, funcionais, etc.) e com diversos meios envolventes. A escola age como um sistema social aberto que está inserido num meio amplo que a condiciona”.

Ainda a propósito da envolvente, Santos Guerra (idem, pp. 32-33), citando Owens (1983), refere que:

O uso da teoria de sistemas pode levar à procura de uma definição mais exacta dos limites que enquadram a organização. Os directores e professores, por exemplo, preocupam-se constantemente em manter a sua legítima autoridade e em defender o seu posto na situação escolar, nos casos em que o interesse dos pais é interpretado como um desafio. Isto leva, muitas vezes, a tentar definir os limites da organização escolar em relação ao meio envolvente.

Também Lemos Pinto (2005), referindo-se à complexidade da escola enquanto organização humana, releva alguns importantes aspectos:

(1) a natureza do ambiente é essencialmente dinâmica contrastando com a natureza estática e conservadora da organização escolar, com tendência para a inércia e a estagnação profissional (*status quo*), em especial por parte dos docentes e funcionários que, através de rotinas legítimas procuram facilitar o desempenho e diminuir o *stress* diário; (2) um sistema organizacional rígido ou um sistema educativo centralizado, sem flexibilidade e autonomia, hoje não consegue responder eficazmente às rápidas alterações do meio; (3) os sistemas abertos (escola, empresa, clube, hospital, etc.), [...] devem manter-se actualizados [...], sendo necessário um permanente *feed-back* (auto-avaliação) para recolha de informação acerca das novas necessidades (alterações demográficas, natalidade) que podem levar ao encerramento da organização. De facto, o sistema educativo, enquanto subsistema duma sociedade mais vasta, não pode alhear-se do que se passa à sua volta, na política, na economia, na filosofia, na religião, na cultura, nos transportes e comunicações, nas relações internacionais, em toda a vida social... [...] (Pinto, 2005, p. 203).

O modelo sistémico, como teoria geral, parte da hipótese de que existem modelos, princípios e leis que se podem aplicar a sistemas generalizados, qualquer que seja o seu tipo particular, a natureza dos elementos que os compõem e as relações que existem entre eles.

No entanto, o uso indiscriminado do conceito de “sistema”, poderá vulgarizá-lo e retirar-lhe valor. Acresce ainda o facto que a abordagem sistémica tem sobre si, e

de modo permanente, a ameaça da teoria unitária, a qual adopta a perspectiva de que o modelo sistémico é e tem a resposta para tudo e tudo consegue prever.

Neste sentido, e segundo Santos Guerra (2003, p. 40): “o conceito sistémico não deve fazer-nos esquecer que as escolas têm uma idiosincrasia que não se explica totalmente por teorias gerais. A micropolítica de cada escola tem uma dinâmica interna cuja compreensão não termina na explicação teórica sistémica”.

Nesta linha de pensamento, Schmuck (1980, citado por Silva, 2006, p. 75) refere-se a “vários traços que são congruentes” com os modelos de sistema social e político:

A escola é uma organização complexa constituída por relacionamentos formais e informais entre membros e entre a instituição e os estudantes [...]. Em resumo, a escola constitui um diversificado e complexo sistema social com uma multiplicidade de partes interdependentes. [...] Ela é [...] um conjunto debilmente articulado de grupos pequenos. É também uma arena em que os membros trabalham juntos ou separados [...] na qual os problemas cruciais são resolvidos ou ignorados.

3. Características e especificidades da escola enquanto organização

Embora a escola à luz das teorias geradas no mundo empresarial se possa classificar como sendo uma organização, com uma estrutura formal, possui também uma estrutura informal deveras importante, consequência do seu lado afectivo e social.

A estrutura formal é constituída pelos níveis hierárquicos e pela distribuição de tarefas que se encontra expressa nos regulamentos e normas. Esta dimensão formal está representada graficamente no organograma da escola (Alaíz et al, 2003, p. 24).

Para lá desta face formal da escola enquanto organização, com raízes na teoria científica da administração formulada no início do século XX por Taylor e Fayol, tradução de uma visão mecanicista e racional, assente nos pressupostos de unidade de direcção e de comando, hierarquia, disciplina, autoridade, análise de tarefas e divisão do trabalho, existe uma outra dimensão que não se enquadra no “espartilho” do organograma, “que escapa às hierarquias estabelecidas, que as atravessa e que por vezes impede o seu funcionamento “normal”, isto é, tal como foi pensado por quem

decidiu a sua institucionalização” (Alaíz et al , idem). Trata-se da dimensão informal, colocada em relevo a partir das investigações de Elton Mayo na fábrica Hawthorne e que deram origem à Teoria das Relações Humanas, a qual vai chamar a atenção para aspectos como a dinâmica de grupo ou a motivação dos trabalhadores.

A este respeito, Blau e Scott (1979, citados por Fernandes, 2003, p. 33) afirmam:

Dentro de toda a organização formal aparecem organizações informais. [...] Complexas redes de relações sociais e estruturas de posição informais aparecem dentro dos grupos, e entre eles, sendo influenciadas por muitos factores, além do esquema organizacional, por exemplo, pelas características de formação de várias pessoas, a sua capacidade, a sua boa vontade em ajudar os outros e a sua conformidade às normas do grupo.

Várias características distinguem as organizações escolares das organizações convencionais. Díaz (2003, pp. 19-20) refere algumas:

- Multiplicidade de metas, devido à imensa diversidade de actividades que se realizam no seu interior (resultados cognitivos, processos de socialização, gestão administrativa, etc.);
- Estrutura de funcionamento interno muito disseminada por departamentos, grupos disciplinares, turmas, órgãos directivos, todos eles com elevado grau de autonomia;
- Ausência de planificação e gestão administrativa própria, muitas decisões são tomadas no instante e não obedecem a padrões de gestão sustentáveis no tempo, dado serem o resultado de situações muito concretas;
- Inexistência de uma tecnologia específica que caracterize o processo de produção. As actividades estão dependentes de situações e circunstâncias particulares definidas pelo comportamento individual dos seus actores;
- A diversidade de objectivos implica o desempenho de várias actividades e papéis pelos indivíduos que as integram;
- Os recursos atribuídos dependem mais de considerações de ordem política do que de critérios de eficiência económica;

- Os objectivos de referência da organização escolar são os alunos, os quais podem ser encarados sob vários pontos de vista; como produto de um processo, como clientes ou como membros de pleno direito da organização;

- O seu carácter aberto face ao meio envolvente torna-as bastante vulneráveis às mudanças culturais, sociais, políticas e económicas de cada momento.

Por outro lado, Hutchmacher (1992, pp. 69-70) referindo-se ao quadro conceptual de análise das organizações profissionais criado por Mintzberg, assinala que nas organizações escolares apenas são relevantes três das cinco componentes básicas referidas por aquele teórico na sua abordagem estrutural (Figura 3).

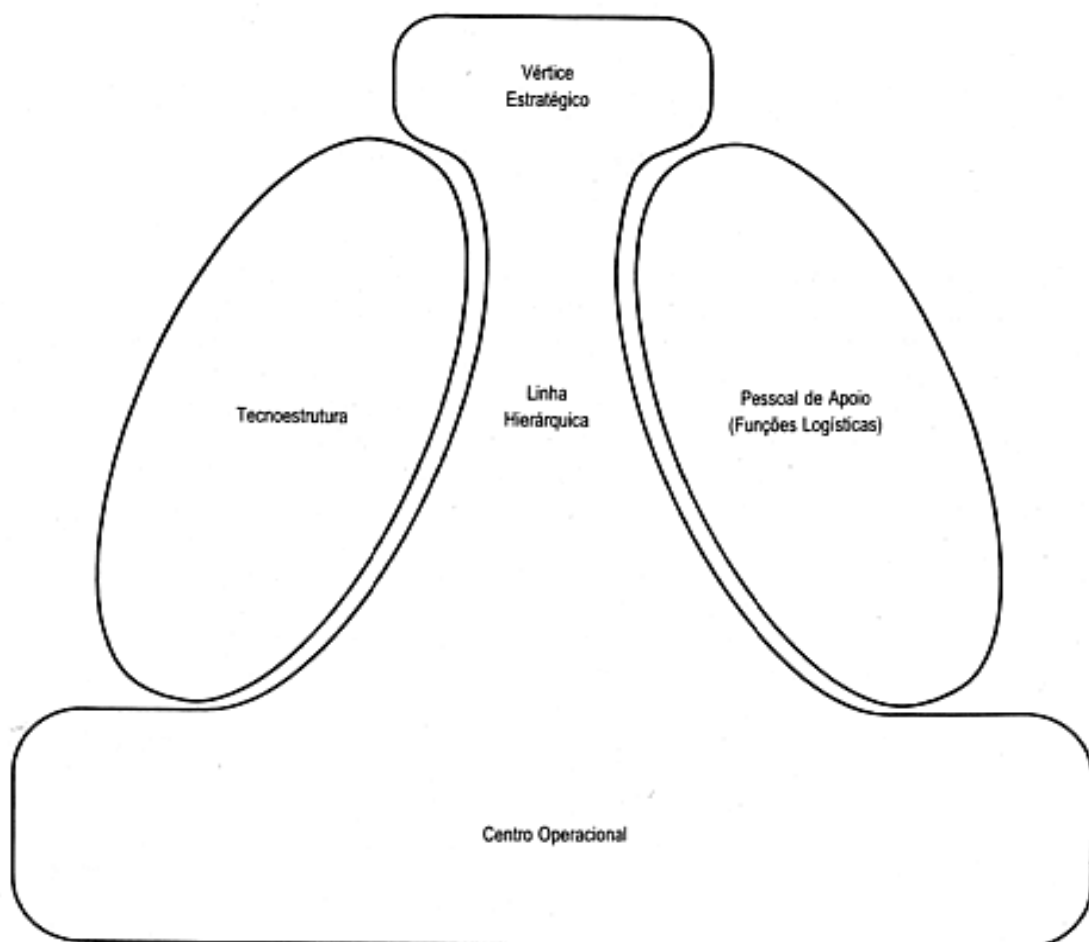


Figura 3 - As cinco componentes básicas da organização (Mintzberg, 2004, p. 38)

1) O topo ou vértice estratégico; formado pelos membros que têm a responsabilidade global da organização. Segundo Mintzberg (2004, p. 44): “O vértice estratégico tem como função assegurar que a organização cumpra a sua missão eficazmente, assim como a servir as necessidades de todas as pessoas que controlam ou que de qualquer maneira exerçam poder sobre as organizações [...]”.

É neste topo da hierarquia que se tomam a maior parte das decisões, onde é delineada a estratégia e o planeamento e se realiza a supervisão directa nas suas várias vertentes: afectação e gestão dos recursos, atribuição de pessoas e recursos a tarefas, emissão de ordens, autorização de decisões de funcionários, o controlo das actividades, o tratamento dos problemas e excepções enviados pela linha hierárquica, a disseminação da informação, as questões da motivação, bem como a gestão de conflitos.

Outra das atribuições do vértice estratégico prende-se com a gestão das condições de fronteira da organização, ou seja, a forma como compreende, se relaciona e passa para o exterior a sua “imagem”. É neste sentido que lhe cabe (em grande parte) a função de delinear a estratégia; força mediadora entre a organização e o ambiente exterior.

No caso das organizações escolares poderemos considerar o Conselho Executivo como sendo o vértice estratégico; uma componente muito reduzida nas escolas. Alaíz et al. (2003, p. 26) justifica este facto afirmando que nas escolas, contrariamente ao que acontece na generalidade das organizações, o seu horizonte é “mais tático do que estratégico”, sendo isto “particularmente evidente nas escolas portuguesas dotadas de fraca capacidade de decisão política, de reduzida autonomia”.

2) O centro operacional; formado por todos os membros operacionais; os que realizam o trabalho básico relacionado com a produção de bens ou serviços. No caso das escolas o produto é um serviço educativo, e são os professores enquanto operacionais, que promovem a “produção” das aprendizagens nos alunos. É esta a actividade básica, a que dá significado e conteúdo à organização.

3) O pessoal de apoio ou suporte logístico; componente não envolvida directamente na produção e que funciona apenas como suporte de todo o sistema. Esta componente, que tem vindo a adquirir importância crescente, engloba no caso das escolas, todas as actividades cuja execução cria as condições materiais e administra-

tivas necessárias à actividade lectiva. O volume maior destas actividades, e a sua realização de forma contínua e sistemática, é da responsabilidade do pessoal não docente, como por exemplo os auxiliares de acção educativa, os funcionários administrativos, pessoal da reprografia, refeitório, bar, portaria, vigilância, limpeza e Serviços de Psicologia e Orientação, sendo algumas destas actividades também realizadas por professores; caso da recepção de matrículas, constituição de turmas, elaboração de horários e outras tarefas de natureza administrativa muitas das quais impendem sobre os directores de turma.

As outras duas componentes assinaladas por Mintzberg, a cadeia hierárquica e a tecno-estrutura têm um papel menos relevante nas escolas portuguesas.

4) A linha ou cadeia hierárquica; componente formada por gestores intermédios e que tem como principal função estabelecer a ligação entre o centro operacional e o vértice estratégico. Os coordenadores de Departamento poderão considerar-se como fazendo parte desta linha pouco evidente e que se encontra algo diluída nas escolas, devido à natureza da gestão/direcção de topo e das lideranças intermédias.

5) A tecno-estrutura (que se ocupa do trabalho de pensar sobre o trabalho), tradicionalmente constituída pelos “analistas”, com funções relacionadas com as actividades de concepção e análise do funcionamento da organização e a quem cabe a responsabilidade de desenhar os postos de trabalho e de os agrupar em unidades racionais não tem praticamente expressão na escola, sendo que é aqui que se sentem as maiores diferenças entre as escolas e as outras organizações, nomeadamente aquelas que estão particularmente orientadas para o controlo, caso por exemplo das prisões e da polícia, ou daquelas que são exemplos típicos de burocracias (mecanicistas) como as empresas de produção em massa, onde o processo produtivo se caracteriza por uma cadeia contínua de operações estandardizadas.

Uma das razões para o carácter incipiente das duas componentes acima referidas prende-se com o facto de elas serem realizadas por membros da organização que, em primeiro lugar, se identificam como operacionais e não como gestores intermédios ou analistas do trabalho.

Quando a tarefa a executar é bastante complexa e especializada, e por isso difícil de normalizar, exigindo que o controlo seja feito pelos que a executam, o centro operacional assume particular centralidade e beneficia de uma substancial autonomia

no exercício da sua actividade. Tal como no caso das burocracias mecanicistas, nas organizações em que os profissionais desempenham a sua actividade – as burocracias profissionais – a coordenação do trabalho é também obtida pelo estabelecimento de standards que determinam à priori como o trabalho deve ser feito. No entanto há uma diferença essencial entre os dois tipos de burocracia no que concerne a quem produz os standards: enquanto que na burocracia mecanicista os standards são uma criação interna da própria tecno-estrutura, os standards da burocracia profissional são criados em grande parte, externamente à organização o que pode justificar que a fidelidade dos profissionais seja mais para com a profissão e não tanto para com a organização (leia-se escola).

Nóvoa (1995, p. 24) explica esta característica das organizações escolares com base na “lógica burocrática do sistema de ensino”, apontando como consequências “uma organização individual do trabalho docente e uma redução do potencial dos professores e das escolas”. Perrenoud (2002, p.10), remete o papel da tecno-estrutura, no caso das escolas, para a chamada “noosfera”, onde o trabalho é “pensado” ao nível da Administração Central por um “grupo de especialistas que planeia o currículo, a organização do trabalho, as tecnologias educativas, os manuais e outros meios de ensino, as estruturas, os espaços e os tempos escolares”.

As especificidades a que nos referimos são assunto também abordado por Ghilardi e Spallarossa (1991), ao afirmarem que escola e organização industrial não pertencem à mesma família, referindo várias diferenças:

- A menor definição de objectivos da escola, em comparação aos da organização industrial, em que toda a actividade gira à volta de um objectivo de fundo: a obtenção do lucro. É esta indefinição de objectivos de ordem geral na escola que torna deveras difícil a análise da sua eficácia e a escolha dos modelos organizativos.

- O facto de o “processo de produção” dizer respeito a pessoas e não a materiais, o que o torna dependente das relações interpessoais e influencia a consistência da estrutura formal.

- A situação de os gestores escolares e equipa docente possuírem formação cultural e profissional semelhante, o que retira importância às relações do tipo hierárquico e valoriza as opiniões dos professores.

- O facto do output da escola ser de difícil avaliação e não poder ser avaliado segundo os mesmos processos das empresas industriais.

- As relações de dependência da escola com o ambiente são muito mais estreitas do que no mundo empresarial, característica esta comum a todos os serviços públicos.

Nesta linha de pensamento, Nóvoa (1992) sustenta que:

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. E, no entanto, a informação da especificidade radical da acção educativa não pode justificar um alheamento face aos novos campos de saber e de intervenção. Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade científica, técnica e humana (Nóvoa, 1992, p. 16).

A partir das palavras de Nóvoa podemos concluir, tal como temos vindo a afirmar, que cada escola tem uma complexidade e especificidade própria, não obstante a existência de alguns elementos comuns a outras organizações: “finalidades, estruturas, poder, processos de controlo etc.”, os quais não são condição suficiente para equiparar a escola a “imagens mais ou menos estereotipadas de uma qualquer empresa ou fábrica onde, geralmente, imperam as leis do mercado e a natureza do produto/serviço é de ordem material” (Peres, 2000, p. 109).

Apesar destas distinções, autores como Vicente (2004) defendem uma gestão do tipo empresarial para as escolas públicas afirmando:

Embora distinguindo as empresas que visam o lucro das escolas públicas sem fins lucrativos, (mas que não têm o direito de desbaratar meios) podemos encontrar pontos comuns que permitam defender uma gestão do tipo empresarial, como sejam a eficiência, a eficácia e a qualidade possíveis em ambas (Vicente, 2004, p. 129).

Outros autores, como Santos Guerra (2000, citado por Alaíz et al., 2003, p. 27), manifestam a este respeito uma posição por nós partilhada, por se revelar isenta de fundamentalismos e manifestamente equilibrada:

...Há pois, uma parte da teoria geral das organizações que é aplicável à escola como organização. [Mas] é preciso... fugir de duas tendências opostas e igualmente perniciosas:

- a) aplicar a teoria geral das organizações à escola como se se tratasse de uma organização sem características peculiares;
- b) prescindir de todos os contributos da teoria geral das organizações como se a escola não tivesse natureza organizativa.

Síntese

Como ponto de partida deste capítulo considerámos a escola como sendo uma “unidade socialmente construída” (Lima, 1998), o que deste modo a inclui no conceito de organização.

Todavia, embora existam elementos de intersecção entre a escola e outras organizações, traduzidos pela presença de objectivos, poder, estruturas e tecnologias; as diferenças em aspectos estruturantes tornam inevitável uma diferenciação que se consubstancia na sobreposição, e acima de tudo na complementaridade entre modelos organizacionais, tendo sido dado particular destaque, na nossa abordagem, aos modelos político e de sistema social.

O primeiro destes modelos sustenta-se nos conceitos de interesses, conflito, poder e negociação. O segundo apoia-se na existência de consenso e na adaptação aos objectivos (Lima, 2003), concebendo o comportamento social como o resultado da interacção entre as dimensões nomotética e ideográfica, mais do que na pura intencionalidade da acção.

Da complementaridade entre os dois modelos, cada um deles traduzindo uma diferente concepção dos comportamentos sociais; voluntarista ou determinista, surge uma nova perspectiva da escola enquanto “sistema político” (Costa, 2003), onde a estrutura formal “coabita” com uma importante dimensão informal.

Consideramos assim a escola como sendo um “sistema político aberto”, caracterizado pela luta de interesses, pelo conflito e negociação, com as suas especificidades organizacionais e quase inexistência de tecno-estrutura (Mintzberg, 2004), inserido num meio envolvente que o condiciona e com o qual se estabelecem fortes

relações de dependência alicerçadas em processos de decisão, comunicação e interacção social.

Os Pais/Encarregados de Educação, enquanto actores sociais intervenientes nestes processos, possuem uma percepção individualizada da realidade escolar, apoiada nas suas vivências, no seu passado escolar, nos valores estabelecidos no meio socioeconómico, profissional e sociocultural donde são oriundos e que lhes permite apreender o “objecto escola”. Trata-se no fundo e na acepção de Jodelet (1997), de formas de conhecimento designadas por representações sociais (RS).

Este conceito de RS, e em particular a sua transposição para o campo educativo; as representações sociais da escola, será abordado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE

1. O conceito de representação

De acordo com Berger e Luckman (2004, p. 31) a realidade da vida quotidiana apresenta-se como sendo uma construção social, “uma realidade interpretada pelos homens e, de modo subjectivo, dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente”.

Segundo estes autores a sociedade é simultaneamente uma realidade objectiva e subjectiva. “A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objectiva. O Homem é um produto social” (Berger e Luckman, 2004, p. 72).

Para Claudine Herzlich (1972, citada por Pinto, 2006, p. 57) uma representação é:

um facto intelectual, do pensamento, que pressupõe os seguintes elementos: o **objecto** que é representado, o **sujeito** que representa, a **interacção** entre os dois e um **conteúdo** da representação, como imagem do objecto. Esta imagem nunca é uma cópia perfeita de uma realidade exterior, daí a preferência dada ao termo representação.

Na mesma linha de pensamento, e segundo Jodelet (1984, citada por Pinto, idem), as representações possuem as seguintes cinco características essenciais: 1) incidem sobre um objecto (pessoas, coisas, conceitos), relevantes para o sujeito; 2) têm uma natureza de imagem, e a propriedade de converter a sensação e a ideia, a percepção e o conceito; 3) têm um carácter simbólico e significante; 4) são construtivas, não se limitando a responder a estímulos; 5) têm um carácter autónomo e criativo.

1.1 As representações sociais

Para além das cinco características mencionadas, Venâncio e Otero (2003) referem ainda uma outra: o seu carácter social, “na medida em que possibilitam a produção de certos processos claramente sociais”, como alguns dos que se seguem:

- a comunicação social dificilmente seria possível se não se desenvolvesse no contexto de uma série suficientemente ampla de representações partilhadas;
- as representações são sociais porque são colectivas, ou seja, consensualmente aceites por um conjunto mais ou menos amplo de pessoas;
- as representações desempenham um papel importante na configuração dos grupos sociais e, especialmente, na construção da sua identidade (Venâncio e Otero, 2003, p.11).

Moscovici (1976, citado por Venâncio e Otero, idem) reconhece a complexidade do conceito ao afirmar que: “embora seja fácil captar a realidade das representações sociais, não é nada fácil captar o conceito”.

Santiago (1997), de idêntico modo, afirma que:

O conceito de representação social tem características polissémicas e apresenta configurações complexas na sua estrutura que remetem para elementos de ordem cognitiva, afectiva, e normativa, influenciados na sua génese, por factores contextuais de natureza social e institucional e factores de natureza individual, resultando de dados da experiência subjectiva do sujeito (Santiago, 1997, p.11).

Na perspectiva de Kaes (1968, citado por Santiago, 1997, p. 75), “a representação social é a produção e reprodução de determinadas propriedades do objecto, mas caracteriza-se, igualmente, pelo reflexo deste nas estruturas mentais do sujeito numa ligação estreita com os modos de pensamento concreto”.

Segundo Bidarra (1986, p. 375): “A representação social designa um processo de construção social da realidade que age, simultaneamente, sobre os estímulos e as respostas a estes estímulos”. Esta autora associa à representação a expressão da dinâmica que se estabelece entre percepção e conceito, atribuindo-lhe características globalizantes ao comportar simultaneamente os aspectos perceptivo e conceptual que exigem, respectivamente, a presença e a ausência do objecto.

Moscovici (1981, citado por Vala, 2006, p. 458) considera as representações sociais como sendo:

um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos

mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Na esteira de Moscovici, Jodelet (1997) caracteriza a representação social do seguinte modo:

C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme «savoir de sens commun» ou encore «savoir naïf», «naturel», cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. Mais elle est tenue pour un objet d'étude aussi légitime que cette dernière en raison de son importance dans la vie sociale, de l'éclairage qu'elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales (Jodelet, 1997, p. 53).

Este pensamento prático e natural, a que se refere Jodelet, é formado a partir das nossas próprias experiências, informações, conhecimentos e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos através da tradição, da educação e da comunicação social. Trata-se de um conhecimento orientador da acção e que na acepção de Venâncio e Otero (2003, p. 13) é, “em múltiplos aspectos, um conhecimento socialmente elaborado e partilhado, que nos permite compreender o que nos rodeia e legitimar a nossa identidade perante os outros.

Na mesma linha de pensamento, Abric (1997), tendo como base a teoria elaborada por Moscovici, considera as representações sociais (RS) como:

le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique [...]. La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social (Abric, 1997, p. 206).

Para Vala (2006, p. 461), considerar que as representações são sociais envolve a utilização de três critérios: 1) quantitativo – uma representação é social na medida

em que é partilhada por um conjunto de indivíduos; 2) genético – uma representação é social no sentido em que é colectivamente produzida (as representações sociais são um produto da actividade cognitiva e simbólica de um grupo social); 3) funcional – as representações são sociais pois constituem guias para a acção e a comunicação (as representações sociais são teorias sociais práticas).

1.1.1 Das representações colectivas às representações sociais

A teoria das representações sociais remonta ao conceito de representações colectivas de Émile Durkheim, tendo sido reelaborada nos anos 60 por Serge Moscovici.

Segundo Pinto (2006), o conceito de representações colectivas em Durkheim refere-se a:

ideias, crenças e valores que são produzidos por uma sociedade. As representações colectivas não provêm das consciências individuais isoladas dos elementos da sociedade, mas resultam da sua interacção social, isto é, da consciência colectiva, e como tal estão ligadas às formas de organização social (Pinto, 2006, p.60).

Durkheim considera deste modo o primado do social sobre o individual como sendo um dos princípios basilares, suporte das representações colectivas, dotadas de um poder coercivo sobre os indivíduos que as interiorizam, e claramente diferentes das representações individuais (Pinto, 2006, pp. 60-61).

A este respeito, Carita (2005) refere que:

Para Durkheim, as representações colectivas são produções que se inscrevem no ideal colectivo. Elas são exteriores aos indivíduos e constroem-nos, orientando as suas comunicações e relações, e a sua própria acção. Cabe-lhes assegurar a estabilidade das colectividades, transmitindo-se de geração em geração (Carita, 2005, p. 19).

Em 1961 Moscovici, a partir do seu estudo sobre a imagem da Psicanálise, e da constatação do modo como a teoria psicanalítica era apropriada por parte de diferentes grupos sociais, lançou uma nova problemática geral relacionada com o modo de

construção de um mundo significativa. “É no quadro de análise destas questões que é proposto o conceito de RS” (Vala, 2006, p. 457), um conceito que nas palavras de Moscovici (1988, citado por Cabecinhas, 2004) surge porque:

it was the need to turn the representation into a bridge between the individual and the social worlds and to link it with a view of a changing society that led to the terminological shift [...]. It was our purpose to understand innovation rather tradition, a social life in the making rather than a preestablished one.

Ao fazer a ponte entre os dois mundos; o individual e o social, Moscovici troca o termo colectivo, de cariz pré-estabelecido, estático e tradicional, pelo termo social, mais dinâmico, que configura maior abertura às diferenças sociais e à rápida mudança das sociedades contemporâneas (Pinto, 2006, p. 65), admitindo assim que as RS são uma construção feita pelos sujeitos, fruto da elaboração partilhada do conhecimento o que vem reforçar a ideia de que a RS é um conceito psicossocial.

Na sequência dos seus estudos, Moscovici constata existirem diversas representações sobre um mesmo objecto, o que o leva a fazer a distinção entre três tipos de RS: 1) hegemónicas; 2) emancipadas; 3) polémicas ou controversas.

As representações hegemónicas são as que podem ser partilhadas por todos os membros de um grupo fortemente estruturado (um partido, uma nação, uma igreja) sem terem sido produzidas pelo grupo. Implicam um alto grau de consenso, prevalecem em todas as práticas simbólicas e apresentam carácter uniforme e coercivo, assemelhando-se à noção durkheimiana de representações colectivas (Cabecinhas, 2004; Vala, 2006; Pinto, 2006).

As representações emancipadas são o resultado da troca de ideias entre grupos sociais e da partilha de significados diferentes sobre um mesmo objecto. São representações com certo grau de autonomia (Cabecinhas, 2004; Vala, 2006), não têm um carácter hegemónico nem uniforme, antes emergem entre subgrupos específicos portadores de novas formas de pensamento social, reflectindo assim o diferencial das interacções entre os diferentes grupos sociais (Pinto, 2006).

Finalmente, as representações polémicas ou controversas são, segundo os mesmos autores, aquelas que surgem ou resultam de conflitos ou relações antagónicas entre diferentes grupos sociais. Não são representações partilhadas por toda a

sociedade no seu conjunto e reflectem, nas palavras de Vala (2006, p. 463): “pontos de vista exclusivos sobre um mesmo objecto”.

1.1.2 Dimensões das representações sociais

Segundo Araya Umaña (2002, p. 39), as RS como forma de conhecimento designam um processo e um conteúdo.

Enquanto processo as RS referem-se a uma forma particular de adquirir e comunicar conhecimentos. Enquanto conteúdo referem-se a uma forma particular de conhecimento, no qual se distinguem três dimensões: a informação, o campo de representação e a atitude

A informação remete-nos para o conhecimento mais ou menos variado, mais ou menos preciso, que os sujeitos têm sobre o objecto da representação (Bidarra, 1986, p. 376).

O campo de representação está associado à ideia de organização e hierarquização do conteúdo, e segundo Bidarra (idem) “poderá articular-se com o conceito de esquema figurativo” ou nó figurativo, o qual será abordado no ponto seguinte.

A atitude ou dimensão afectiva traduz a orientação, positiva ou negativa, favorável ou desfavorável em relação ao objecto da representação. Das três dimensões é, na opinião de Araya Umaña (idem), a mais primitiva

La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, una persona o un grupo puede tener una reacción emocional sin necesidad de tener mayor información sobre un hecho en particular (Araya Umaña, 2002, p. 40).

1.1.3 Formação das representações sociais

Jodelet (1997, p. 73) identifica dois processos maiores na formação das RS; a objectivação, que “esclarece como se estrutura o conhecimento do objecto”, e a

ancoragem, “aquele que dá sentido ao objecto que se apresenta à nossa compreensão” (Arruda, 2002, p. 136).

Estes dois processos são modelados por factores sociais, estão inter-relacionados, em contínuo intercâmbio, e embora não sejam sequenciais, poderão considerar-se como “as duas faces de uma mesma moeda” (Arruda, *idem*).

Estamos a referir-nos então ao conteúdo e à estrutura da representação. Os elementos que a constituem são interdependentes e a coerência da representação baseia-se nesta dependência.

Também Bidarra (1986) afirma a este respeito, que:

Quanto aos processos de formação e funcionamento das representações sociais, Moscovici refere a *objectivação* e o processo de *ancrage*, que nos dizem de que forma o social intervém na elaboração psicológica, que constitui a representação, e esta elaboração psicológica intervém, por sua vez, no social (Bidarra, 1986, p. 376).

A objectivação, com a constituição dum nó figurativo e a ancoragem, são assim dois processos postos em marcha quando é criada uma representação. É sobre eles que falaremos em seguida.

1.1.3.1 A objectivação

Segundo Vala (2006, p. 465), “a objectivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural”. “Este processo transforma em concreto o que é abstracto” (Doise, 1997, p. 244), as ideias são materializadas fazendo-se corresponder às palavras imagens das coisas.

Jodelet (1997, *idem*) refere a existência de três etapas ou momentos neste processo: a) construção selectiva; b) esquematização estruturante e c) naturalização.

- a) Construção selectiva – neste primeiro momento o conhecimento, as informações, crenças e ideias acerca do objecto da representação, são seleccionadas.

nadas e descontextualizadas de forma a permitir a obtenção de um todo relativamente coerente em que apenas parte da informação disponível é retida (Vala, 1997). A triagem, selecção e reorganização dos elementos da representação não é um processo neutro ou aleatório de redução da informação, estando antes conformado às normas e valores grupais, em particular aos critérios culturais e sobretudo normativos. Deste modo enquanto alguns elementos são ignorados ou esquecidos, outros são reforçados.

Estes mecanismos de selecção vão facilitar a construção de quadros esquemáticos, figurativos, que servirão de instrumento para a interpretação e apreensão da informação futura e são simultaneamente, explicação para “os desvios entre a representação e o seu objecto, a sua autonomia e a relativa independência do seu desenvolvimento” (Carita, 2005, p. 28).

- b) Esquematisação estruturante – Os elementos anteriormente seleccionados são reorganizados num determinado esquema estrutural, núcleo ou nó figurativo, termo utilizado por Moscovici “para evocar o facto dos elementos da representação estabelecerem entre si um padrão de relações estruturadas” (Cabecinhas, 2004).
- c) Naturalização – Os conceitos do nó figurativo e as relações entre eles constituem-se como categorias naturais adquirindo materialidade. “Não só o abstracto se torna concreto através da sua expressão em imagens e metáforas, como o que era percepção se torna realidade, tornando equivalentes a realidade e os conceitos” (Vala, 2006, p. 467).

1.1.3.2 A ancoragem

O processo de ancoragem tanto pode preceder a objectivação como situar-se na sua sequência.

Enquanto processo que precede a objectivação, a ancoragem “permite ligar o que é desconhecido/novo ao que já existe e nos é conhecido” (Pinto, 2006, p. 71), referindo-se ao facto de qualquer tratamento de informação exigir pontos de referência: experiências e esquemas já estabelecidos em função dos quais o objecto da representação é pensado (Vala, 2006).

Enquanto processo que segue a objectivação, a ancoragem refere-se à função social das representações. Segundo Moscovici (1981, citado por Vala, 2006, pp. 473-474): “Se a objectivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais”.

1.1.4 Funções das Representações Sociais

Vala (2006, p. 479) afirma que: “de uma forma geral, pode dizer-se que as representações sociais têm como função a atribuição de sentido ou a organização significativa do real”. Este mesmo autor (*idem*), especificando um pouco mais, refere as seguintes três funções das RS: causalidade social ou explicação de acontecimentos sociais; justificação dos comportamentos e diferenciação social.

Para Doise (1976, citado por Cabecinhas, 2004) as RS são analisadas no campo das relações intergrupais, encontrando-se ambos os fenómenos intimamente relacionados. Por um lado, “cada grupo social contribui para a especificidade das suas representações” e por sua vez a especificidade das representações contribui para a diferenciação dos grupos sociais. Neste sentido, Doise (*idem*) atribui três funções às RS: selecção, justificação e antecipação. A função selectiva relaciona-se com a “centralidade dos conteúdos relevantes para as relações intergrupais, relativamente aos conteúdos irrelevantes”. A função justificativa fundamenta-se nas representações “que veiculam uma imagem do outro grupo” e que justifica um “comportamento hostil em relação a ele e/ou a sua posição desfavorável no contexto da interacção”. Finalmente, a função antecipatória traduz-se na influência que as próprias representações exercem no próprio desenvolvimento da relação entre os grupos, “antecipando-o activamente”.

Mary Spink (1993) destaca as seguintes funções das RS: familiarização com a novidade (função cognitiva); protecção e legitimação de identidades sociais (função afectiva) e orientação das condutas e das comunicações (função social).

Bonardi e Roussiau (1999, citados por Pinto, 2006, p. 75), por seu lado, sintetizam as funções das RS em quatro tipos:

- conhecimento – ao permitirem aos sujeitos compreender e explicar o seu mundo de modo coerente e concreto
- orientação – ao indicarem práticas sociais a seguir numa dada realidade;
- identidade – fomentando a coesão dos grupos que partilham determinada representação, e separando-o dos outros;
- justificação – ao darem as razões de ser dos comportamentos dos indivíduos.

1.1.5 A teoria do núcleo central

Segundo Abric (1993, p. 75) as RS apresentam duas características aparentemente contraditórias: 1) As RS são simultaneamente estáveis e dinâmicas, rígidas e flexíveis; 2) As RS são simultaneamente consensuais e marcadas por fortes diferenças interindividuais.

Abric (idem) associa a origem destas aparentes contradições às características estruturais das RS e ao seu modo de funcionamento. Em termos de estrutura, o autor refere a existência de dois sistemas de significados: o sistema ou núcleo central e o sistema periférico; cada um deles com um papel específico mas complementar em relação ao outro.

Para Vala (2006, p. 484), o núcleo central tem como função “determinar a organização da representação e gerar a significação dos elementos da representação”.

O núcleo central apresenta, nas palavras de Abric (1993, p. 75), as seguintes características:

- Está directamente associado e é determinado por condições históricas, sociológicas e ideológicas. Como tal é marcado pela memória colectiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual este se refere;
- constitui a base colectiva e partilhada das RS, a sua função é consensual e a homogeneidade de um grupo social é definida através dele;
- é estável, coerente, resistente à mudança e tem como segunda função dar continuidade e consistência à representação;
- é relativamente independente do contexto social e material imediato no qual a representação ocorre.

O sistema periférico, por sua vez, constitui um complemento indispensável do núcleo central, do qual depende. O seu carácter é, ao contrário do núcleo central, mais funcional do que normativo e “as suas funções são a adaptação contextual da representação e a protecção do núcleo central” (Vala, 2006, p. 484), constituindo a interface entre a realidade concreta e o núcleo central (Quadro 1).

Quadro 1 - Características do núcleo central e do sistema periférico (Franco, 2004, p. 176)

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória colectiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Transforma-se
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central

Abric (1993) refere ainda uma terceira função do sistema periférico:

The peripheral system permits a given individual modulation of the representation. Its flexibility allows for integration in the representation of individual variations linked to the subjects own history, personal and factual experiences. It allows the elaboration of individualised social representations which are nevertheless organized around a common central core. If social representations are consensual by their central system, they can tolerate strong interindividual differences in the peripheral system (Abric, 1993, p.77).

O que de certo modo reflecte o carácter dual das RS, podendo simultaneamente “incluir divergências individuais, ao mesmo tempo que se encontram organizadas em torno de um nó central colectivamente partilhado” (Vala, 2006, p. 485).

1.1.6 O processo de transformação das RS

Embora a pesquisa demonstre um elevado grau de coerência entre práticas sociais e RS (Vala, idem), também é certo que “os papéis e práticas sociais podem jogar um papel decisivo na transformação das RS” (Carita, 2005, p. 30).

A mudança nas práticas pode, de acordo com o grau de contradição com as representações, gerar transformação das mesmas, conforme refere Flament (1997):

Des désaccords entre réalité et représentation modifient d'abord les schèmes périphériques, puis éventuellement le noyau central, c'est-à-dire la représentation elle-même. S'il y a contradiction entre la réalité et représentation, on voit apparaître des schèmes étranges, puis une désintégration de la représentation. Si la réalité entraîne simplement une modification de l'activité des schèmes périphériques, il peut s'ensuivre une transformation progressive, mais néanmoins structurale, du noyau central (Flament, 1997, p. 230).

Concretizando esta questão, Abric (1993) socorrendo-se da noção de reversibilidade da situação introduzida por Flament, afirma:

Actors, committed to a situation and developing a practice within it, could consider - rightly or wrongly, this being irrelevant - that this situation is irreversible, that is to say that a return to past practices is impossible, or contrary, that it is reversible, that is to say that a return to past practices is seen as possible, the present situation being only temporary and exceptional. The transformation processes which will then be taking place are by themselves radically different, depending on the situation being reversible or not (Abric, 1993, p. 77).

No caso de se tratar de uma situação reversível, as práticas contraditórias irão gerar modificações na representação. Os novos elementos discordantes são integrados na representação, exclusivamente através do sistema periférico, mantendo-se o núcleo central estável e insensível às modificações. Ocorre uma transformação superficial da representação, denominada “transformação resistente” (Abric, 1996, p. 79).

Se as práticas contraditórias forem totalmente irreversíveis, poderá ocorrer uma transformação “progressiva”, que se verifica quando o núcleo central é modificado através da integração de novos elementos, sem quebrar a estrutura central.

Finalmente, poderá ocorrer uma transformação “brutal”, quando ocorre a destruição directa e completa do núcleo central, sem que os mecanismos de defesa consigam cumprir a sua função (Abric, 1996, pp. 79-80).

2. Conceitos afins

Segundo Araya Umaña (2002), além das RS existem outras “modalidades de pensamento social” orientadas para a interpretação-construção da realidade, guiando tanto os comportamentos como as relações sociais

Las RS no son las únicas producciones mentales que tienen un origen social. Otras modalidades del pensamiento surgen también del trasfondo cultural acumulado a lo largo de la historia. Tampoco son las únicas que se forman con base en instancias sociales estructuralmente definidas y que tienen un modo de existencia social. (Araya Umaña, 2002, p. 42).

2.1 As ideologias

De acordo com Neto (1998, p. 353) “a ideologia representa um sistema integrado de crenças, em geral, com uma referência social ou política”.

Rouquette (1996, citado por Neto, idem) define ideologia como sendo “o que torna um conjunto de crenças, de atitudes e de representações simultaneamente possíveis e compatíveis no seio de uma população”.

Para Demartis (2002, p. 261) ideologia é “toda a produção ideal distinta das materiais. Na acepção marxista, é uma visão rígida e parcial da realidade, proposta com aparência de falsa globalidade e universalidade para interesses funcionais no poder político ou económico”.

Araya Umaña (2002, p. 43), apoiando-se em Moscovici, considera que as RS e as ideologias se encontram numa relação de inclusão, afirmando: “Una ideología es,

en esta perspectiva, el sistema constituido por un conjunto de representaciones sociales y la relación entre ambas pertenece por lo tanto al tipo de relación que une a las partes con el todo”.

A mesma autora (*idem*), numa tentativa de distinção de conceitos, refere a perspectiva de Ibañez (1988), segundo o qual:

las RS se refieren siempre a un objeto particular y pueden ser asignadas a agentes sociales específicos. Es decir, las RS son siempre representaciones de algo y de alguien y siempre son construidas por grupos o personas, lo cual excluye la existencia de representaciones sociales genéricas y socialmente indiferenciadas en cuanto a sus portadores. En oposición con estas características, la ideología sí tiene un carácter de generalidad que la asimila a un código interpretativo o a un dispositivo generador de juicios, percepción, actitudes, sobre objetos específicos, pero sin que el propio código esté anclado en un objeto particular sino que atraviesa todos los objetos, además de que no es atribuible a un agente particular. [...]. No obstante, se puede afirmar que la ideología – al igual que las conversaciones, las vivencias, la ubicación de las personas en la estructura social –, es una de las condiciones de producción de las RS. Es decir, la ideología es uno de los elementos de causalidad que interviene en la génesis de las RS, pero esta relación de causalidad es de tipo circular, puesto que las RS pueden modificar a su vez los elementos ideológicos que han contribuido a su propia formación.

2.2 As crenças

Fishbein e Ajzen (1975, citados por Neto, 1998, p. 349) definem as crenças como sendo: “julgamentos que indicam a probabilidade subjectiva de uma pessoa ou um objecto tenha uma característica particular”. As crenças distinguem-se das atitudes na medida em que as primeiras são cognitivas (pensamentos e ideias), enquanto que as atitudes são afectivas (sentimentos e emoções).

Araya Umaña (2002), acrescenta ainda que:

Si bien no es común que creencia y RS se confundan, el concepto de creencia es uno de los elementos que conforman el campo de representación, sin que ello signifique que los estudios sobre las creencias sean estudios de RS (Araya Umaña, 2002, p. 44).

2.3 A percepção

Os conceitos de RS e a percepção tendem a confundir-se, pois segundo Araya Umaña (2002) ambos dizem respeito à categorização de pessoas ou objectos. Contudo, esta autora afirma que:

Sin embargo los estudios de percepción social se centran en los mecanismos de respuestas sociales y de procesamiento de la información y los de RS en los modos de conocimiento y los procesos simbólicos en su relación con la visión de mundo y la actuación social de los seres humanos (Araya Umaña, 2002, p. 44).

2.4 Os estereótipos sociais

Segundo Neto (1998), consistem em:

um conjunto de crenças que se associam a grupos sociais. Estas crenças geralmente são simples, muitas vezes generalizadas de modo excessivo e frequentemente erradas [...]. Por outras palavras, trata-se de generalizações acerca dos atributos de categorias de pessoas, como por exemplo, grupos étnicos, sexuais e etários (Neto, 1998, p. 546).

O carácter rígido dos estereótipos, quando comparados com as RS, merece o seguinte comentário de Araya Umaña (2002):

Los estereotipos son categorías de atributos específicos a un grupo que se caracterizan por su rigidez. En este sentido son más dinámicas las RS pues éstas se modifican constantemente en la interacción diaria de las personas. Asimismo la RS se diferencia de los estereotipos por su función: los estereotipos son el primer paso en el origen de una representación; cuando se obtiene información de algo o de alguien se adscribe en el grupo o situación a las cuales ese grupo o situación pertenece, o sea los estereotipos cumplen una función de “economía psíquica” en el proceso de categorización social (Araya Umaña, 2002, p. 45).

2.5 A atitude

Doise (1997, p. 242) define atitude do seguinte modo: “Il s’agit toujours d’une position spécifique que l’individu occupe sur une dimension ou plusieurs dimensions pertinentes pour l’évaluation d’une entité sociale donnée”.

Parece-nos ser particularmente esclarecedora a distinção entre atitude e RS feita por Araya Umaña (2002):

Una de las principales diferencias entre el concepto de actitud y el concepto de RS estriba en que la actitud se sitúa exclusivamente en el polo de las respuestas. El concepto de actitud implica la existencia de un estímulo “ya constituido” hacia el cual se reacciona según el tipo de disposición interna que se haya construido hacia él. Por el contrario, la RS se sitúa en ambos polos o, mejor dicho, entrelaza la respuesta y el estímulo de forma indisoluble [...]. Las RS actúan simultáneamente sobre el estímulo y sobre la respuesta. En otras palabras, la actitud determina, orienta la respuesta frente a cierto estímulo; la RS constituye el estímulo y la respuesta que se da.

La disposición a responder de cierta forma no se adquiere, por lo tanto, como un fenómeno separado de la elaboración del estímulo (Umaña, 2002, p. 45).

Na mesma linha de pensamento, também Bergman (1998) faz a distinção entre os dois conceitos, da seguinte forma:

We can therefore suggest that, at its most general, an attitude is the cognitive construction and affective evaluation of an attitude object by an agent. An attitude does not turn something unfamiliar into something familiar but represents a subjective position toward an abstract or concrete object of thought. An attitude, furthermore, is instantly formed and may, but does not have to, be shared by group members. While literally everything that can be mentally grasped may be an object of thought and, thus, involve an attitude, not everything can be a social representation (Bergman, 1998, p. 79).

2.6 A opinião

Segundo Neto (1998, p. 349), “por vezes os termos opinião e atitude têm sido utilizados como sinónimos”. No entanto, este autor refere que frequentemente na

literatura são feitas distinções entre atitudes e opiniões, no sentido de atribuir às segundas um carácter mais específico.

Neto (idem, pp. 349-350) assinala ainda uma outra perspectiva contrária, segundo a qual “as opiniões são equivalentes a crenças e não tanto a atitudes”. Segundo esta via as opiniões seriam mais restritas em conteúdo e objectivo do que a atitude, “seriam sobretudo cognitivas e não tanto imbuídas de emoção”, contrariamente à atitude, onde os sentimentos e emoções desempenham papel preponderante.

Para Araya Umaña (2002) as opiniões têm um carácter mais restrito do que as RS:

Es decir, la diferencia entre la opinión y la RS es que esta última informa del contexto, de los criterios de juicio y de los conceptos subyacentes en la opinión, mientras que la opinión solo informa sobre la reacción de las personas hacia los objetos dados desde afuera independientemente de los y las actores sociales (Araya Umaña, 2002, p. 46).

2.7 A imagem

Trata-se do conceito que é mais utilizado como sinónimo de RS. No entanto não se deverão confundir os dois conceitos, pois conforme assinala Neto (1998, p. 440): “Como forma de conhecimento, a representação social implica a actividade de reprodução das características de um objecto. Esta representação não é, porém, o reflexo puro e fiel do objecto, mas uma verdadeira construção mental”.

Este autor (idem, p. 441) associa à imagem um carácter mais reprodutivo do que construtivo, afirmando que: “A imagem é pois, neste ponto de vista, reprodução, reflexo. Além disso, é selectiva, finalizada: trata-se de um fenómeno passivo, o que a distingue definitivamente da representação”.

De modo idêntico, e na mesma linha de pensamento, Araya Umaña (2002) assinala que:

Reproducir y producir pertenecen a distintos ámbitos y denotan la distancia entre ambos conceptos. Si bien, al igual que ocurre con el concepto de actitud, la RS integra el concepto de imagen en su propia formulación; es necesario insistir que cuando se habla de RS se parte de que no hay un corte entre el universo exterior y el universo de

las personas o de los grupos y de que, en el fondo, el sujeto y el objeto no son heterogéneos en su campo común. El objeto está inscrito en un contexto activo, móvil, puesto que, en parte, fue concebido por la persona o la colectividad como prolongación de su comportamiento y solo existe para ellas en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo. [...]. Los conceptos de imagen, de opinión y de actitud no tienen en cuenta esas vinculaciones, ni la apertura que las acompaña. Se considera a los grupos en forma estática, no por lo que crean y lo que comunican, sino porque utilizan una información que circula en la sociedad (Araya Umaña, 2002, pp. 46-47).

3. A representação social da escola

De acordo com Carita (2005, p. 33) o conceito de RS reveste-se de grande utilidade para a compreensão do processo educativo. Partindo do reconhecimento de que a compreensão dos factos educativos não se pode basear no recurso exclusivo à observação, esta autora realça a importância que deve ser dada “à determinação das condutas pelos processos cognitivos internos”, abandonando uma lógica em que as condutas do sujeito são vistas apenas como o resultado directo de um estímulo, e passando a encará-las como sendo “função da representação que o sujeito elabora a propósito desse estímulo”. Trata-se no fundo, como refere Cabecinhas (2004), de admitir o corte realizado por Moscovici com o modelo S-O-R (estímulo-organismo-resposta), segundo o qual as representações constituem mediações entre os estímulos e as respostas e considerar a emergência do modelo O-S-O-R onde as representações intervêm não apenas como mediações mas também como “factores constituintes do estímulo e modeladores da resposta”. O estímulo e a resposta passam a ser considerados como o resultado da actividade construtiva do sujeito, deixando de se verificar uma ruptura entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo ou do grupo (Jodelet, 1997).

Gilly (1997, p. 383) esclarece que apesar de existirem poucos trabalhos sobre as RS no domínio educativo, o principal interesse da noção de RS reside no facto de: “qu’elle oriente l’attention sur le role d’ensembles organisés de significations sociales sur le processus éducatif”. Este autor, citando Deschamps et al. (1982), assinala ainda o facto de que a noção de RS:

offre ainsi une voie nouvelle à l'explication de mécanismes par lesquels des facteurs proprement sociaux agissent sur le processus éducatif et en influencent les résultats ; et, du même coup, elle favorise les articulations entre psychosociologie et sociologie de l'éducation (Gilly, 1997, p. 384).

Convirá referir que a influência das RS pode ser analisada aos mais variados níveis do sistema educativo, do nível macro, a Escola enquanto instituição, da qual existe uma representação inerente a esta ou aquela categoria de indivíduos; até ao nível micro, como nos estudos sobre a sala de aula ou sobre a construção dos saberes (Carita, 2005, pp. 33-34).

Segundo Gilly (1997), o campo educativo pode ser considerado como um campo privilegiado para o estudo das RS, sendo que os trabalhos aí realizados:

apportent une contribution à l'étude de questions très générales concernant la construction et les fonctions des représentations sociales. Du fait, de l'importance des enjeux sociaux qui lui sont attachés, le système scolaire a toujours plus ou moins fait l'objet de traces émanant de groupes sociaux occupant des positions différentes à son égard: discours des politiques et des gestionnaires, discours des agents institutionnels aux différents niveaux de la hiérarchie, discours des usagers (Gilly, 1997, p. 384).

A escola é assim, por excelência, um campo privilegiado para a observação do confronto entre diferentes representações sociais, intra e intergrupais. A implementação da escolaridade obrigatória veio avivar este confronto, conforme referido por Venâncio (2001, p. 21) ao enquadrar à semelhança do que já tinha feito Michel Gilly, a questão da representação social da escola no alargamento da escolaridade obrigatória e concomitante aumento do investimento educacional, processo este que em Portugal se iniciou de forma visível nos anos 70 e cuja cronologia referiremos no capítulo seguinte.

Este processo gerador da escola de massas, feito em nome da democratização social e da igualdade de oportunidades, em contraposição à escola segregadora e reprodutora das desigualdades sociais, desde cedo conviveu com uma permanente contradição: o conflito entre funções educacionais e funções selectivas,

Embora o discurso político considere que o inalienável direito à Educação é uma forma de diminuir as desigualdades sociais, verifica-se, no entanto, existirem diferenças de sucesso educativo, relacionadas com contextos ou meios sociais mais desfavorecidos conforme assinala Gilly (1997), ao afirmar que:

Dès ses débuts , l'école obligatoire est marquée par une contradiction profonde entre: d'une part, le discours idéologique égalitaire qui voit dans l'instauration du droit à l'instruction pour tous, sur les bancs d'une même école, un moyen de supprimer les distinctions de classes ; d'autre part, un fonctionnement inégalitaire qui se traduit par des différences de réussite liées aux différences sociales et l'existence de réseaux scolaires distincts pour les enfants du peuple et ceux des milieux aisés. Par la suite, les inégalités sociales face à l'école vont, au gré des modifications de structure, prendre des formes diverses, mais elles ne cesseront jamais d'exister [...] (Gilly,1997, p. 386).

A forma de legitimar este funcionamento desigual, sem colocar em causa a teoria igualitária, baseou-se numa construção representativa de escola declaradamente igualitária, para todos e em que todos têm as mesmas oportunidades.

Até finais dos anos 60 as desigualdades sociais de aprovação são atribuídas a desvantagens intelectuais, de acordo com a teoria dos “dons”. Esta teoria explica o insucesso escolar através de “aptidões”, as quais têm origem no nível intelectual expresso no Q.I. (Quociente de Inteligência). A este respeito, Conceição Ferreira (2003) refere o determinismo em que assenta a teoria dos “dons”:

segundo a qual o indivíduo é e será para toda a vida o resultado da inteligência com que nasceu, posição que, para além de determinista, representa um inatismo puro na concepção da inteligência, negligenciando assim qualquer papel do meio e da interação sujeito/meio na construção daquela (Ferreira, 2003, p. 21).

De acordo com esta teoria o sucesso/insucesso dos alunos teria como base para a sua explicação o grau variável das capacidades dos alunos, o seu grau de inteligência, no fundo, os seus dotes naturais.

As razões sociais deixam assim de ser consideradas causa da reprovação das crianças de meios sociais mais desfavorecidos, passando o seu insucesso a ser atribuído ao facto de serem, em média, menos dotadas que as outras. As diferenças de

inteligência e talentos são assim associadas à categoria social, o que garante a solidez da representação proposta e confere segundo Gilly (1997):

bonne conscience au système sans que soient remis en cause ses structures fondamentales et son fonctionnement général. Elle est séduisante aussi pour les agents de l'école. Elle assure une fonction conservatrice qui protège leurs pratiques en renvoyant à l'extérieur de l'appareil scolaire l'explication de ses avatars (Gilly, 1997, p. 387).

O reinado da teoria dos “dons” termina assim nos finais dos anos 60, como consequência da evolução do conhecimento e da ciência, que veio pôr em causa esta representação social da escola, justificativa das desigualdades do seu funcionamento.

O carácter hereditário do património intelectual é posto em questão por Gilly, socorrendo-se dos trabalhos de Perret-Clermont sobre aprendizagem cognitiva, os quais sugerem que, “as crianças de meios desfavorecidos possuem as mesmas capacidades de aprendizagem cognitiva que as outras” (Venâncio, 2001, p. 22). O mesmo autor fundamenta-se também nos trabalhos de biólogos como Jacquard (1982), que afirmam não existir determinismo genético absoluto ao nível do sistema nervoso superior, realçando a “influência da função sobre a estrutura, no decurso do crescimento”. “Pour eux, le rôle de l'environnement et de ses stimulations est donc déterminant” (Gilly, 1997, p.387).

Com o final dos anos 60 surge a teoria do handicap sócio-cultural, na sequência de trabalhos da Sociologia da Educação, e num contexto em que segundo Gilly (idem):

les besoins en instruction et formation s'intensifient et se diversifient sous la pression du développement des technologies nouvelles et du secteur tertiaire : l'appareil scolaire est donc contraint à modifications. On entre dans la seconde phase rappelée ci-dessus : celle de la «démocratisation de l'enseignement» (Gilly, 1997, p. 387).

Na linha desta teoria, o insucesso dos alunos está relacionado com a cultura de que dispõem à entrada da escola. Esta teoria do *handicap* sócio-cultural, baseia-se em explicações de natureza sociológica, segundo as quais o sucesso/insucesso dos alunos é explicado pela pertença a determinada categoria social, à qual estaria asso-

ciada uma maior ou menor “bagagem cultural” de que os alunos dispunham à entrada na escola.

Venâncio (2001) refere, a este respeito, a questão dos dois tipos de códigos linguísticos descritos por Bernstein e utilizados de forma desigual pelas diferentes classes sociais:

por um lado, um código restrito e estereotipado de simbolismo concreto e que utiliza conceitos insuficientemente precisos e diferenciados e com um significado frequentemente implícito; por outro lado, um código elaborado, simbolicamente abstracto, rico em conceitos classificadores e portadores de um significado explícito (Venâncio, 2001, p. 23).

No seguimento deste raciocínio, Venâncio acrescenta que:

[...] os psicólogos avançaram com a hipótese de que o *handicap* escolar das crianças dos meios socialmente desfavorecidos poderia dever-se a um duplo mecanismo. Ou seja, a utilização do código linguístico que simboliza a sua pertença social seria responsável por algum atraso no desenvolvimento cultural adquirido e este *handicap* cultural seria, duplamente, reforçado pelo facto de a escola recorrer ao código mais elaborado com o qual aquelas crianças não estão acostumadas (Venâncio, *idem*).

De acordo com a abordagem do *handicap*, o meio sociofamiliar é identificado como estando na origem do insucesso das crianças na escola, onde são confrontadas com a linguagem utilizada pelo professor, o que as poderá perturbar no caso dessa linguagem se encontrar muito distante da do meio donde provêm. Segundo Silva (2004):

Esta teoria deixa de culpar apenas os filhos para culpar também os pais que, não tendo meios para lhes assegurar condições favoráveis a uma educação adequada, os colocam numa situação de desigualdade perante os colegas de um meio social mais favorecido (Silva, 2004, p. 23).

Apesar de no início da década de 70 os países ditos desenvolvidos registarem melhorias ao nível socioeconómico, o mesmo não se verificava no que diz respeito

ao insucesso escolar, o qual se mantinha praticamente inalterado. A teoria do handicap sócio-cultural cai por terra, sendo substituída pela teoria sócio-institucional.

A escola, enquanto instituição, passa agora a ocupar um lugar de destaque na compreensão dos fenómenos associados ao insucesso escolar e desigualdades de funcionamento. São neste sentido imputadas responsabilidades à escola, com o argumento de que ela favorece as práticas escolares e pedagógicas dirigidas para o “aluno ideal”, das classes média e alta com quem os docentes tendem a identificar-se, em virtude da sua origem e/ou percurso biográfico. A teoria sócio-institucional explica assim as desigualdades adoptando uma perspectiva conflitualista, baseada na relação de classes e em que “o professor é um agente de execução ao serviço das classes” (Silva, 2004, p.24).

Apostou-se então na melhoria das escolas como estratégia para minorar as desigualdades, passando a investir-se, conforme referido por Benavente (1990, p.7), na “transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando adaptá-la às necessidades dos diversos públicos que as frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferenças e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos”.

3.1 As representações dos pais

Segundo Gilly (1997, p. 393) o comportamento das famílias face à escola varia com a sua origem social. Este autor baseia-se nos estudos sobre representações feitos por Zoberman, Paillard e Gilly (1972), a partir dos quais se concluiu existirem algumas diferenças; nomeadamente: as famílias de meios socialmente mais desfavorecidos valorizam mais as funções escolares de instrução; os saberes de base, enquanto que as famílias mais favorecidas estão mais receptivas às funções amplas de formação cognitiva; abertura e cultura de espírito e de formação sociorrelacional.

Santiago (1997) reforça esta ideia ao afirmar que:

À partida, os pais das categorias sociais favorecidas parecem atribuir uma importância mais alargada ao valor instrumental da escola em estratégias de desenvolvimento pessoal e de promoção social. A escola prolongaria naturalmente a educação familiar nas

suas diferentes vertentes, embora as suas funções cognitivas continuem a constituir o núcleo central das representações [...]. Ao contrário, nos pais das categorias sociais desfavorecidas as concepções de escola ou da educação escolar orientar-se-iam mais para o eixo da aquisição de conhecimentos ou da componente *instrução* que seriam aspectos determinantes na definição do futuro académico e profissional dos alunos (Santiago, 1997, p. 45).

Gilly (1997, p. 393) realça ainda as atitudes pouco críticas e conformistas em relação à escola, da parte das famílias de meio social desfavorecido que encaram a escola como uma porta de saída da situação social presente. Esta posição, fruto da sua privação cultural, conduz estas famílias a valorizarem os saberes estritamente escolares, o que para Gilly se revela de certo modo paradoxal, na medida em que são estes mesmos saberes aqueles em que a escola se apoia para exercer a sua função selectiva, da qual são alvo preferencial as crianças provenientes destes meios.

Esta posição merece de Gilly (1997) o seguinte comentário:

L'accès à ces savoirs scolaires, dont ils se sentaient démunis, représentait pour eux à la fois une possibilité de réhabilitation sociale et culturelle de leur groupe et l'espérance très concrète que, grâce à l'école, leurs enfants pourraient prétendre à une meilleure insertion socioprofessionnelle que la leur. La fascination du modèle culturel dominant, à travers lequel leur groupe aspire à un changement identitaire, les rendait peu critiques à l'égard des finalités et du fonctionnement de l'école. Simultanément, leur adhésion à l'idéologie du don, et la croyance en l'infériorité des enfants de leur groupe, les conduisaient à vouloir être fixés assez vite sur l'avenir, d'où leur désir réaliste que l'école assure clairement sa fonction d'évaluation-orientation (Gilly, 1997, p. 394).

Conclusões idênticas já tinham sido obtidas anteriormente por Weber (1976, citado por Santiago, 1997, p. 45), a partir de estudos sobre as diferentes representações da educação escolar em vários grupos sociais do meio urbano. A partir de inquéritos por entrevista o autor constatou que os pais da categoria social mais desfavorecida se identificavam mais com uma concepção de escola do passado, sobrevalorizando-a em relação à actual escola dos filhos, sobretudo em termos de aprendizagens. Já os pais das categorias sociais mais favorecidas, demonstram maior abertura, uma posição mais favorável aos métodos activos e conteúdos actuais em relação aos

do passado, sendo particularmente críticos em relação à rigidez na relação aluno-professor e aos métodos de ensino baseados na memorização.

Apesar de algumas diferenças notórias no discurso, Weber detectou zonas de consenso, nomeadamente no que diz respeito à necessidade de utilização de métodos rígidos e à necessidade de uma autoridade vincada do professor como condições fundamentais para as aprendizagens. Quanto à representação de uma escola do futuro, os pais de ambas as categorias, estranhamente, não consideram serem necessárias alterações substanciais, mantendo de novo a ênfase na autoridade do professor e na rigidez de métodos como garante da efectividade das aprendizagens (Santiago, 1997, p. 45).

Trata-se de uma posição genuinamente conservadora, característica dos pais, e que poderá ser utilizada como paliativo da constante crise de legitimação do Estado, tal como veremos no capítulo III, a propósito do que ocorreu no campo educativo e em Portugal, dois anos após o 25 de Abril.

Para além da questão da autoridade e da rigidez de métodos enquanto constituintes de um rígido núcleo central de representações da escola, Cullingford (1985, citado por Santiago, 1997, p. 47) refere também a visão que todos os pais têm da educação escolar enquanto meio de preparação dos alunos para a inserção socioprofissional. A escola é por eles vista como uma forma de facilitar às crianças oportunidades sociais e profissionais, que eles – pais, nalguns casos nunca tiveram e simultaneamente fornecer-lhes as competências necessárias para terem um bom emprego.

Também Davies et al. (1989, pp. 69-75), num estudo desenvolvido em Portugal sobre o envolvimento dos pais na escola, tiram conclusões idênticas: atitude acrítica, concepção instrumental da escola, sobrevalorização dos saberes básicos, do papel tradicional do professor e dos métodos rígidos de ensino são características predominantes nos pais de origem social mais desfavorecida. Quanto aos pais das categorias sociais mais favorecidas, estes evidenciam maiores expectativas em relação à escola, menor satisfação com a mesma e simultaneamente uma posição mais crítica, bem como uma maior predisposição para o envolvimento nas actividades escolares.

4. Técnicas de investigação das representações sociais

Partilhamos a opinião de Carita (2005, p. 30) quando afirma que: “[...] no quadro do modelo das RS, o que importa são as significações que o sujeito atribui ao objecto estímulo, as quais o reconstruem e remodelam, exercendo, nestas condições, uma função orientadora, e mesmo prefiguradora das condutas”.

Quanto aos procedimentos metodológicos de recolha de dados, Carita (idem) refere o recurso à metodologia experimental, bem como ao questionário e entrevista. Esta autora realça, no entanto, que “nenhum procedimento nos permite alcançar a representação na sua totalidade”, apontando para tal as seguintes razões:

Na verdade, por um lado, os instrumentos utilizados são contaminados pelas opções do investigador, que os selecciona ou constrói; por outro, através deles, o que é trabalhado é o discurso do sujeito (a representação declarada), discurso produzido numa dada situação concreta, que também o contamina. Por isso, é à representação declarada que se pode esperar aceder. Trata-se aliás de uma situação inerente ao estudo, senão ao próprio modelo, das RS. Com efeito, o estudo das RS processa-se através de conteúdos colhidos numa diversidade de suportes, de que são exemplo, os discursos, as práticas e os documentos: trata-se de operar sobre *conteúdos objectivados* (Carita, 2005, p. 31).

Uma outra dificuldade prende-se com o facto de que ao recolhermos discursos individuais estamos a recolher representações individuais, afastando-nos de certo modo do real objectivo que pretendemos alcançar; a RS socialmente produzida e partilhada. Para obviar a este problema, Carita (2005, p. 32) propõe duas hipóteses, que consistem: “a) em considerarmos a natureza socialmente partilhada da representação, operacionalmente definida através da identificação das características da representação, que são partilhadas pelo grupo de indivíduos, e b) em recorrermos a análises descritivas e comparativas dessas características”.

Apesar das numerosas dificuldades e da grande variedade de posicionamentos teóricos na “operacionalização deste constructo e no desenvolvimento de uma metodologia de investigação e de técnicas adequadas que permitam uma abordagem rigorosa”, sobre esta problemática controversa que são as RS, Venâncio e Otero (2003, p. 35) num esforço de sistematização e citando Garcia e Ramírez (1992) relevam dois

tipos de investigações no que concerne aos “objectivos e forma de colocar o problema e suas hipóteses”:

1. no primeiro, incluem-se os estudos em que se faz referência à própria representação social como produto que um ou vários grupos têm sobre um determinado objecto social, quer seja com intenções descritivas quer comparativas. A metodologia utilizada neste tipo de investigações foi essencialmente de tipo descritivo e/ou correlacional, em que se selecciona uma amostra de sujeitos pertencentes a um ou vários grupos e são submetidos a diversas técnicas de recolha de dados;
2. no segundo tipo, integram-se os trabalhos que põem em relevo a representação social como processo activo. Trabalham-se aspectos relacionados com a inserção dos objectos no conjunto das representações sociais dos grupos, com a forma como se integram as novidades e como e por que motivo se geram ou modificam comportamentos. Põem em evidência os mecanismos de formação, as funções e as características das representações sociais.

De tudo o que foi exposto poderá concluir-se não haver uma única e exclusiva metodologia para a recolha e análise das RS. Deveremos antes de mais, segundo Venâncio e Otero (idem, p. 36): “ter sempre em conta o posicionamento teórico, o objecto de estudo e os objectivos concretos da investigação; caso contrário poderá incorrer-se em reducionismos, tanto teóricos como empíricos”.

A adopção da plurimetodologia como característica fundamental a nível dos procedimentos científicos é salientada por Jodelet (1997), ao afirmar que:

La recherche sur les représentations sociales présente un caractère à la fois fondamental et appliqué et fait appel à des méthodologies variées : expérimentation en laboratoire, et de terrain ; enquêtes par entretiens, questionnaires, techniques d’association de mots ; observation participante ; analyse documentaire et de discours, etc. (Jodelet, 1997, p. 6).

Sendo esta mesma ideia reforçada por Pfeuti (1996):

L’étude des représentations sociales pose des problèmes méthodologiques de recueil et d’analyse. Les techniques utilisées, à l’heure actuelle, restent des outils imparfaits. Au-

cun instrument «valide» ne permet d’approcher la réalité cachée, complexe et subjective des représentations. Il existe toujours un écart entre la connaissance qu’on peut obtenir et la réalité des individus. Vraisemblablement, seule une approche pluriméthodologique est susceptible de réduire cet écart (Pfeuti, 1996, p. 23).

4.1 Técnicas de recolha de dados

Será feita seguidamente, e de modo sumário, uma breve referência a algumas das técnicas de recolha de dados mais divulgadas.

A entrevista e o questionário, por serem as técnicas de recolha de dados que privilegiámos nesta investigação, serão abordadas com mais detalhe na segunda parte deste relatório.

4.1.1 A entrevista

É uma técnica essencialmente qualitativa que consiste no questionamento oral, conduzido ou dirigido de forma mais ou menos directiva pelo investigador.

A análise de conteúdo dos discursos produzidos nas entrevistas, permite chegar ao conteúdo das representações.

Como vantagens desta técnica realçam-se as inerentes à possibilidade de permitir acesso ao conteúdo e atitudes, bem como o facto de não implicar limitação da liberdade de expressão dos indivíduos.

As desvantagens prendem-se essencialmente com o facto de não ser possível um acesso directo à organização e estrutura da representação, antes sendo uma reconstrução do investigador. Por outro lado, a análise do discurso é difícil, existindo uma grande parcela de subjectividade por parte do investigador na análise de conteúdo.

4.1.2 O questionário

Trata-se de um conjunto de perguntas respeitantes a um ou mais tópicos. Pode conter perguntas fechadas ou abertas.

As perguntas fechadas contêm alternativas de resposta, definidas pelo investigador, podendo ser dicotómicas ou conter várias alternativas de resposta. Em alternativa, as perguntas abertas não limitam o leque de respostas.

Apresenta como vantagem a uniformização, a qual reduz os custos e elimina a subjectividade do entrevistador. Por outro lado permite a introdução dos aspectos quantitativos da representação, organizar as respostas e permitir comparações. Como desvantagem, refere-se o facto de a uniformização limitar e inibir a livre expressão dos inquiridos, ao confrontá-los com perguntas que lhes são propostas e cujos conteúdos são restritos àquilo que o investigador decidiu estudar. Para minorar este aspecto é frequente incluir no questionário algumas perguntas abertas, de modo a que os inquiridos tenham alguma liberdade e sintam que os níveis de informação não lhes estão a ser impostos de modo excessivo. As perguntas fechadas deverão, pela mesma razão, conter um amplo leque de respostas possíveis.

Apesar de todas estas limitações, Pfeuti (1996) reconhece que:

Le questionnaire est la technique la plus utilisée pour l'étude des représentations, malgré les critiques et les limites reconnues. Cette technique permet de recueillir le contenu de la représentation et, en repérant l'organisation des réponses, de mettre en évidence les facteurs généraux qui organisent la représentation (Pfeuti, 1996, p. 13).

4.1.3 Técnicas de associação

A técnica de associação livre consiste em utilizar como ponto de partida um termo (ou série de termos) indutor ou palavra-estímulo, relacionado com o objecto social a estudar, sendo pedido aos sujeitos que de seguida produzam todos os termos (adjectivos ou substantivos) que lhes ocorram a esse respeito. De acordo com Araya Umaña (2002):

El carácter espontáneo – por lo tanto menos controlado – y la dimensión proyectiva de esa producción deberían permitir así tener acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado (Araya Umaña, 2002, p. 59).

Na mesma linha de pensamento, Pfeuti (1996, p. 13) afirma que: “Le caractère spontané de l’association libre rend alors possible l’approche d’éléments implicites ou latents. Cette technique permet de recueillir le contenu de la représentation”.

4.1.4 Técnicas de classificação

Estas técnicas consistem na apresentação aos sujeitos de uma série de itens, obtidos através de associação livre ou de entrevistas não directivas, pedindo-lhes que os agrupem ou classifiquem, de acordo com critérios estabelecidos pelo investigador ou pelos próprios sujeitos.

A hierarquia dos itens é assim produzida pelos próprios sujeitos e pode permitir uma aproximação quantitativa, a qual possibilita a comparação da importância de certos elementos da representação entre grupos diferentes.

No entanto, e como Venâncio e Otero (2003) fazem questão de afirmar:

Pode considerar-se, em geral, que este tipo de técnica dificilmente se ajusta a um estudo sintético sobre representações sociais e que se presta mais a estudos de aspectos específicos da actividade representativa ou como parte integrante de um conjunto de técnicas (Venâncio e Otero, 2003, p. 37).

Síntese

As representações sociais (RS) são formas de conhecimento prático, socialmente (re)elaborado e partilhado, uma (re)criação da realidade comum a um dado grupo social, orientando as suas relações com o meio e constituindo um guia para a acção e comunicação (Vala, 2006).

Para a sua formação contribuem as experiências dos sujeitos, as informações, conhecimentos e modelos de pensamento transmitidos através da tradição, educação

e meios de comunicação social. Todos estes factores interagem de forma dinâmica e estão na base da criação das RS através dos processos de objectivação e ancoragem, a partir dos quais se constrói a imagem do objecto representado e se alicerça a representação nos esquemas de significação existentes.

A transposição do conceito de RS para a escola permite uma melhor compreensão de todo o processo educativo, através da observação do confronto entre diferentes representações sociais, intra e intergrupais, fenómeno este que se intensificou com o alargamento da escolaridade obrigatória (Gilly, 1997; Venâncio, 2001).

A família, enquanto grupo social, rege o seu comportamento face à escola de acordo com a sua origem social; as famílias de meios sociais mais desfavorecidos valorizam as funções de instrução e aquisição dos saberes de base enquanto que as famílias mais favorecida, embora constituam as funções cognitivas como núcleo central das representações, estão contudo mais abertas às funções de formação pessoal e social atribuindo uma importância mais alargada ao valor instrumental da escola (Santiago, 1997). Contudo, verifica-se uma certa consensualidade no que se refere à necessidade de rigidez e autoridade por parte do professor, de modo a assegurar a efectividade das aprendizagens. Esta posição dos pais, marcadamente conservadora, resulta de um rígido núcleo central das representações da escola (Santiago, 1997), que condiciona a forma como os Pais/Encarregados de Educação se relacionam com a instituição.

Quanto às metodologias de investigação, conclui-se não haver uma única metodologia que permita uma abordagem rigorosa na recolha e análise das RS. A opção plurimetodológica é a mais viável a nível dos procedimentos científicos (Jodellet, 1997), tendo sido a entrevista e o questionário as técnicas de recolha de dados por nós utilizadas neste trabalho, conforme se descreve na segunda parte do presente relatório.

Procurámos nesta abordagem identificar as RS como sendo um factor condicionador, mas também orientador dos comportamentos para a acção (Vala, 2006) dos actores sociais, neste caso particular os Pais/Encarregados de Educação. É sobre eles e sobre o seu relacionamento com a organização escolar que nos ocuparemos no terceiro capítulo .

CAPÍTULO III

RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA

1. Modelos teóricos da relação Escola-Família

Embora hoje em dia exista consenso quanto ao papel que a família e a escola desempenham no desenvolvimento e socialização das crianças, a emergência do relacionamento entre as duas instituições é um fenómeno relativamente recente. De facto, até aos anos setenta do século XX, a maior parte das famílias não se relacionava com a escola e a comunicação, quando existia, era praticamente unidireccional.

A este respeito Barroso (1995) afirma que:

De um modo geral, parece existir hoje um relativo consenso quanto às vantagens das relações entre a escola e a família para uma correcta escolarização dos alunos. Contudo, durante muito tempo as regras e a natureza destas relações eram exclusivamente determinadas pelas autoridades escolares que viam nos pais uns auxiliares ou colaboradores da acção educativa, e nunca uns “parceiros” ou “co-decisores (Barroso, 1995, p. 23).

Idêntica posição era adoptada pela generalidade dos professores, o que é traduzido pelas palavras de Nóvoa (1992):

O sistema educativo português consolidou-se no século XIX, graças à acção do Estado que reservou para si a definição dos aspectos básicos do ensino e da formação, delegando na corporação docente um poder de intervenção pedagógica. Num certo sentido, o aparelho escolar edificou-se contra as famílias e as comunidades, que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do Estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência especializada dos professores em matéria educativa). [...]. Nesta perspectiva, a intervenção dos pais sempre foi encarada como uma espécie de intromissão, na melhor das hipóteses tolerada com alguma resignação (Nóvoa, 1992, p. 32-33).

Silva (2003, p. 90) evoca como argumento para esta separação entre a escola e a família a “natural” inimizade entre professores e pais, tendo como ponto de referência a obra de Willard Waller (1932); “The Sociology of Teaching”, em que o autor apresenta ambos os grupos como “inimigos naturais”, afirmando:

Do ponto de vista ideal, pais e professores têm muito em comum na medida em que ambos, supostamente, desejam que as coisas ocorram no melhor interesse da criança; mas, de facto, pais e professores vivem geralmente uma relação de desconfiança e inimizade mútua.

Para Sara Lighfoot (1978, citada por Silva, 2003, p. 91) esta dissensão entre as duas instituições sociais, aparentemente não teria qualquer razão de ser, uma vez que seria de esperar uma “relação de continuidade, de aliança natural”, em virtude de quer pais quer professores lidarem com as mesmas crianças – “filhos em casa, alunos na escola”. Contudo, e como faz questão de salientar, existe uma descontinuidade estrutural, uma distinta forma de funcionamento em cada uma das instituições (Quadro 2).

Quadro 2 - Teoria da descontinuidade estrutural (Silva, 2003, p. 92)

	FAMÍLIA	ESCOLA
RELAÇÕES	Primárias Criança = pessoa especial	Secundárias Criança = membro de categoria
INTERACÇÕES	Funcionalmente difusas	Funcionalmente específicas
EXPECTATIVAS	Particularistas	Universalistas

Da observação deste quadro conclui-se que relações, interacções e expectativas são marcadas pelas interacções sociais e particularmente pelas instituições que as enquadram, de certo modo independentemente da “vontade dos agentes concretos”.

Partilhamos assim da opinião de Silva (2003, p. 92): “os actores sociais «produzem a sociedade», mas produzem-na condicionados”.

Esta descontinuidade, produzida e reproduzida, conduz a situações de tensão, de conflito, entre a escola e a família, congruentes com as distintas lógicas de funcionamento de cada uma das instituições, apesar de ambas terem o mesmo objectivo: “obterem o melhor para os seus educandos, os quais, como vimos, afinal são os mesmos” (Silva, *idem*).

Este autor (p. 93), ilustra a sua perspectiva socorrendo-se da caracterização de Montandon e Favre (1988):

Tradicionalmente o contexto institucional impõe aos pais e aos professores atitudes diferentes, mesmo opostas, sobre as crianças. Os primeiros têm tendência a considerar as suas crianças como seres únicos; eles estão atentos a tudo o que lhes diz respeito, dão livre curso às trocas afectivas. Os segundos são encorajados a assegurar uma certa igualdade de tratamento entre os alunos, a ocupar-se de maneira mais específica das aprendizagens de ordem cognitiva e a controlar os seus sentimentos para com os alunos.

Esta perspectiva de separação e independência entre os dois sistemas; escola e família, foi penetrada nos finais dos anos 70 pela perspectiva ecológica, enquadrada nas modernas teorias do desenvolvimento da criança. Dentro desta perspectiva interessa-nos sobretudo o modelo ecológico de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, “um modelo ecológico – na medida em que sublinha o facto de cada indivíduo se inserir em diferentes grupos ou meios que interagem entre si” (Silva, 2003, p. 94), o qual será abordado no ponto seguinte deste trabalho.

1.1 O modelo ecológico de desenvolvimento humano

Segundo Bronfenbrenner (1979, citado por Keyes, 2000, p. 112):

The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings and by the larger contexts in which the settings are embedded.

De acordo com este modelo, o desenvolvimento humano é perspectivado a partir de uma visão sistémica, gerado através das interacções que o indivíduo, considerado como um sistema aberto, estabelece com os diferentes contextos ou sistemas

abertos que o rodeiam: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (Figura 4).

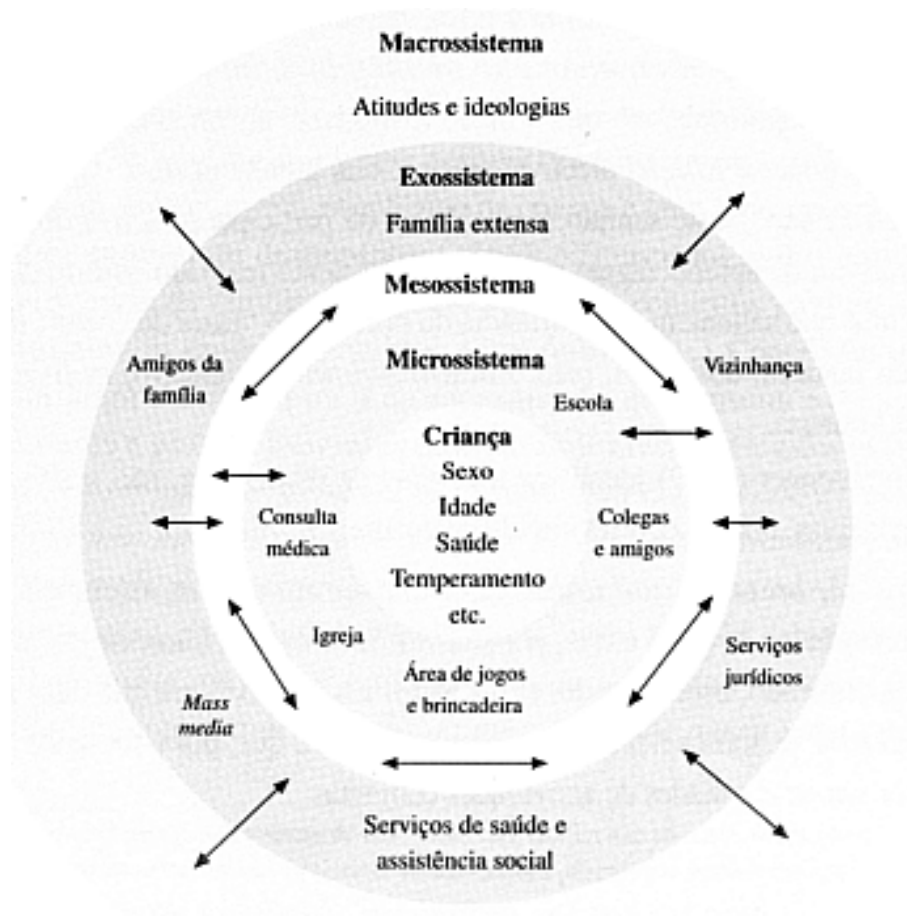


Figura 4 - O modelo ecológico do desenvolvimento humano segundo Bronfenbrenner (Diogo, 1998, p. 55)

Segundo este modelo, o “environment” ecológico (conjunto de diferentes sistemas contextuais) consiste num grupo de estruturas aninhadas, umas dentro das outras, como numa “matrioska” (conjunto de bonecas russas).

O primeiro nível; o microsistema, é o contexto mais imediato dos sujeitos, por exemplo a casa e a escola, aquele que diz respeito às actividades, papéis e relações entre o sujeito e o seu ambiente próximo. Para a criança as relações estabelecidas a este nível são deveras importantes e têm impacto nos dois sentidos: os pais podem

afectar as convicções e o comportamento da criança, mas a criança também pode afectar o comportamento dos pais.

O mesossistema diz respeito às relações entre dois ou mais contextos em que o indivíduo participa activamente, por exemplo casa e emprego, casa e escola ou pais e professores. “Os contextos não são vistos separadamente, passando a considerar-se, antes, as relações entre eles, nomeadamente a existência e a qualidade dessas relações” (Zenhas, 2006, p. 21).

O exossistema refere-se a outros meios que não contêm o sujeito, mas que podem afectá-lo, por exemplo, o local de trabalho e os horários dos pais. Trata-se do sistema social no seu sentido mais amplo, que embora não funcionando directamente com a criança poderá interagir directamente com o seu microsistema de forma positiva ou negativa.

O último nível; o macrossistema, é constituído pelos valores, crenças, costumes, leis e ideologias da sociedade em que o indivíduo se insere. A sua influência nos níveis inferiores exerce-se por efeito de “cascata”. São disso exemplo as recentes mudanças nos contextos familiares, ou as convicções culturais que promovem os pais como únicos responsáveis pela educação das crianças.

1.2 O modelo da sobreposição das esferas de influência

Este modelo desenvolvido por Epstein (1992), integra e desenvolve o modelo ecológico de Bronfenbrenner. Engloba ainda, segundo Diogo (1998, p. 76): “as perspectivas educacionais das famílias no papel de educadoras (Leichter, 1974), as perspectivas sociológicas sobre as relações entre as instituições e os indivíduos (Litwark e Meyer, 1974) e a ênfase na partilha de responsabilidades”.

A este respeito, Zenhas (2006) refere que:

Um princípio fundamental desta teoria consiste no facto de determinados objectivos, tais como o sucesso académico, serem do interesse mútuo da família, da escola e da comunidade e serem mais eficazmente atingidos através da acção coordenada dessas instituições. Desta forma, enfatiza a importância da escola, a família e a comunidade

trabalharem em conjunto para satisfazer as necessidades das crianças (Zenhas, 2006, p. 23).

A representação pictórica do modelo (Figura 5) consiste em três esferas parcialmente sobrepostas “overlapping spheres”, representando a família, a escola e a comunidade.

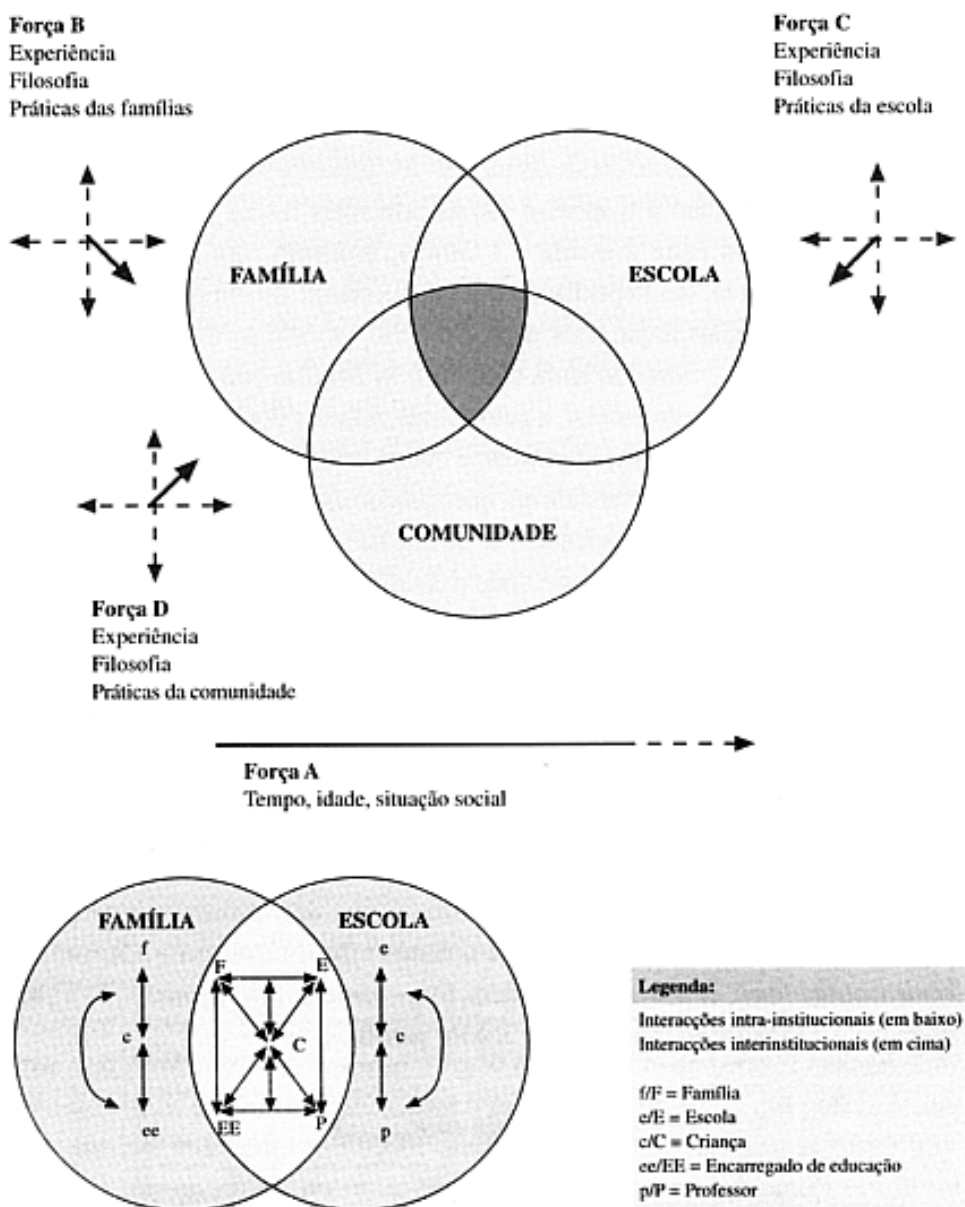


Figura 5 – Esferas de influência entre a família, escola e comunidade na aprendizagem (Diogo, 1998, p. 77)

Sendo que a área de sobreposição, correspondente à articulação entre os três contextos, pode variar “em função das práticas e relações interpessoais em cada ambiente” (Diogo, 1998, p. 76).

Silva (2003) classifica este modelo como sendo um:

Modelo dinâmico na medida em que a área de sobreposição varia em função da resultante das forças envolvidas em cada momento e em cada local. A sua estrutura externa reporta-se às práticas institucionais que contribuem para alargar ou reduzir a área de intersecção; a sua estrutura interna remete para as relações interpessoais e o modo como as práticas institucionais afectam a motivação e a aprendizagem dos alunos (Silva, 2003, p. 94).

Considerando a estrutura externa, Zenhas (2006, p. 23) indica dois grupos de factores que podem aumentar ou diminuir a área de sobreposição: “(a) as atitudes, os valores, as experiências e as práticas das famílias, das escolas e das comunidades; e (b) o tempo, incluindo, entre outros aspectos, a idade e o nível de escolaridade dos alunos”.

A mesma autora, caracterizando a estrutura interna, refere que:

A estrutura interna mostra onde e como as interacções ocorrem dentro e através dos contextos da escola, da família e da comunidade. Consiste nas interacções que podem ser activadas quando as pessoas, nesses contextos, comunicam e trabalham em conjunto. A criança é o principal foco dessas interacções e o seu principal actor. [...] (Zenhas, 2006, p. 23).

De acordo com Diogo (1998) e Zenhas (2006) estas interacções entre a escola, a família e a comunidade podem ocorrer a um nível institucional; envolvendo todas as famílias, crianças, professores e comunidade, ou ao nível pessoal ou individual; envolvendo um professor (por exemplo o director de turma) e um encarregado de educação.

Independentemente do tipo de interacções que ocorrem, o que importa é que estas sejam positivas, pois como refere Diogo (1998):

[...] interações produtivas entre a escola e as famílias podem contribuir para melhorar o aproveitamento escolar, a auto-estima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência, realização pessoal, e outros comportamentos característicos de indivíduos de sucesso, na medida em que, quando as escolas e as famílias trabalham em parceria, os alunos apercebem-se de que há pessoas em ambos os ambientes que se preocupam com eles, investindo e coordenando tempo e recursos para os ajudar a ter sucesso, o que os faz compreender melhor quão importante é a escola (Diogo, 1998, p. 78).

Poderemos assim considerar como grande virtude deste modelo, o enfoque dado à criança na parceria escola-família, o que poderá ser traduzido nas palavras de Epstein (1992, citada por Silva, 2003, p. 95):

Um aspecto crucial do modelo das esferas que se intersectam é o papel da criança na parceria escola-família. O modelo baseia-se na assunção de que a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso das crianças, no sentido lato, constituem a principal razão para a parceria casa-escola. (...) Os alunos não são passivos neste processo; eles são os principais actores do seu próprio sucesso na escola. (...) A teoria das esferas de influência que se intersectam é concebida para encorajar a investigação sobre os efeitos nas crianças de ligações específicas entre escolas e famílias.

Zenhas (2006) assinala ainda as vantagens e características abrangentes do modelo de Epstein, referidas por Villas-Boas (2001) e Diogo (1998); em especial o facto do modelo ter em linha de conta perspectivas ecológicas, psicológicas e sociológicas, nomeadamente:

(a) o modelo ecológico de Bronfenbrenner, que considera que o desenvolvimento da criança é afectado por estruturas de diferentes níveis, as quais estão interligadas; (b) perspectivas sobre o papel educativo da família; (c) perspectivas sociológicas sobre as relações entre as instituições e os indivíduos; (d) a tese da parceria para a aprendizagem, segundo a qual o sucesso na aprendizagem depende da partilha de responsabilidades entre os professores, os alunos e a escola; e (e) a tradição de investigação sociológica e psicológica sobre os efeitos do ambiente escolar e do ambiente familiar (Zenhas, 2006, p. 24).

1.3 O modelo de Carol Keyes

Parece-nos interessante abordar ainda que de forma sucinta este modelo, na medida em que ele resulta de um esforço unificador de várias perspectivas e modelos teóricos de análise, com vista à construção de um quadro explicativo das relações de parceria casa-escola e mais concretamente entre pais e professores, à luz da teoria dos sistemas.

Como estrutura teórica, a autora baseia-se nos modelos ecológico de Bronfenbrenner, e de sistema social de Getzels e Guba, já abordado no capítulo I deste trabalho; no modelo de Katz (1984), que descreve e delimita as diferenças de papéis entre pais e professores e no modelo das esferas sobrepostas de Joyce Epstein.

Neste seu modelo, Keyes (2000, p. 107) considera como factores que influenciam o desenvolvimento de relações efectivas: (1) o “grau de encontro” entre as culturas e valores de pais e professores; (2) as “forças societárias” no trabalho, na família e na escola; (3) o modo como os professores e os pais “vêm” os seus papéis.

No que respeita ao primeiro destes factores, Keyes (idem, p. 108) assinala que:

Now parents and teachers share the community less frequently; teachers do not have the same sense of belonging to the community that they did when they lived in the same town. Teachers often come from a socioeconomic class, race, or ethnic group that is different from the children they reach. Differences in these realms are associated with different interactional styles and language systems, as well as values, and present challenges to developing effective partnerships (Burke, 1999; Langdon & Novak, 1998; Henry, 1996).

Já quanto aos factores que na perspectiva dos pais poderão influenciar o seu grau de abertura, a autora refere: (1) as crenças culturais relacionadas com a figura de autoridade do professor e que poderão inibir os pais de exprimir as suas preocupações; (2) as carências culturais que podem intimidar os pais de interagir com os professores; (3) diferenças na linguagem utilizada e que poderão causar desconforto; (4) diferentes níveis socioeconómicos que poderão resultar em práticas e valores que entram em conflito com os dos professores.

As “forças societárias” também afectam as escolas e famílias. Keyes releva o facto de que:

In addition to what at one time the “traditional” two parent family, we now have two-parent working families, single parent families, adoptive families, and remarried or blended families, to cite just a few of the new family constellations. Family roles have also become more flexible and fluid. Mothers may function in what was once the traditional role of fathers, fathers may function as homemakers, and children may perform some parental functions for siblings. Thus, the school does not necessarily have access to a consistent adult to speak for the family. Sometimes it’s one parent; other times it’s a different parent from a blended family; and at still other times, it may be a sister, brother, or aunt – making effective communication a real challenge (Keyes, 2000, p. 109).

O terceiro factor referido por Keyes; a diferente visão de papéis entre pais e professores, é descrita (Quadro 3) pelo modelo de Katz (1984):

Quadro 3 – Diferente visão de papéis entre pais e professores, de acordo com sete dimensões (Katz, 1984 in Keyes, 2000, p. 11)

Role Dimension	Parenting	Teaching
1. Scope of function	Diffuse and limitless	Specific and limited
2. Intensity of affect	High	Low
3. Attachment	Optimum attachment	Optimum detachment
4. Rationality	Optimum irrationality	Optimum rationality
5. Spontaneity	Optimum spontaneity	Optimum intentionality
6. Partiality	Partial	Impartial
7. Scope of responsibility	Individual	Whole group

Keyes (2000), comentando este modelo, refere que:

the teacher’s role is specific to schooling, while the parent’s is universal in all aspects of the child’s life. Teachers are responsible for all the children for a specific period confined to the school setting, and therefore the teacher’s role is more objective, detached and rational, using insights, techniques, and abilities to support each child. The teacher’s role is shaped by professional knowledge about “all children”. Parental relationships, on the other hand, are shaped by their own child for whom they are responsible 24 hours a day and are likely to demonstrate intense partiality, attachment, and

even irrationality in their interactions about their own child (Katz, 1984). Given the differences in roles, it is critical to look for the meeting points as partnerships are developed (Keyes, 2000, p. 110).

Podemos considerar o modelo de Keyes como sendo constituído por três partes.

A primeira consiste na integração da pesquisa sobre os papéis de pais e professores com o modelo de Bronfenbrenner (Figura 6).

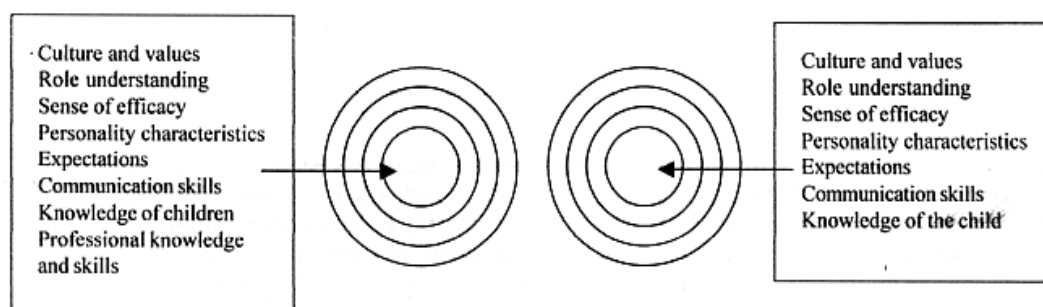


Figura 6 – Ecologia do professor e ecologia do pai (Keyes, 2000, p. 113)

A caixa da esquerda representa as qualidades do professor e a da direita, de modo similar, as qualidades do pai. O círculo mais interior, o microsistema representa o professor ou o pai, enquanto indivíduos, com todos os factores inerentes e que foram ou são desenvolvidos, a partir das suas experiências passadas ou presentes. O círculo seguinte é o mesossistema, zona de interacção entre os adultos e a escola, para onde estes transportam toda a sua experiência com a instituição. Os outros dois círculos, exossistema e macrossistema representam a influência de contextos e ambientes mais distantes; local de trabalho, leis e costumes.

A segunda parte do modelo resulta da aproximação possível entre os sistemas pai e professor, que apesar das suas diferenças poderão sobrepor-se (Figura 7), e encontrar a criança, “a variável penetrante” e fonte de interesse comum, à semelhança do que acontece no modelo de Epstein.

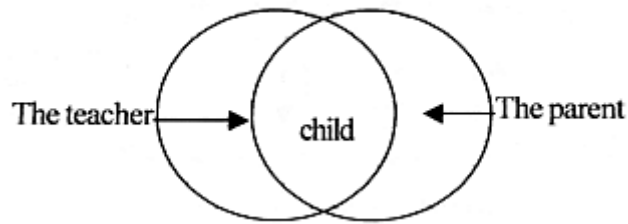


Figura 7 - A criança no modelo (Keyes, 2000, p. 113)

A terceira parte do modelo, que engloba as anteriores, utiliza a perspectiva de sistema social de Getzels e Guba (Figura 8). A este respeito Keyes (2000) refere que:

Just as the ecological perspective helps remind us of the complexity of the individuals, in this case the teacher and the parent, a social system perspective help us to understand the dynamic quality of the interaction between the participants and their impact on each other (Keyes, 2000, p. 114).

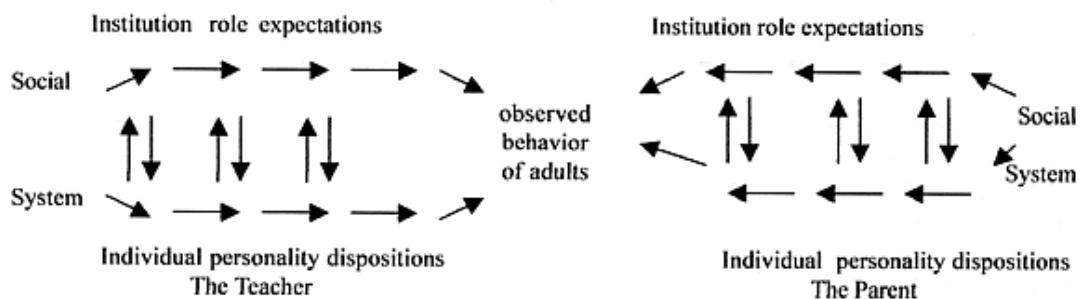


Figura 8 - O professor e o pai no sistema social (Keyes, 2000, p. 114)

O professor e o pai interagem, tendo a criança como ponto de interesse comum. Cada um deles transporta consigo as suas experiências de vida e personalidade, sendo ambos condicionados pela componente nomotética ou institucional, que condiciona a relação de parceria entre ambos, ou mais concretamente, o tipo de colaboração ou envolvimento esperado ou verificado.

2. Alguns conceitos importantes

Quando se fala em relações escola-família é fácil constatar a existência e convivência de uma multiplicidade de teorias, “conjuntos de afirmações que explicam vários factos” (Hill e Hill, 2005, p. 25); apoiadas a maior parte das vezes em conceitos cujo estatuto assumido na problematização passa, nas palavras de Silva (2003, p. 77), “pela sua precisão”. É essa “precisão” de conceitos que tentaremos fazer em seguida, aproveitando também para desenvolver alguns deles.

2.1 O conceito de família *versus* pais

Para Diogo (1998, p. 39), utilizar a palavra família implica referirmo-nos ao “conjunto de adultos que se relacionam de uma forma duradoira e constante com as crianças e jovens no seu espaço casa”.

A este respeito, Covas (2006) afirma que:

Na sociedade portuguesa o termo tem-se aplicado vulgarmente ao conjunto de indivíduos ligados por laços de consaguinidade e eventualmente por aliança e, também, ao grupo de pessoas que vive na mesma casa ou fogo, geralmente composto por pais e filhos. A primeira parte desta definição refere-se ao grupo de parentes, devendo, por isso, designar-se por parentesco, uma vez que se refere a uma relação biológica baseada em laços de consaguinidade e/ou a uma relação social baseada na afinidade ou aliança adquirida pelo casamento, enquanto a segunda parte se refere ao grupo doméstico (Covas, 2006, p. 17).

O grupo doméstico é o resultado, segundo Amaro (2006, p. 14), da introdução do elemento alojamento na definição de família, o que é patente por exemplo na definição do Instituto Nacional de Estatística (2002), na qual a família clássica é considerada como sendo o:

Conjunto de indivíduos que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento. Considera-se também como família clássica qualquer pessoa independente que ocupa uma parte ou a totalidade de uma unidade de alojamento (INE, 2002).

No entanto, Amaro (2006, p. 14) refere que “o alojamento não pode ser utilizado como critério absoluto para a definição de família”, sendo que a dificuldade em encontrar critérios de valor absoluto reside no facto de o conceito de família ter várias dimensões; estruturais, funcionais e afectivas.

Os aspectos estruturais relacionam-se com a forma como se adquire a qualidade de membro de uma família, por exemplo através do casamento, em que duas pessoas se tornam parentes.

Na perspectiva funcionalista a família é vista como uma instituição social que tem como objectivo a satisfação de determinadas necessidades, por exemplo, a protecção e socialização das crianças.

As perspectivas afectivas dão especial relevância às relações que se estabelecem na família, relações afectivas, de poder ou outras.

Sendo assim, este autor elege como essencial para a definição de família o conceito de parentesco, definindo-o como: “o conjunto das relações que se estabelecem entre dois ou mais indivíduos pelo facto de terem uma ascendência comum, descenderem uns dos outros, ou por motivo de aliança com origem no casamento” (Amaro, 2006, p. 15).

Vários autores preferem utilizar o termo “família” em vez de “pais”. É o caso de Marques (1994), que justifica a sua opção pelo termo “família” ao considerar “pais” como um termo sexista, que se aplica somente aos progenitores biológicos, deixando de fora outros membros familiares como os avós, tios ou primos e que não tem em conta a crescente importância das novas formas familiares.

Neste sentido, a definição de Giddens (2004, p. 175) parece-nos ser mais adequada, ao afirmar que a família é: “um grupo de pessoas unidas directamente pelo parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças.”

Silva (2002, p. 83), embora também concorde com as vantagens do vocábulo família face ao termo “pais”, chama no entanto a atenção para a desvantagem do termo “família”, ao englobar sob uma mesma designação distintos actores sociais; pais e filhos, o que poderá originar algumas confusões.

Para Glasman (1992), a expressão “pais” está conotada com um papel preciso:

remplir, vis-à-vis des enfants, un ensemble de tâches, matérielles et symboliques, qui les préparent, de façon continue et renouvelée, à fréquenter l'école avec profit ; ce rôle, c'est de transformer les enfants en élèves. C'est cet aspect **fonctionnel** qui caractérise, en commun, i.e. sans distinction sociale, les «parents» que l'école juge dignes d'être appelés ainsi. Ce terme désigne un rapport aux enfants, certes différent de celui de l'école, mais que situe le père et la mère du même côté que l'école, face a des enfants qui font l'objet d'un façonnage (Glasman, 1992, p. 22).

Ainda em termos de relação com a escola, o mesmo autor associa a utilização do termo “família” a um mundo exterior, estranho e sem ligação à escola. Atribui-lhe uma conotação cultural, sinal de distanciamento entre a cultura das famílias, sobretudo as mais desfavorecidas e a cultura da escola. A este respeito Glasman afirma que:

En d'autres termes, pour l'école, les «familles» seraient aux «parents» ce que, pour le colonisateur, le «sauvage» est au «civilisé». Ou encore, du point de vue des exigences de l'école, les «familles» représentent l'état de nature, face aux «parents» qui incarnent l'état de culture. L'école retrouverait, vis-à-vis de certaines familles, une mission civilisatrice, non plus dans le but d'éduquer ces familles à travers de l'enfant, mais de faire en sorte que ces familles, ou leurs substituts, livrent à l'école un enfant «scolarisable». Tout se passerait comme si, dans ses relations avec les «familles», l'école revenait à la case départ, c'est-à-dire recommençait l'histoire rappelée plus haut, tandis qu'avec les «parents» se joueraient d'autres formes de collaboration ou se disputeraient d'autres enjeux (Glasman, 1992, p. 22).

É no entanto evidente que do ponto de vista da escola o termo “pais” se tornou uma expressão de uso consagrado. Tal facto deverá estar relacionado com uma visão própria da escola, valorativa da dimensão de natureza funcional da família, referida por Amaro (2006, p. 14) e relacionada de modo automático com uma determinada forma de participação conforme assinalado por Diogo (1998, p. 40), o qual sublinha ainda a importância crescente do termo “pais”, associando-a a “alguma literatura de tiragem significativa” bem como à assunção, nos últimos anos, das Associações de Pais como “representantes institucionais e interlocutores privilegiados das famílias na escola”.

Esta miscigenação de termos não ficaria completa se não fizessemos referência à designação “Encarregado de Educação” (EE), amplamente utilizada nos diplomas legais mas que curiosamente, conforme assinalado por Zenhas (2006, p. 44), não se encontra definida em qualquer diploma legal, sendo a referência mais comum a esta figura a de “pais e encarregados de educação”.

Esta autora define encarregado de educação (EE) como:

o indivíduo que, no acto da matrícula de um aluno menor de idade, se responsabiliza, perante a escola, pelo acompanhamento da vida escolar da criança, independentemente do vínculo familiar que os possa unir e de lhe estar ou não atribuído o poder paternal. Corresponde, por conseguinte, à pessoa que mantém uma relação privilegiada com a escola. Geralmente o EE é um dos progenitores, sendo na maior parte dos casos, a mãe. No entanto, em muitas situações, são outros familiares (avós, irmãos, tios, padrinhos ou pessoas sem laços familiares (amas, por exemplo) (Zenhas, 2006. p. 25).

Apesar de concordarmos com a abrangência, referida por vários autores, do termo “família”, utilizamos frequentemente as designações “pai(s)” e “encarregado(s) de educação” ao longo deste trabalho, e julgamos ser apropriado continuar a fazê-lo, uma vez que são uns e/ou outros quem em concreto estabelece os contactos com a escola e, em particular, com o director de turma.

2.1.1 Uma tipologia de pais

Stoer e Cortesão (2005, p. 84) propõem uma tipologia das várias formas de pais baseada nos seguintes parâmetros de análise: a) proximidade da cultura/linguagem da escola; b) disponibilidade/frequência de contacto com a escola; c) disponibilidade para colaborar com a escola e d) relevância da escola (Figura 9).

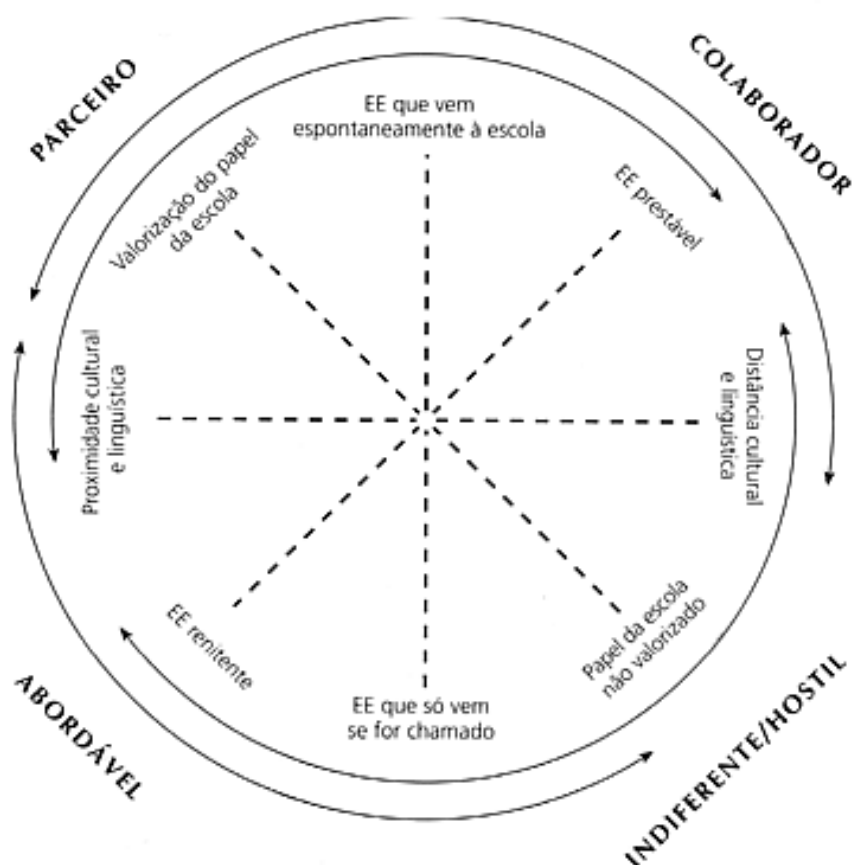


Figura 9 - Práticas participativas face à escola por pais de diferentes grupos socioculturais (Stoer e Cortesão, 2005, p. 84)

Com base nestes critérios os autores caracterizam os seguintes tipos de pais: (1) o pai indiferente/hostil; (2) o pai abordável; (3) o pai colaborador; (4) o pai parceiro.

Os pais “colaborador” e “parceiro” (duas formas de “pai responsável”), têm ambos em comum características como dar valor à importância da escola, mostrando-se ambos disponíveis para colaborar e contactar frequentemente com esta.

A diferença entre estes dois tipos de “pai responsável”: “reside essencialmente no facto de, em geral, o “pai colaborador” tender a ser alguém que é distante das normas culturais e linguísticas da escola, enquanto que o “pai parceiro” tende a estar mais próximo dela” (Stoer e Cortesão, 2005, p. 85).

A questão do capital cultural é assim determinante na forma assumida pelo “pai responsável”, estando a forma de “pai parceiro” reservada com maior probabilidade

àqueles que mais se identificam com a cultura escolar; os pais da classe média. A este respeito, Silva (2003) refere que:

Esta maior presença dos pais de classe média – próximos da cultura escolar – no atendimento individual e *por iniciativa própria* está em consonância com as constatações de outras investigações (cf. Davies *et al.*, 1989, por exemplo). Não significa que estes pais concedam maior importância à escolaridade dos seus filhos – ao contrário da convicção de muitos professores (Davies *et al.*, *op. cit.*). O que acontece é que a sua postura perante a escola é diferente, sendo de maior interactividade, de maior implicação, de maior comprometimento, atributos próprios de quem entende ter uma palavra a dizer, mesmo junto dos docentes, ao invés dos meios populares, onde é mais fácil encontrar uma atitude de delegação na escola e nos professores (*idem*). Uma diferença de atitude associada ao capital cultural, logo com efeitos na própria intervenção (Silva, 2003, p. 220).

Ainda nesta perspectiva, Annette Lareau (2003) afirma:

In sum, there is a paradox in the institutions that children and their families encounter. On the one hand, there are profound differences in the quality of services provided by institutions. On the other hand, institutions accept and promote the same standards regarding cultural repertoires. Thus, teachers placed a shared emphasis on the cultivation of children's talents through organized activities, the importance of parental development of children's vocabulary, and the importance of responsive and positive parental participation in schooling. As we shall see, these standards privileged the cultural practices of middle-class families over those of their working-class and poor counterparts. This pattern made it more comfortable, and easier at times, for middle-class children and their parents to achieve their wishes (Lareau, 2003, p. 28).

No entanto, esta questão não deverá ser reduzida à perspectiva “bourdieusiana”, o que segundo Diogo (1998), nos levaria a cometer o seguinte erro:

Encarar o indivíduo numa perspectiva determinista em relação à sua classe social de origem é não lhe reconhecer capacidade para alterar um destino prestabelecido, pelo que importa conferir um novo estatuto à pessoa, perspectivando-a não como “sujeito” condenado a um destino predeterminado, mas como um “actor” com capacidade para

intervir e alterar as suas representações, práticas sociais e estratégias educacionais (Diogo, 1998, p. 54).

O “pai abordável” é definido por Stoer e Cortesão (2005) como sendo:

o pai que está próximo das normas culturais e linguísticas da escola mas que, no entanto, tem muito pouco contacto com a escola e não se mostra muito disponível para esse contacto. Em todos os sentidos, a escola tem uma importância relativa e quase que é tomada como algo garantido (Stoer e Cortesão, 2005, p. 85).

Os mesmos autores referem-se ao “pai indiferente/hostil” localizando-o no pólo oposto ao “pai parceiro”. É um tipo de pai que revela resistência e hostilidade para com a escola, o que se manifesta fundamentalmente através da sua ausência. Evidencia ainda, uma clara indisponibilidade para contactar com a escola, atribuindo-lhe pouca relevância na vida dos seus filhos. Está por vezes associado às comunidades étnicas “guetizadas” e distantes das normas culturais e linguísticas da escola (Stoer e Cortesão, 2005, p.85).

2.2 Envolvimento e participação

Embora possam ser entendidos como sinónimos, os dois termos têm diferentes significados.

Para Davies et al. (1989, p. 24), a designação “envolvimento” abarca “todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola”. A designação “participação” é, para este autor, de significado diferente: “refere-se às actividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como o planeamento, gestão e tomadas de decisão nas escolas”.

Na mesma linha de pensamento, Silva (2003) define estes dois termos do seguinte modo:

Por envolvimento entende-se geralmente o apoio directo das famílias aos seus educandos. O apoio assume uma base individual e o seu objecto tem um rosto. O espaço privilegiado é a casa, [...]. O conceito de participação remete, antes, para a integração de

órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo. [...]. No primeiro caso age-se a título individual, no segundo estamos perante uma atitude política” (Silva, 2003, p. 83).

2.2.1 Algumas tipologias de participação

A tipologia de Paterman, referida por Diogo (1998, p. 69), propõe três níveis de participação em função da capacidade de intervenção dos actores no processo de decisão:

- 1) a pseudoparticipação; os “participantes” não têm qualquer capacidade ou poder de intervenção nos processos de tomada de decisão. Apoia-se numa “encenação participatória”, em que as decisões já estão previamente tomadas e em que apenas resta convencer os pseudoparticipantes a aceitarem as decisões daqueles que têm o real poder decisório;
- 2) a participação parcial; embora os actores tenham alguma capacidade de influenciar as decisões, o efectivo poder decisório encontra-se na mão do topo hierárquico;
- 3) a participação total; todos os actores se encontram numa posição paritária no que concerne à capacidade directa de intervenção sobre os processos decisórios.

Tendo em conta a intensidade da participação, Ferreira (1992, p.12) define três graus de participação:

- 1) a participação perfeita; segundo a qual participar é “partilhar o poder de decidir, isto é, poder intervir em todos os momentos de formulação e tomadas de decisão como co-actor e co-autor das decisões”;
- 2) a participação imperfeita ou mitigada; os actores embora sejam consultados, de modo formal ou informal, sobre uma qualquer problemática, são excluídos do processo de tomada de decisão, limitando-se a uma formalização espontâ-

- nea de juízos e manifestações individuais e colectivas de opinião ou à execução, com convicção e dinamismo, das decisões tomadas por terceiros;
- 3) a não participação; os actores limitam-se a executar as decisões tomadas por terceiros, mesmo que com elas não se identifiquem, sendo forçados a obedecer.

Licínio Lima (2003, pp. 72-73), por sua vez, propõe um quadro conceptual da participação na escola, radicado em dois eixos ou dois planos distintos, o plano das orientações para a acção organizacional e o plano da acção organizacional, sendo neste último que se enquadra a “participação praticada”, aquela que no âmbito do nosso estudo mais nos interessa.

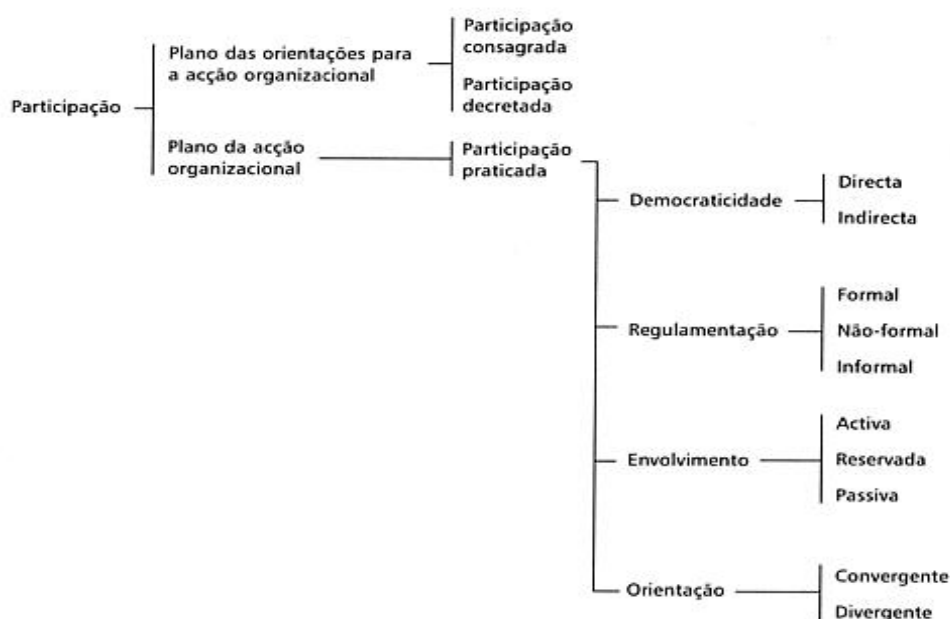


Figura 10 - Tipologia da participação na organização escolar (Lima, 2003, p. 80)

A participação praticada é assim classificada em função de quatro critérios (Figura 10); (1) democraticidade, (2) regulamentação, (3) envolvimento, (4) orientação, dentro dos quais se distinguem vários tipos e graus de participação.

Apresenta-se de seguida uma breve descrição dos 4 critérios, bem como dos correspondentes tipos de participação:

1) **DEMOCRATICIDADE** – tipo de intervenção previsto para quem participa, podendo influenciar decisões e mesmo decidir.

1.1 Participação directa – facultada a cada indivíduo a intervenção directa no processo de tomada de decisões através do exercício de voto.

1.2 Participação indirecta – realizada por intermédio de representantes que podem ser designados através de diferentes formas e com base em diferentes critérios.

2) **REGULAMENTAÇÃO** – a participação é legitimada através da regulamentação, sendo um requisito organizacional.

2.1 Participação formal – forma de participação decretada e concretizada num documento normativo/legal.

2.2 Participação não formal – resulta da interpretação local das regras formais.

2.3 Participação informal – realiza-se por referência a regras informais, não estruturadas, produzidas na organização e partilhadas por pequenos grupos.

3) **ENVOLVIMENTO** – modo como se participa numa organização.

3.1 Participação activa – revela um elevado grau de envolvimento na organização.

3.2 Participação reservada – menos voluntária, mais expectante e calculista, procura não correr riscos. No entanto, não revela uma posição de desinteresse ou alheamento.

3.3 Participação passiva – revela atitudes e comportamentos de desinteresse e alheamento. Demonstra uma certa apatia e descrença na possibilidade de influenciar as decisões, mas não recusa a ideia de participação e de intervenção.

4) ORIENTAÇÃO – participação que se rege por objectivos.

4.1 Participação convergente – procura realizar os objectivos formais em vigor na organização, não implicando necessariamente que os objectivos a atingir sejam apenas os formalmente previstos. Orienta-se para o consenso, para o empenhamento e para a militância.

4.2 Participação divergente – opera uma certa ruptura com as orientações oficialmente estabelecidas.

2.2.2 Uma tipologia de não-participação

Os custos da participação e o facto da maioria das pessoas não querer participar activamente são referidos por Lucas (1985, citado por Lima, 2003, p. 85):

A maioria das pessoas não quer participar activamente. O custo da participação, mesmo pequena, em termos de tempo e energia dispendidos, é considerável. E não havendo uma injustiça clamorosa, a maioria das pessoas contenta-se em deixar que os outros decidam por elas.

Embora a consagração normativa da não-participação seja rara, uma vez que os textos jurídicos empregam predominantemente um discurso afirmativo, será de admitir pelo menos uma não-participação “consagrada por omissão”, através da não nomeação, não prevendo a participação de certos actores ou deixando por regulamentar certas modalidades de participação (Lima, 2003, p. 87).

Este autor (idem, p. 89) refere ainda algumas semelhanças entre a não-participação e a participação passiva, através da existência de traços comuns, como “desinteresse, alheamento, falta de informação, alienação de responsabilidades, etc.”, mas em que estas características são exageradas, resultando “num quadro que rompe já com a ideia e com a prática da participação, rejeitando o envolvimento nos processos de decisão, recusando a eleição de representantes, não ensaiando formas alternativas de participação, etc.”.

Lima (2003, p. 89) faz um tratamento conceptual da não-participação utilizando um esquema idêntico ao que foi utilizado para a participação (Figura 11).

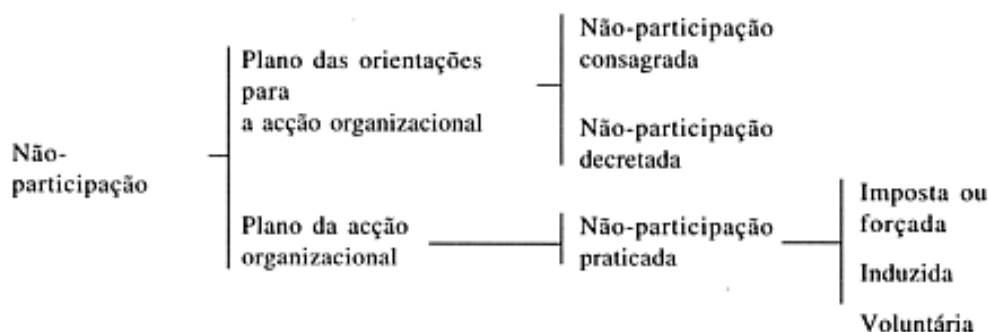


Figura 11 - Tipologia da não-participação na organização escolar (Lima, 2005, p. 89)

Embora a participação seja um dos atributos da democracia, na sociedade e nas organizações, ou mesmo um requisito na construção da escola democrática, poderemos concluir que ela não é uma condição suficiente em si mesma, pois como Warner (1976, citado por Lima, 2003, p. 92) adverte: “tudo depende de *quem* participa, *onde*, *como* e em que termos participa e, neste sentido, uma estratégia de não-participação pode constituir uma boa defesa e uma opção racional”.

2.3 Colaboração e parceria

O termo “colaboração” (ou cooperação) aparece associado, segundo Silva (2003, p. 84), à eliminação de situações de tensão e conflito.

O termo “parceria”, cada vez mais utilizado, implica para Silva (2003, p. 85): “um consenso mínimo de finalidades, mas também de meios para as atingir. Embora pressuponha algum igualitarismo, pode funcionar na base de uma relação de poder assimétrica, mas em que todos esperam, naturalmente, ganhar algo”.

Bastiani (1993, citado por Silva, 2003, p. 86) inclui no conceito de parceria quatro aspectos principais:

- partilha de poder, responsabilidade e posse, não necessariamente em pé de igualdade;

- um grau de reciprocidade, através da capacidade de ouvir o outro, de diálogo e de cedências mútuas;
- partilha de finalidades e objectivos, assentes em aspectos comuns, mas igualmente com capacidade de reconhecimento de diferenças importantes;
- um empenhamento na acção conjunta, em que pais, alunos e profissionais trabalham em conjunto para a resolução dos problemas (Silva, 2003, p. 86).

Zay (1996) também associa à palavra parceria uma certa assimetria relacional, marcada pelo conflito e pelo consenso, ao afirmar que:

O elemento de oposição é, assim, tanto elemento constitutivo do termo parceiro como da associação à qual geralmente o referimos. O recurso à palavra parceria desenvolve-se num contexto que é, simultaneamente, de crise, de lutas sociais, em que se tem de negociar entre parceiros sociais (isto é, que à partida, não estão de acordo, mas que não se pode contornar) e de uma ideologia que tem confiança num presumível consenso que se sobreponha ao conflito” (Zay, 1996, p. 156).

Stephen Stoer e Luiza Cortesão (2005, p. 81) por seu turno, distinguem entre colaboração e parceria associando os termos à tipologia de pais e distinguindo entre pais colaboradores e pais parceiros, correspondendo o primeiro conceito ao da actuação dos pais ao nível da escola e o segundo ao da participação na definição das políticas educativas.

3. Os pais; parceiros esquecidos? Breve história de uma relação

A utilização do termo “relação” é encarada por Pedro Silva (2002, p. 101) como tendo várias vantagens. Na perspectiva deste autor o termo “relação” é deveras abrangente e não conotativo, ao admitir “todo um *continuum* que vai da cooperação ao conflito”.

O termo abarca assim um variado tipo de interacções, não se circunscrevendo apenas às de carácter positivo, como no caso dos termos “colaboração” ou “parceria”.

Silva (2002, pp. 97-98) considera a existência de duas vertentes nesta relação (Figura 12); a escola e o lar, bem como duas dimensões: a individual e a colectiva.

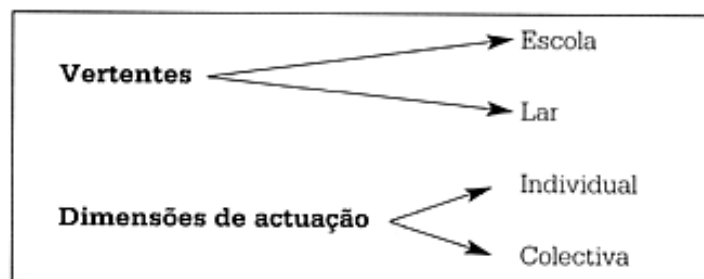


Figura 12 - Vertentes e dimensões da relação escola-família (Silva, 2002, p. 98)

Dentro da vertente escola, estão englobadas todas as actividades identificadas vulgarmente com a face mais visível da relação; aquelas que são:

levadas a cabo na escola, individuais ou colectivas, por iniciativa dos professores, dos pais ou dos alunos. Exemplos são o encontro de um docente com o pai de um determinado aluno, ou uma reunião entre o docente e os pais de uma turma ou uma reunião entre todos os professores e todos os pais. Incluem-se aqui ainda a participação de encarregados de educação em órgãos da escola ou reuniões da associação de pais (Silva, 2002, p. 98).

Na vertente lar, a mais invisível e de difícil controlo por parte da escola, estão incluídas as actividades:

relacionadas com a escola e desempenhadas em casa pelo aluno e/ou os pais. Inclui actividades como os trabalhos de casa ou outras actividades manifestas de estudo [...], mas também todo o tipo de iniciativas desenvolvidas pela família com vista a uma melhor escolaridade por parte do seu educando e que são, amiúde, invisíveis fora do lar [...] (Silva, 2002, p. 98).

Esta invisibilidade suscita frequentemente, por parte da escola, uma má avaliação acerca do envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo de

escolarização dos seus filhos, levando a considerá-los como sendo uma massa homogénea, o que não corresponde de todo à verdade, como mais à frente referiremos.

Quanto às dimensões individual e colectiva, Silva (2006) refere que:

A dimensão de actuação individual dos pais corresponde à defesa dos interesses, particulares, do seu próprio educando e pode ocorrer tanto em casa como na escola; a *dimensão colectiva* corresponde a situações de defesa de interesses gerais através, por exemplo, da liderança de uma associação de pais ou da representação do conjunto dos pais num órgão da escola (conselho pedagógico, assembleia de escola). A dimensão de actuação individual equivale ao que vários especialistas denominam de *envolvimento*, a colectiva ao conceito de *participação*, o qual engloba, pelas suas características, uma dimensão política *lato sensu* (Silva, 2006, p. 279).

A este respeito, Roger Dale (1994) e Miriam David (1993), referidos por Silva e Stoer (2005, p. 17), sustentam que a maior parte dos pais que manifestam alguma actuação, opta pela dimensão individual, a do envolvimento, predominando assim a defesa dos interesses particulares face aos gerais.

3.1 Uma (breve) visão diacrónica das relações escola-família desde o início do século XX até ao 25 de Abril

Segundo Virgínio Sá (2004), a relação entre os liceus e as famílias foi sendo construída com base numa visão “escolocêntrica”, apoiada no que ele apelida de “ideologia do défice cívico”, a qual:

consiste na reiterada representação dos pais como sofrendo de algum tipo de *défice*: não se interessam pela educação dos filhos, não cumprem a sua obrigação de cooperadores, não comparecem na escola quando são convocados, apenas se preocupam com os filhos nos finais de período, concebem a educação como uma empreitada, pressionam o poder político (e os professores) no sentido do facilitismo, etc. (Sá, 2004, p. 35).

Esta perspetivação dos pais enquanto meros consumidores detentores de um “estatuto de minoridade e de incompetência presumida”, transformou-os em simples receptores da informação que a escola entendia como conveniente ser-lhes fornecida,

colaboradores e “auxiliares” dos liceus na “árdua tarefa de educar a mocidade”, não se tratando tanto de reconhecer um direito mas de prescrever um dever, (Lima e Sá, 2002, p. 29).

Na realidade, os alicerces desta construção escolar assentam no século XVIII, mais concretamente no início do processo de estatização do ensino em Portugal, na sequência da reforma do Estado conduzida pelo Marquês de Pombal e que consistiu fundamentalmente na substituição dos professores religiosos por professores laicos (sob o controlo do Estado), levando à expulsão dos Jesuítas, encerramento de todos os colégios e estudos sob a direcção da Companhia de Jesus, bem como à proibição dos livros escolares publicados sob a sua direcção.

O Estado ao intervir veio criar uma homogeneidade, unificação e hierarquização a nível nacional e simultaneamente a criação de regras uniformes de selecção e nomeação. Criou-se assim um verdadeiro “corpo do Estado”, formado por profissionais isolados, autónomos e independentes em relação às entidades clericais e às próprias populações, como que usufruindo de um estatuto entre o funcionalismo e a profissão liberal.

A este respeito, Virgínio Sá (2000) refere que:

No longo processo de construção sócio-histórica da escola pública em Portugal, a reforma pombalina do ensino desempenhou um papel fundamental. O processo de estatização do ensino então iniciado, se por um lado libertou os professores do controlo da Igreja e de certos interesses locais, por outro parece ter conduzido, como defende Nóvoa (1987; 1992), a uma certa marginalização dos pais (Sá, 2000, p. 1).

No caso dos Liceus do Estado Novo, a relação da família com a escola era de subordinação. O reitor exercia a sua tutela muito para além dos portões do edifício, sendo ponto assente que no meio familiar o objectivo seria preparar filhos “manejáveis” pelos professores. Os direitos dos pais resumiam-se aos deveres de acompanhar o percurso escolar dos seus educandos, fiscalizar o seu trabalho, ensinar-lhes boas maneiras, comparecer no estabelecimento de ensino sempre que convocados e, sobretudo, reiterar os valores e as normas e confiar no saber especializado dos professores (Sá, 2000, p. 3).

Interessante é a referência que o mesmo autor faz à promulgação por decreto em 1933 (ano da Constituição que marcou o início do Estado Novo), dos Estatutos da Associação de Pais dos Alunos do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes), salvaguardando, por parte dos reitores, as cautelas necessárias para que as Associações não se transformassem em elementos perturbadores da vida escolar e agentes de desnivelamento nos estudos ou de relaxamento da disciplina (Sá, 2002, pp. 56-57). Virgínio Sá designa este acontecimento como sendo uma forma de “participação tutelada” ou “cooperação subordinada”, desejável pelo Regime, pois permitia reforçar a legitimidade da escola e enquadrar eventuais focos de contestação, dando pleno destaque aos princípios consagrados pela tradição do Estado Novo: Deus, Pátria, Família, Autoridade, Hierarquia, Moralidade, Paz Social e Austeridade.

Cunha (1999) caracteriza o ambiente vivido nas escolas da época, nos seguintes termos:

Durante o regime autoritário que vigorou até 1974, [...] o clima organizacional caracterizava-se pela repressão e pelo autoritarismo. Durante o período do Estado Novo, a nossa política educativa baseava-se no endoutrinação ideológico de valores tradicionalistas. Os reitores ou directores dos liceus e escolas funcionavam como comissários políticos que tinham por missão controlar a pureza ideológica do ensino e certificar se os professores e estudantes demonstravam obediência política. Manifestava-se, então, nas escolas um clima autoritário caracterizado pela concentração do poder ao nível institucional da organização, pelo poder autoritário/pessoal/normativo, pela imposição de objectivos e regulamentos, pelo escasso empenhamento e participação dos membros na consecução dos objectivos da organização escolar e alheamento em relação aos contextos [...]. (Cunha, 1999).

O ambiente era caracterizado pela estabilidade, os procedimentos podiam ser (e eram) normalizados. A Administração era um todo, que devia (e podia) ser gerido com objectivos comuns, independentemente das características dos destinatários.

A Escola não fugia a este esquema de funcionamento, baseado num modelo de organização estático e burocrático que era perfeitamente exequível visto que não fazia sentido falar de conceitos como “escola de massas”, escola para todos” ou “escola inclusiva”. A população escolar era muito homogénea, por vezes com cunhos

de elitismo (caso dos Liceus), sendo esta homogeneidade apoiada no entendimento de que quem não se adaptasse, não aceitando os modelos de organização impostos ou não agindo de acordo com eles, deveria ser banido. Assim se fazia a “gestão” dos conflitos, eliminando-os de acordo com a estratégia “ganhar-perder” ou então ocultando-os, quando eram incômodos ou comprometedores.

O sistema era auto-regulável, o abandono escolar elevado e a expulsão explícita ou subtil dos alunos ajudava a manter esta homogeneidade. (Luck, 2000).

Imperava o método da administração científica, orientada pelo emprego mecanicista de pessoas e recursos aliado à fragmentação de tarefas com vista à obtenção do máximo de resultados (dimensão quantitativa), resumindo-se o papel da Direção da Escola a uma mera supervisão e comando, de forma autoritária e distante, de modo a garantir a observância das normas impostas pela Administração Central.

Prevalencia um ensino tradicional, associado ao modelo de escola transmissiva referido por Tonucci (1986, citado por Santiago, 1997, p. 17), caracterizada por sobrevalorizar as funções de instrução, obsessão pela aplicação do princípio da igualdade de tarefas independentemente dos ritmos de aprendizagem, pelo isolamento em relação à comunidade envolvente e às famílias.

Esta postura da escola como local socialmente neutro, com uma cultura própria, desligada das realidades sociais e familiares, constitui por si só um paradoxo, se tivermos em conta que as suas finalidades assentavam acima de tudo na inserção dos alunos numa determinada ordem sócio-cultural e moral, que se tornava imprescindível preservar a fim de garantir a manutenção e funcionamento das instituições.

3.1.1 O quando, como e porquê da génese do “pai responsável”

Segundo Silva (2003, p. 184), a emergência dos sistemas de participação parental ocorreu na maioria dos países ocidentais “num contexto de escolarização secundária (ou pós-primária) de massas” e sob um regime democrático – **as duas condições necessárias**. O final da Segunda Guerra Mundial serviu como ponto de partida para todo este processo, apoiando-se na convicção de que a educação escolar seria a solução para a formação de mão-de-obra qualificada, tão necessária para a recuperação das economias devastadas pelos efeitos da Guerra. As necessidades de

aumento da produção e a procura de “consensos sociais alargados” funcionaram como *leitmotiv* de todo este processo, que embora iniciado precocemente (do ponto de vista legislativo), tardiamente se concretizou em Portugal.

3.1.2 A 1ª condição; surgimento da escola de massas

No plano das intenções, a legislação que institui em Portugal a escola de massas reporta ao século XIX, mais propriamente às leis de 1836 associadas à reforma de Passos Manuel e que “pretenderam contribuir para a expansão do sistema escolar ao nível primário” (Fernandes, 1998, pp. 34-35).

Este autor refere, no entanto, que foi no sector do ensino secundário, sector dirigido à burguesia industrial e às classes dirigentes das principais cidades do país, que “as intenções governamentais puseram o acento tónico”, ocorrendo nesta altura a instituição dos “liceus nacionais”, substitutos da velha estrutura herdada do Pombalismo.

Acrescenta ainda o mesmo autor que: “É significativo, porém, que o princípio da obrigatoriedade escolar tenha sido enunciado de forma evasiva. Sinal premonitório de que o Poder estava bem consciente dos limites da sua capacidade para assegurar a generalização do ensino das Primeiras Letras” (Fernandes, 1998, p. 35).

O direito à educação escolar, um direito para todos em vez de um privilégio concedido a alguns; entendido como sendo um legado da Revolução Francesa, traduziu-se assim em duas medidas políticas que para Fernandes e Pires (1991b, p. 75) se expressam nas seguintes formas: (1) criação de uma rede de escolas públicas; (2) controlo do Estado sobre a educação escolar.

Todavia, e como estes autores fazem questão de salientar, a ideia da universalidade do ensino excluía a obrigatoriedade do mesmo, bem como a sua extensão a todos os graus. A universalidade era principalmente dirigida para o ensino primário, sendo que os restantes graus de ensino, em particular o ensino liceal, eram apenas para alguns privilegiados, tornando-o um ensino selectivo que visava “preparar os candidatos para o ensino superior ou então para certos cargos da função pública” (Fernandes e Pires, 1991b, p. 76).

Este ensino liceal convivia ainda com uma outra forma paralela; o ensino técnico, cuja função seria preparar mão-de-obra qualificada, a fim de satisfazer as necessidades que se faziam sentir nas zonas do país com maior actividade comercial e industrial.

No final do século XIX observa-se uma progressiva passagem da educação escolar, enquanto direito universal, para a escolarização obrigatória – a escola primária compulsiva, já em vigor na Prússia desde meados do século XVIII, mas que só foi introduzida em Inglaterra em 1876 e em França, com as leis de Jules Ferry em 1881 – escola gratuita, e em 1882 – escola obrigatória e laica.

Em Portugal, só com o advento da República é que o conceito de obrigatoriedade é adicionado, com força legal, ao conceito de gratuitidade, conforme consta na Constituição de 1911, que no seu artigo 3º, nº 11, estabelece que: “o ensino primário elementar será obrigatório e gratuito”.

O ensino primário elementar era um ciclo de três anos, a que se seguia um outro ciclo de dois anos; o ensino primário complementar.

A obrigatoriedade do 1º ciclo do ensino primário surge assim como forma encontrada pelo Estado para tornar universal este grau de ensino, uma vez que a gratuitidade por si só não conduziu à procura generalizada e universal de educação, verificando-se que no início da implantação do regime republicano cerca de três quartos da população adulta era analfabeta (Fernandes e Pires, 1991b, p. 84).

Apesar da instituição da obrigatoriedade, o combate ao analfabetismo não surtiu os resultados esperados, verificando-se entre 1910 e 1920 uma diminuição de apenas 4,2 pontos percentuais, o que era justificado pelos republicanos com as dificuldades atravessadas pelo País, decorrentes da 1ª Guerra Mundial. Simultaneamente verifica-se uma variação negativa de 15,5% no número de alunos matriculados entre 1915 e 1919. Contudo, e por mais paradoxal que pareça, a Reforma de 1919 inclui no âmbito da obrigatoriedade o ensino primário complementar, o que eleva a 5 anos a escolaridade obrigatória. Segundo Proença (1998, p. 62) tratou-se de: “uma medida totalmente irrealista tendo em conta a chaga estrutural que o trabalho infantil tem representado na nossa contemporaneidade”.

Com a Constituição de 1933, que marcou o início do Estado Novo, a escolaridade obrigatória é reduzida para três anos, tal como se verificava no início da Repú-

blica, e além disso observa-se uma viragem na posição do Estado; a quem até então acometia providenciar a sua satisfação (Fernandes e Pires, 1991b, p. 84).

Esta viragem na posição do Estado é patente na Constituição de 1933, em particular no seu artigo 42º: “A educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em cooperação com ela”. De seguida, no artigo 43º, 1º parágrafo, estabelece-se que: “O ensino primário elementar é obrigatório, podendo-se fazer no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais”.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, e apesar do isolamento em que o País se encontrava, as ideias desenvolvimentistas da OCDE tiveram alguma penetração em Portugal, onde em meados da década de quarenta o analfabetismo rondava os 50% da população adulta, reflexo da insuficiência e fracasso das políticas baseadas na gratuidade e obrigatoriedade, como forma de garantir a escolaridade básica universal.

As pressões exercidas pela Europa levam a que em 1964 a escolaridade obrigatória seja elevada para 6 anos, de acordo com o Decreto-Lei 45 810, de 9 de Julho, em cujo preâmbulo a medida é justificada de modo vago, considerando que: “4 anos de escolaridade se revelava já exíguo, face às exigências do mundo moderno”.

Mas é a partir de 1967 que ocorre, segundo Castro (1995, p. 34), a “explosão escolar”, que se tinha iniciado com o aumento da escolaridade obrigatória em 1964. A criação do Ciclo Preparatório, através do Decreto-Lei nº 47 480 é, para esta autora, o “rastilho” de uma tentativa “pretensamente democratizante” de adaptação da Escola, “à quantidade e diversidade dos alunos que começam a proliferar a partir dessa data nas escolas deste grau de ensino” (Castro, 1995, p. 45).

Este crescendo na procura de educação, verificado nas décadas de 60 e 70 sob a influência da “Teoria do Capital Humano”, deve-se segundo Ferreira (2003), à:

[...] subversão que a sociedade civil operara, a nível cultural, estabelecendo o princípio de que a educação básica não só era fundamental na obtenção de emprego e de posição social, mas também que era um bem essencial a todos os indivíduos. Isto permitiu a deslocação da função ideológica da educação para a sua função económica, abrindo o caminho à democratização da educação e da sociedade (Ferreira, 2003, pp. 21-22).

Tentando acompanhar a diversidade dos alunos e a adequação do Ensino às suas aptidões, necessidades e interesses, vai começando a delinear-se, segundo Castro (1995, p. 46): “uma nova estrutura de gestão pedagógica intermédia, consoante as preocupações manifestadas com os alunos e sua orientação”.

Numa óptica de aproximação da Escola aos alunos, à família e ao meio, surgem então os Serviços de Orientação Escolar, os quais estavam incumbidos pelo Conselho de Orientação Escolar da realização de actividades ao nível do diagnóstico e estudo de problemas relacionados com as dificuldades escolares e educativas dos alunos, bem como a implementação de estratégias de remediação adequadas a cada caso. Este Conselho de Orientação Escolar tinha ainda como objectivos a resolução de problemas inerentes à vida familiar dos alunos e a intensificação da relação Escola-Família. No entanto, e apesar do importante rol de atribuições que lhe estavam consignados, o Conselho Escolar não conseguiu “revelar uma dinâmica própria, nunca chegando a encontrar na Escola a sua verdadeira identidade” (Castro, 1995, p. 46).

Com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, pelo Decreto-Lei nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968, ocorre também o aparecimento de uma nova figura de gestão intermédia; o Director de Turma. De entre as várias competências inerentes ao cargo e regulamentadas pelo referido normativo, destacamos as referidas no seu artº 144, nº 1: “apreciar os problemas educativos relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias”.

Virgínio Sá (1997) destaca a “mudança de rumo” operada com a criação do cargo de Director de Turma, por contraposição às funções que incumbiam à figura que o precedeu; o Director de Ciclo, afirmando que:

A tradicional “tríplice função”: coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias constitui, também aqui, o núcleo duro das atribuições do director de turma. Poderíamos, por isso, ser levados a pensar que se trata tão só de uma simples mudança de designação, imposta pela restrição do território pedagógico sob a sua direcção – agora a turma. Cremos, no entanto, que a substituição do director de ciclo pelo director de turma tem um alcance que vai muito além da mera alteração de nomenclatura e que configura mesmo outra escala de prioridades determinada pela difusão crescente de uma nova ideologia organizacional que acabará por impregnar fortemente o contexto educativo (Sá, 1997, p. 90).

Num contexto caracterizado por um grande aumento da procura de educação por parte de sectores sociais cada vez mais conscientes das possibilidades de mobilidade social abertas por essa via surge a Lei nº 5/73, de 25 de Julho, mais conhecida por reforma Veiga Simão, que alarga a escolaridade obrigatória para 8 anos, o que poderá ser entendido como um sinal possível de “democratização do ensino” (numa sociedade não-democrática), suscitando o seguinte comentário de João Formosinho:

A “democratização do ensino” procura ficar-se por uma política de alargamento da escolaridade obrigatória e expansão quantitativa dos estabelecimentos (agora mais próximos das populações que os procuram), alimentada por uma concepção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização (Formosinho e Machado, 1998).

O carácter parcialmente redutor desta reforma, e a sua incongruência com o sistema político-social então vigente, é também assinalado por Castro (1995), ao afirmar tratar-se de um projecto que incidia:

[...] essencialmente sobre a configuração e os objectivos do Sistema de Ensino, sendo, no entanto, omissos no que se refere aos meios organizativos para a sua concretização. A reorganização dos serviços limita-se a legalizar as estruturas já existentes, por demais obsoletas para suportarem um projecto tão avançado e inovador (Castro, 1995, p. 48).

Na mesma linha de pensamento, Martins e Delgado (2002) fazem referência à Reforma Veiga Simão nos seguintes termos:

[...] não se vislumbram mudanças de objectivos, pois permanecem intactos os conteúdos tratados e as normas adoptadas, a relação pedagógica continua a não ser democrática e não existe qualquer reforma no processo de avaliação, na relação professor-aluno e nos órgãos de gestão. [...] No entanto, é proclamada a “democratização do ensino” e a igualdade de oportunidades para todos, sendo que esta “democratização” é identificada com um ensino a que todos, com maior ou menor dificuldade, poderiam ter acesso e com a expansão da escolaridade obrigatória (Martins e Delgado, 2002, p. 12).

3.1.3 A 2ª condição; existência de um regime democrático. O período pós 25 de Abril

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974 a implementação, ainda numa fase embrionária de desenvolvimento, da reforma prevista na Lei 5/73 foi interrompida por ser conotada com o antigo Regime, não se tendo nunca chegado a conclusões acerca daquilo a que poderia conduzir.

O período que se segue, de 1974 a 1976, é caracterizado por grande agitação política, pelo modo anárquico como as escolas foram geridas e pelas tentativas de implementação de um modelo de gestão democrática, não por iniciativa da Administração Central mas sim como consequência de um projecto de descentralização política e administrativa da Educação, de inspiração autogestionária e de democracia directa, sendo evidente a ausência de um projecto político e pedagógico para a Escola (Castro, 1995, p. 49).

Entre 1976 e 1980, com a tomada de posse do 1º Governo Constitucional e a publicação da Constituição da República Portuguesa dá-se início ao período de “normalização”, caracterizado pela tentativa de reorganização das escolas através de acções legislativas tendentes à regulamentação de aspectos formais e processuais. Ocorre assim uma nova centralização e uniformização do modelo de gestão, com o objectivo de devolver ao Estado o poder e o controle perdidos “na rua” durante o período revolucionário.

3.1.3.1 A responsabilidade dos pais

A relação escola-família tem sido ao longo dos últimos anos reestruturada, em grande parte por iniciativa do Estado Regulador, provocando alterações no cariz das relações professores/pais, bem como no “tipo de pai” desejável para a construção da política educativa.

Estas alterações, mais visíveis a partir de finais dos anos 70, correspondem à passagem do “pai colaborador”, uma forma que se prolongou pelos anos 80, para o “pai parceiro”, a forma predominante nos anos 90. Stoer e Cortesão (2005, p. 75) incluem estes dois tipos de pais numa categoria mais ampla de “pai desejável”, à qual chamam “pai responsável”.

O “pai responsável” é assim um conceito que tem servido de arquétipo às relações escola-família, e que tem convivido com um outro modelo de pai; o pai indiferente ou “pai hostil”, “caracterizado mais pela sua ausência do que pela sua presença”, contrastando com o modelo de “pai responsável” desenvolvido ao longo das últimas três décadas, e na direcção do qual tem sido feita a sua lenta e ainda incompleta “conversão” (Stoer e Cortesão, 2005, p. 76).

3.1.3.2 A construção do “pai responsável”

Após o ímpeto revolucionário iniciado em Abril de 74 sucedeu-se o chamado período de “normalização”, iniciado com a promulgação da Constituição da República Portuguesa em 1976, dando a democracia directa lugar à democracia representativa.

O “pai colaborador” já se encontra presente na Constituição, na forma incipiente de “pai cooperativo”, conforme consta no artº 67º (Família): “O Estado reconhece a constituição da família e assegura a sua protecção, incumbindo-lhe, designadamente: [...] cooperar com os pais na educação dos filhos [...]”.

Com a Revisão Constitucional de 1982, o quadro não sofre alterações, as quais só serão visíveis, através das referências às associações de pais, com a publicação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e na segunda Revisão Constitucional em 1989, onde no artº 77º (Participação democrática no ensino), é feita referência às Associações de Pais: “A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino”.

No ano de 1990 ocorre um salto em frente em termos legislativos com o Decreto-Lei 372/90 e, posteriormente, com o Decreto-Lei 172/91, o qual passa a permitir a representação dos pais “em todos os níveis das políticas e dos processos de tomada de decisão, reforçando assim o seu papel cooperativo e participativo” (Stoer e Cortesão, 2005, p. 79).

A promoção do “pai parceiro” surge de modo mais explícito apenas em 1998 com o Decreto-Lei 115-A/98, mais de vinte anos após o início do período da “norma-

lização” e a publicação da Lei 7/77 (Criação e Regulamentação das Associações de Pais). Segundo Diogo (1998), neste Decreto-Lei é fortalecida:

a participação da comunidade em geral e das famílias em particular, ao atribuir em órgãos de direcção e de decisão [...] na Assembleia de Escola, e ainda no órgão de coordenação e orientação educativa – o Conselho Pedagógico, alguns lugares aos representantes dos EEs, os quais passam a ter oportunidade de intervenção e participação directa nas orientações e políticas educativas a incrementar pelos estabelecimentos de ensino ao nível local (Diogo, 1998, p. 29).

Mais recentemente, a Lei 30/2002 (Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, actualmente em fase de alteração), reflecte de certo modo a tensão patente nos últimos trinta anos entre as duas concepções de “pai responsável”, o “pai colaborador” e o “pai parceiro”. As alusões são simultâneas, sendo no entanto mais visíveis as referências ao “pai colaborador”, de acordo com o que é definido no artigo 6º (Papel especial dos pais e encarregados de educação):

Aos pais e encarregados de educação incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos (Lei 30/2002, artigo 6º, nº 1).

Em várias alíneas do nº 2 aparecem também várias referências ao “pai colaborador”, numa lógica mais de envolvimento individual do que propriamente de participação. Na alínea a) é mencionado que cabe aos pais “acompanhar activamente a vida escolar do seu educando”; na alínea b), “promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar”; na alínea e), “cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.

As referências ao “pai parceiro” são menos numerosas, podendo ser mencionada a alínea d), “Contribuir para a criação e execução do projecto educativo e do regulamento interno da escola e participar na vida da escola”.

3.2 A emergência da participação parental; o quando e o porquê

Depois do 25 de Abril, os reitores ou directores são demitidos por Assembleias ou “Comissões de Gestão” criadas *ad-hoc*, compostas por pessoal docente e não docente, e que funcionavam à margem das autoridades ministeriais do novo governo. Tomado o poder pelas comissões de gestão, o novo governo não teve outra alternativa senão legalizá-las, promulgando então o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio. Este normativo ao apontar para a futura regulamentação do processo de constituição dos órgãos de gestão, determina que estes devem integrar “uma participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar” (artº 1º), omitindo, portanto, os encarregados de educação. Esta marginalização dos pais é ainda mais surpreendente por ocorrer num contexto revolucionário, marcado por uma “explosão participativa” que atingiu os vários domínios da vida social e política.

Constata-se assim que a instauração do regime democrático em 1974 não conduziu de imediato a um ímpeto de participação parental, em particular até 1976, contrastando com a “euforia participativa” que ocorria noutros sectores da sociedade civil. Este facto é referido por vários autores, entre os quais Jorge Ávila de Lima (2002), ao assinalar que:

Mesmo com a revolução de Abril de 1974 e, apesar da conseqüente “explosão” da sociedade civil e do ímpeto participativo no interior das escolas, os pais continuam a estar, estranhamente, ausentes, quer do discurso educativo quer da acção organizacional desenvolvida no interior dos estabelecimentos de ensino. A exclusão dos pais das estruturas de governo das escolas é naturalizada, não desencadeando eles próprios quaisquer movimentações dignas de registo no sentido de conquistar uma maior visibilidade social. [...] a participação dos pais na escola é uma questão mais enfatizada pelo voluntarismo do Estado em promovê-la do que pela iniciativa e pressão dos próprios encarregados de educação. [...] a aposta na participação dos pais surge como um elemento importante de uma estratégia do Estado para normalizar e controlar melhor a ordem e a disciplina internas das escolas, que lhe tinham escapado, em boa parte, com a onda avassaladora imediatamente subsequente à Revolução de Abril. (Lima, 2002, p. 9).

Só a partir de 1976, em pleno “período de normalização”, a participação adquire alguma visibilidade social, retirando os pais do estado de letargia e “natural” (auto)exclusão em que se encontravam.

Achamos que caberá aqui esclarecer as razões prováveis de tal inflexão; qual a razão por que o mesmo poder político que manteve os pais à margem das estruturas de governo das escolas lhes resolve conceder maior protagonismo e o porquê da incipiência, durante o período de 1974 a 1976, do movimento associativo de pais, contrastando com o dinamismo e fervor reivindicativo de outros movimentos cívicos de cariz popular e pendor socialista que tinham surgido em vários contextos da vida social e política.

Lima e Sá (2002) embora coloquem como hipótese de resposta à última das questões, a ausência de uma tradição de participação dos pais na vida da Escola, cedo descartam este argumento, afirmando que:

[...] se é certo que não havia uma tradição de participação parental em Portugal, também não havia tradição de participação a outros níveis e de outros movimentos sociais, o que não impediu que eles se constituíssem de forma espontânea e tivessem alcançado grande visibilidade e impacto social (Lima e Sá, 2002, p. 45).

Estes autores avançam então com uma nova hipótese explicativa baseada na natureza politicamente conservadora do movimento associativo de pais, bem como no facto de este ser socialmente sobre-representado pela classe média.

Silva (2003) também corrobora esta hipótese ao afirmar que: “Havia, assim, todo um caldo de cultura propício à emergência e florescimento de movimentos de base popular que, embora não impedisse, claramente não estimulava a emergência de outro tipo de movimentos – sociológica e politicamente mais conservadores” (Silva, 2003, p. 182).

Quanto à primeira questão, a razão pela qual o Estado resolve conceder maior protagonismo às famílias, Silva (2003, p. 140) associa esse facto à tentativa de (re)controlo do poder por parte do Estado, num contexto em que: “[...] o refluxo do movimento popular é claro, sobretudo a partir do 25 de Novembro (1975). O pêndulo da relação Estado/sociedade civil desloca-se, de novo, para o lado do primeiro”.

Este autor associa ainda a emergência da participação parental às características intrínsecas da sociedade portuguesa, “uma sociedade capitalista, com um Estado tradicionalmente «forte» e centralista” (Silva, *idem*, p. 160), características típicas das sociedades designadas por Boaventura de Sousa Santos (1992) como “semiperiféricas”, em que o Estado apesar de “forte”, enfrenta uma contínua e endémica crise de legitimação.

Este “voluntarismo” do Estado na proposição de modalidades de participação dos pais nas escolas é, segundo Munn (1993, citada por Lima e Sá, 2002, p. 47), baseado na “convicção de que os pais tenderiam a adoptar posições consistentes com as políticas governamentais, podendo até funcionar como polícias dos professores”, bem como na assunção do papel essencialmente conservador dos pais (Dale, 1994; Cullingford, 1985, referidos por Silva, 2002). No entanto, tal não se tem verificado, e como Lima e Sá (2002, pp. 47-48) fazem questão de assinalar, “os pais mais do que controlar os professores, têm-se aliado a estes para criticar certas políticas educativas e denunciar as carências com que se debatem muitas escolas”.

3.3 A participação das famílias no actual contexto

No actual contexto do nosso sistema escolar público, a participação das famílias quando se chega a concretizar limita-se, no critério da democraticidade, à participação indirecta. No capítulo V, artigos 40º e 41º, do Decreto-Lei nº 115-A/98 encontramos o princípio geral da participação dos pais e alunos em todo o processo. “Aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola [...] de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro”, que regula as Associações de Pais e EE. No entanto, trata-se de uma participação indirecta, porque apenas é realizada por intermédio de representantes. Quando a participação é directa, no fundo, é pseudo-directa porque os pais limitam-se muitas vezes a receber apenas as informações que lhes são dadas, assumindo o papel de meros receptores. Em geral, tanto nas entrevistas como nas reuniões com os professores ou directores de turma, os pais ouvem muito mais do que falam. Mesmo nas situações de participação mais seleccionada como os Conselhos Pedagógicos, a participação dos pais é geralmente passiva.

Cabe aqui dizer que o acima referido Decreto-Lei 372/90 foi, segundo Stoer (1999), um marco no reconhecimento por parte da administração, do estatuto dos pais como parceiros. Este normativo reconhece o direito dos pais à defesa e promoção dos seus interesses no que se refere à educação dos seus filhos. As palavras relacionadas com participação e intervenção estão presentes de forma abundante neste Decreto-Lei, o que é uma evidência do reconhecimento das Associações de Pais como parceiros da escola.

O Decreto-Lei 80/99 vem introduzir algumas (poucas) alterações: determina que as faltas dadas pelos titulares dos órgãos sociais das associações de pais para participarem em actividades inerentes às suas funções consideram-se justificadas, mas não são remuneradas. Constituem excepção os pais que são membros dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. A esses é atribuído um crédito de dias remunerados para participarem em reuniões dos órgãos sociais, para as quais tenham sido convocados. Tal crédito resume-se a um dia por trimestre para participar na assembleia, um dia por mês para participar no conselho pedagógico e um dia por trimestre para participar no conselho de turma.

Quanto ao critério da regulamentação, a participação está consagrada, como já foi dito, na Constituição da República de 1976 e está legitimada nos diplomas legais decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro), nomeadamente no Decreto-Lei 43/89 e no Decreto-Lei 115-A/98. Assim, a participação é formal e, aproveitando a autonomia das escolas, ela poderá vir a ser também uma participação não formal.

No que diz respeito ao critério do envolvimento, a participação é mais passiva do que reservada. A maioria dos pais envolve-se pouco na escola e aqueles que fazem parte das Associações de Pais, que ou são professores ou pertencem à classe média-alta, delegam no seu representante as suas vontades e reivindicações. A participação só será activa quando surgem problemas graves ou quando na mira da reivindicação estiver a responsabilização da administração central, de um professor ou de alguém afecto à escola que não os pais ou os alunos. Na nossa experiência de professor do 3.º ciclo, enquanto Director de Turma, a maior parte dos pais aparece na escola apenas para receber os registos de avaliação, para comunicar algo de muito

pontual sobre o seu educando ou quando são convocados (os que aparecem) por causa de problemas com os seus educandos, que por regra são quase sempre devidos a questões comportamentais.

No critério da orientação, pensamos que a participação é essencialmente divergente. A maioria dos pais não aparece na escola porque sabe que a sua participação em nada, ou quase nada, alterará as decisões já tomadas. Nesta linha de raciocínio, há pais que simplesmente não participam, nunca aparecem porque sabem que o poder nas escolas está ainda (quase todo) nas mãos dos professores.

Atente-se por exemplo na composição da Assembleia de Escola (artigo 9, nº 2 e 3) do Decreto-Lei 115-A/98, em que o legislador optou por critérios distintos na definição das balizas para a representação dos professores e dos pais. Enquanto que para os primeiros impõe um tecto máximo, para os segundos aconselha uma base mínima. O Regulamento Interno vai assim tendencialmente apontar para um aproveitamento máximo das oportunidades de representação para os docentes e para uma representação próxima da mínima no caso dos pais.

A representação minoritária dos pais é também a norma nos outros órgãos em que têm assento, nomeadamente no Conselho Pedagógico e no Conselho de Turma. Contudo, a questão da representatividade dos pais na Assembleia parece ser a mais relevante porque, sendo este o órgão político que toma as decisões relativas às grandes opções, nomeadamente ao nível dos valores que se pretendem promover, a decisão de consagrar aí uma representação minoritária dos pais tem um significado particular.

No que respeita ao papel dos professores na criação de condições favoráveis ou desfavoráveis para uma real e efectiva participação dos pais, partilhamos a opinião de Lima e Sá (2002):

O dilema que se coloca aos professores é o de se fecharem à participação parental para permanecerem mais protegidos e relativamente isolados face aos pais e outros actores comunitários (eventualmente entrincheirados a partir das suas posições e saberes profissionais), embora numa situação de subordinação face aos poderes centrais e num contexto onde só muito dificilmente alcançarão mais autonomia e poderes de decisão; ou o de correr os riscos da sua abertura à participação dos pais, ao diálogo e à negociação, a uma prestação de contas mais democrática [...] (Lima e Sá, 2002, p.87).

Terão assim de abandonar a posição por vezes adoptada, de “apenas quererem” os pais nas escolas para discutirem o comportamento dos alunos, porque, acham eles professores, que a origem desses comportamentos está exclusivamente na família esquecendo que também a escola pode ser geradora de comportamentos indesejados por não responder às expectativas dos alunos. Esquecem-se talvez que a escola pública de hoje não pode cingir-se apenas à função de instrução, ela deve ter também uma função educadora e socializadora dos jovens.

Síntese

O relacionamento entre as duas instituições escola e família é um fenómeno relativamente recente. Até aos anos setenta do século XX a comunicação era praticamente inexistente e quando existia era marcadamente unidireccional; da escola para a família.

Segundo a teoria da descontinuidade estrutural (Silva, 2003), as relações, interacções e expectativas da família e da escola, embora incidam sobre a mesma criança, são diferentes. Na base desta diferença encontra-se o distinto modo de funcionamento das duas instituições, sob o qual se enquadram as interacções sociais.

A perspectiva ecológica vem romper com a tradição de separação entre escola e família, nomeadamente com o surgimento do modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, um modelo de inspiração sistémica em que o indivíduo é considerado como um sistema aberto em constante interacção com os diferentes contextos que o rodeiam.

O modelo de Epstein ou da sobreposição das esferas de influência, desenvolvido a partir do anterior, dá especial relevo à acção coordenada e à parceria entre família, escola e comunidade de modo a satisfazer as necessidades da criança.

Carol Keyes propõe um modelo unificador, baseado nos modelos de Bronfenbrenner, Epstein, de sistema social e no modelo de Katz, este último relacionado com a teoria da descontinuidade estrutural e a diferente visão de papéis entre pais e professores. Para Keyes, os factores a ter em conta no desenvolvimento de relações afectivas são o grau de semelhança entre as culturas de pais e professores, as “forças

societárias” no trabalho, família e escola, bem como a forma como professores e pais vêem os seu papéis.

O grau de proximidade entre a cultura/linguagem dos pais e a da escola é um dos parâmetros utilizados por Stoer e Cortesão (2005) na sua tipologia de pais, segundo a qual os mesmos se podem classificar em: pai indiferente/hostil, pai abor-dável, pai colaborador e pai parceiro, sendo estas duas últimas formas englobadas naquilo que se designa por “pai responsável”, uma forma de pai associada à emergência dos sistemas de participação parental, decorrentes da escolarização de massas e do surgimento de um regime democrático, tendo esta última condição ocorrido tardiamente em Portugal e somente a partir de 1974.

O conceito de participação distingue-se do envolvimento, associando-se ao primeiro a dimensão colectiva, a defesa dos interesses gerais, por exemplo através da liderança de uma Associação de Pais. Já no que respeita ao envolvimento, é a dimensão individual, a que se refere aos interesses particulares do educando aquela que predomina, podendo ocorrer tanto em casa como na escola.

A tipologia de participação proposta por Lima (2003) radica em dois planos distintos: o plano das orientações para a acção organizacional e o plano da acção organizacional, enquadrando-se neste último a “participação praticada”, uma participação que no actual contexto, e quanto ao critério do envolvimento, se revela como sendo mais passiva do que reservada.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Apresentação e descrição do estudo

O presente trabalho tem como objectivo central a análise e interpretação das representações dos pais e Encarregados de Educação sobre a Escola, em particular a escola dos seus educandos e o modo como se relacionam (ou não) com essa mesma escola.

Sendo nossa intenção reconhecer uma dada realidade e levantar hipóteses de entendimento dessa mesma realidade, optámos por um estudo de tipo exploratório e com características descritivas (Carmo e Ferreira, 1998, p. 213), sem pretensões de generalização e enquadrado na estratégia de Estudo de Caso, definida por Bassey (1999, citada por Afonso, 2005, p. 70):

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas [...].

Apesar de considerarmos que a natureza do problema a investigar e o tipo de informação que se pretenda obter são determinantes na escolha do método e dos procedimentos adequados (Bell, 2002), não poderemos deixar de referir que a nossa opção por uma orientação metodológica que inclui algumas características de um estudo de caso teve ainda em linha de conta o facto de ser este o nosso primeiro projecto, e de os estudos de caso “serem mais fáceis de realizar do que os estudos realizados em múltiplos locais simultaneamente ou com múltiplos sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 89). Nesta mesma linha de pensamento, Bell (2002, p. 23) acrescenta que: “O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos profunda, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo [...]”.

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram as entrevistas gravadas e o inquérito por questionário. Foi também elaborado, como instrumento de apoio às referidas técnicas, um guião de entrevista.

2. População e amostra

A população do nosso estudo é constituída pelo conjunto dos 733 Encarregados de Educação de uma escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (EB 2,3), que passaremos a designar por Escola do Vento (EV).

Este estabelecimento de ensino situa-se numa freguesia com 19607 habitantes pertencente ao Concelho da Amadora, que de acordo com os Censos de 2001 é o município mais densamente povoado do País, contando actualmente com 175872 habitantes residindo em 80581 alojamentos, numa área de apenas 24 km², uma das mais pequenas a nível dos Concelhos nacionais.

Nas redondezas da EV, embora pertencentes a uma freguesia contígua, existem vários bairros degradados, onde no passado próximo ocorreram algumas situações de violência amplamente divulgadas pelos media.

A escola completou 25 anos de existência em 2006 e é constituída por quatro pavilhões, sendo três destinados maioritariamente às actividades lectivas e o outro destinado essencialmente aos serviços (gabinete do Conselho Executivo, centro de recursos, sala de professores, sala de directores de turma, reprografia, papelaria, posto de socorros, gabinete de segurança e serviços administrativos). Existem ainda um refeitório e um pavilhão gimnodesportivo, este último de construção recente, sendo ambas as infraestruturas partilhadas com uma Escola Secundária contígua.

Desde o ano lectivo 2004/2005 a EV constituiu-se como sede de um Agrupamento vertical constituído por mais duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico com Jardim de Infância (EB1/JI), uma escola EB1 e um JI.

Outros dados relativos à EV, para o ano lectivo 2006/2007, encontram-se mencionados no Quadro 4.

Quadro 4 - População discente, docente, administrativa e auxiliar da Escola do Vento

Nº de turmas	Nº de alunos	Total de alunos por ciclo	Alunos com apoio da ASE	Nº de Professores (incluindo destacados)	Nº de Auxiliares de Acção Educativa	Nº de elementos do Pessoal Administrativo
5º ano - 13	268	471	152	Do quadro 75	18 +	11
6º ano - 9	203					
7º ano - 5	116	262	80	Contratados 24	2 guardas	
8º ano - 4	80					
9º ano - 3	66					

Da análise do quadro ressaltamos o elevado número de alunos com apoio da Acção Social Escolar (ASE); um total de 232 o que equivale a 31,7 % da população discente, dos quais a maioria (142) usufrui do escalão A, aquele com participação mais alargada e destinado às famílias mais carenciadas.

Este elevado número de alunos com apoio da ASE é indicador de uma certa realidade social, de facto, e de acordo com dados da Segurança Social relativos a 2003, no Município da Amadora 33,3% das famílias eram beneficiárias de Pensões de Invalidez, Velhice ou Sobrevivência, Subsídio de Desemprego ou Rendimento Mínimo Garantido.

Julgamos ser também de referir, pela sua dimensão incipiente, a existência da Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE) da EV, com 20 anos de existência e contando actualmente com cerca de 60 associados, embora nas palavras da sua Presidente só 13, “os que pagam quotas”, o sejam realmente. Note-se ainda que no Regulamento Interno da EV, em nenhum dos edifícios consta um espaço destinado à APEE, a qual dispõe apenas de um armário colocado na sala de Directores de Turma.

Para a selecção da amostra começámos por considerar o Universo formado pelos Encarregados de Educação dos alunos da EV, o que totalizava, como já referimos, 733 casos.

Devido à elevada dimensão deste Universo-alvo, às limitações de tempo disponível e impostas pelo calendário do projecto, optámos por uma amostragem probabi-

lística de modo a obter, conforme referido por Carmo e Ferreira (1998, p. 192) uma amostra representativa que permitisse a generalização dos resultados a toda a população. Neste contexto, a palavra “representatividade” implica, como referido por Hill e Hill (2005, p. 42) “que a amostra e o Universo são muito semelhantes em termos de características relevantes ao estudo”.

Sendo assim, e tendo em conta as condições de representatividade bem como de tamanho da amostra, a técnica de amostragem por nós utilizada foi, como já referimos, a probabilística, mais propriamente uma amostragem estratificada, em que cada turma é um estrato, realizando-se a selecção dos sujeitos através de sorteio abrangendo EE de todas as turmas e anos de escolaridade. Para o efeito utilizámos o gerador de números aleatórios do Excel para obter seis números inteiros entre 1 e 28. Como nem todas as turmas da EV têm 28 alunos, ou noutros casos alguns alunos foram transferidos, deixando de existir o respectivo número de ordem na turma, necessitámos de sortear mais dois números, que funcionaram como suplentes.

Deste modo, cada Director de Turma seleccionou na sua turma os alunos com os números 3, 4, 6, 8, 9 e 15 (ou 14 e 16 como suplentes), para entregarem aos respectivos EE os questionários para preenchimento e posterior devolução.

3. Opções metodológicas

Não é nosso propósito enveredar por um debate acerca das virtudes, potencialidades e vantagens de cada um dos paradigmas; qualitativo e quantitativo, até porque nos parece tratar-se de uma falsa questão. De facto, e como afirma Sousa (2005):

A questão de que as estratégias qualitativas são tão ou mais eficazes que as quantitativas só se manteria se as investigações dependessem das metodologias. Como são as metodologias que devem depender, adaptar-se e servir os propósitos da investigação e nunca o contrário, as estratégias metodológicas passaram a servir as necessidades da investigação e não as dificuldades, gostos ou tendências dos investigadores (Sousa, 2005, p. 32).

Pensamos que será mais importante neste momento, esclarecer a diferença existente entre “método” e “técnica”, termos interdependentes e usualmente utilizados como sinónimos, quando na realidade não o são.

Carmo e Ferreira (1998, p. 175), referenciando Madeleine Grawitz (1993), estabelecem a seguinte distinção: “A técnica representa a etapa de operações limitadas, ligadas a elementos práticos, concretos, definidos, adaptados a uma determinada finalidade, enquanto que o método é uma concepção intelectual coordenando um conjunto de operações, em geral várias técnicas”.

No que respeita aos métodos, optámos por uma abordagem qualitativa e quantitativa, apesar de alguns autores como Bogdan e Biklen (1994, p. 63), manifestarem sérias reservas quanto à utilização simultânea dos dois tipos de métodos, invocando o argumento de Smith e Heshusius (1986) de que “as duas abordagens baseiam-se em pressupostos diferentes”. Todavia, outros autores, como Patton (1990, citado por Carmo e Ferreira, 1998, p. 183), afirmam ser vantajoso utilizar uma combinação de abordagens qualitativas e quantitativas, de modo a tornar o plano de investigação mais “sólido”, através da triangulação.

Segundo Ghiglione e Matalon (2005):

[...] 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 quantitativa. [...]. Contudo, limitaríamos a importância da fase qualitativa se dela apenas fizéssemos uma etapa de preparação. Apesar do pequeno número de pessoas inquiridas nesta fase, poderão ser retiradas conclusões suficientemente sólidas, nomeadamente em relação a tudo o que possa conduzir à inventariação, mais ou menos estruturada, de atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos, etc. Mesmo se não for possível inferir a importância de cada uma das modalidades recensadas, pode, com base nas entrevistas, concluir-se, pelo menos, da sua existência (Ghiglione e Matalon, 2005, p. 105).

Deste modo, e numa fase inicial da investigação, enveredámos por uma metodologia de cariz eminentemente qualitativo, partindo do “pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 83). Estes autores (idem, p. 89) acrescentam ainda que na

sua fase inicial: “o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. [...] O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil”.

Trata-se de uma fase exploratória, uma primeira abordagem ao contexto de estudo, designada por Quivy e Campenhoudt (1992) como sendo a etapa de “exploração” e que:

comporta as operações de leitura, as entrevistas exploratórias e alguns métodos de exploração complementares. As operações de leitura visam essencialmente assegurar a qualidade da problematização, ao passo que as entrevistas e os métodos complementares ajudam especialmente o investigador a ter um contacto com a realidade vivida pelos actores sociais (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 47).

A técnica da entrevista foi utilizada nesta fase inicial com o fim de recolher dados válidos sobre as opiniões e ideias dos encarregados de educação, tendo nós, enquanto investigadores, assumido o papel de principal “instrumento” de recolha dos dados que serviram para a formulação de um quadro de questões relevantes, resultado de uma sequência traduzida por Bogdan e Biklen (1994):

Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha de dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50).

Numa segunda fase, optou-se por uma metodologia de cariz quantitativo, tendo sido elaborado um questionário com base nos dados coligidos a partir da entrevista inicial e de acordo com os pressupostos avançados por Ghiglione e Matalon (2005, p. 108), nomeadamente a sua exploração estatística.

3.1. Técnicas de recolha e análise de dados

A técnica do inquérito, por nós utilizada neste estudo, é classificada segundo Ghiglione e Matalon (2005) de acordo com o grau de directividade, da seguinte forma:

É habitual reservar o termo *entrevista* para as técnicas menos directivas e designar por *questionário* as formas de inquirir em que as questões são formuladas antecipadamente. Porém, na prática, não há consenso sobre os limites de cada um destes termos (Ghiglione e Matalon, 2005, p. 63).

Precisando um pouco mais, os referidos autores (*idem*, p. 64) ordenam as técnicas de acordo com o grau crescente da dimensão directividade da seguinte forma:

- 1º a entrevista não directiva;
- 2º a entrevista semidirectiva (ou estruturada);
- 3º o questionário aberto;
- 4º o questionário fechado.

Carmo e Ferreira (1998) assinalam como factor distintivo das duas técnicas de inquérito, para além do grau de directividade, também a situação de presença ou ausência do investigador, afirmando:

[...] o principal factor distintivo entre um inquérito por entrevista e um inquérito por questionário é o primeiro ser realizado em situação presencial, enquanto que o segundo é administrado à distância. A presença ou ausência do investigador no acto da recolha dos dados é assim determinante no que respeita aos procedimentos técnicos de concepção e de administração dos inquéritos (Carmo e Ferreira, 1998, p. 124).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134) uma entrevista é uma conversa intencional entre duas (ou mais) pessoas, dirigida por uma delas, com o objectivo de obter informações sobre o entrevistado.

Na mesma linha de pensamento Ghiglione e Matalon (2005, p. 65) definem a entrevista como: “uma conversa tendo em vista um objectivo”. Carmo e Ferreira (1998, p. 126), a este respeito, acrescentam que: “Em termos globais o objectivo de

qualquer entrevista é abrir a *área livre* dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a *área secreta* do entrevistado e a *área cega* do entrevistador”.

Madeleine Grawitz (1993, citada por Carmo e Ferreira 1998, p. 139) e Ruquoy (2005, p. 87), classificam as entrevistas de acordo com um *continuum* que vai de um máximo a um mínimo de liberdade concedida ao entrevistado, bem como da profundidade da informação obtida. Neste sentido, poderemos considerar num extremo as entrevistas livres (não directivas) e no outro extremo as entrevistas estruturadas (ou directivas).

As entrevistas realizadas na fase inicial da investigação permitiram-nos ficar com uma ideia mais abrangente do tema, familiarizados com pormenores que de outra forma nos iriam passar despercebidos, tendo servido como suporte à necessária reflexão que nos conduziu à estruturação e elaboração de um pré-questionário; uma fase preliminar que segundo Hill e Hill (2005, p. 69) se apresenta como: [...] útil quando a investigação principal tem como objectivo a confirmação, ou a extensão de um trabalho na literatura e não existe um questionário adequado à investigação”.

Posteriormente, foi elaborado o questionário na sua forma final, de modo a descrever a população e permitir a verificação de algumas relações entre variáveis.

3.1.1 As entrevistas exploratórias

Na fase preliminar do inquérito foram realizadas entrevistas exploratórias, com a finalidade genérica segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), de: [...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito [...]” e partindo do já referido pressuposto “de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo”.

No contexto desta investigação optámos por entrevistas exploratórias de tipologia semidirectiva ou semiestruturada, uma vez que se pretende aprofundar o assunto em estudo e obter o maior número possível de informações sobre os conhecimentos, expectativas e opiniões dos pais.

Bell (2004, p. 141) define este tipo de entrevistas do seguinte modo: “[...] São feitas determinadas perguntas, mas os entrevistados têm liberdade de falar sobre o

assunto e de exprimirem as suas opiniões. O entrevistador limita-se a colocar habilmente as questões e, se necessário, a sondar opiniões na altura certa [...]”.

O facto de classificarmos as entrevistas como semidirectivas surge da nossa concordância com a afirmação de Quivy e Campenhoudt (1992):

[...] nunca podemos dizer que as entrevistas exploratórias em investigação social são rigorosamente não-directivas. Com efeito, a entrevista é sempre pedida pelo investigador, e não pelo interlocutor. Refere-se mais ou menos directamente ao tema imposto pelo investigador, e não àquilo de que o interlocutor deseja falar (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 72).

Sendo imposto ao entrevistado um determinado quadro de referência, segundo o qual ele se deverá pronunciar livremente, sob orientação do entrevistador, que garante o não afastamento do discurso em relação ao esquema pré-definido. Isto pressupõe a existência de um roteiro ou guião de entrevista, onde está previsto um pequeno conjunto de questões, pouco estruturadas e plenamente abrangentes.

O roteiro ou guião de entrevista anteriormente referido, elaborado com base em algumas leituras prévias, é apresentado de seguida (Quadro 5):

Quadro 5 - Temas e Objectivos das Entrevistas Exploratórias

Temas	Objectivos específicos
I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.
. Criação de um clima de confiança e abertura	Criar um clima de abertura e confiança promotor de uma boa interacção entre entrevistador e entrevistado.
II. Caracterização pessoal e profissional dos entrevistados	Recolher dados acerca da idade, sexo, profissão, habilitações literárias, nº de filhos e filhos a frequentarem a escola.
III. Expectativas e opiniões dos pais em relação às finalidades da Escola	Conhecer a opinião dos pais quanto às funções e tipo de saberes que a Escola deve promover
IV. Opinião dos pais quanto ao processo ensino-aprendizagem	Conhecer a opinião dos pais quanto ao modo como o processo ensino-aprendizagem decorre
V. Opinião dos pais no que respeita aos órgãos, estruturas e serviços de apoio prestados pela escola	Conhecer a opinião dos pais quanto à organização, gestão, estruturas e serviços de apoio
VI. Opinião dos pais quanto ao funcionamento e ambiente da escola	Conhecer a opinião dos pais quanto às condições ambientais, físicas, materiais e de segurança
VII. Opinião dos pais sobre as relações escola-família	Conhecer a opinião dos pais acerca dos contactos escola-família
VIII. Papel dos pais em relação à escola	Conhecer o posicionamento dos pais perante a escola; consumidores ou co-produtores?

Tendo sido formuladas as seguintes perguntas:

**GRUPO I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.
Criação de um clima de confiança e abertura**

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- 1.** Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.

2. Criar um clima de abertura e confiança promotor de uma boa interacção entre entrevistador e entrevistado.

- a) Informar sobre o tema e objectivos do trabalho;
- b) Realçar a importância que a colaboração do entrevistado tem para o estudo;
- c) Garantir o anonimato;
- d) Pedir autorização para a gravação da entrevista;
- e) Promover um clima de abertura e confiança.

GRUPO II. Caracterização pessoal e profissional dos entrevistados.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

1. Recolher dados acerca de:

- idade e sexo;
- profissão;
- habilitações literárias;
- nº de filhos;
- idade e ano de escolaridade dos filhos que frequentam a escola.

FORMULÁRIO DE QUESTÕES

- a) Qual a sua idade?
- b) Qual a sua profissão?
- c) Quais as suas habilitações literárias (ou até que ano de escolaridade estudou)?
- d) Quantos filhos tem?
- e) Qual a idade e ano de escolaridade do(s) filho(s) que frequenta(m) esta escola?

GRUPO III. Expectativas e opiniões dos pais/EE em relação às finalidades e funções da Escola.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conhecer a opinião dos pais quanto às funções e tipo de saberes que a Escola deve promover.

FORMULÁRIO DE QUESTÕES

- a) Na sua opinião quais são as principais funções e finalidades da Escola actual?
- b) O que acha que deve ser ensinado na Escola?
- c) Qual é, na sua opinião, a maior diferença entre a Escola actual e a Escola do seu tempo?

GRUPO IV. Opinião dos pais/EE quanto ao processo ensino-aprendizagem

OBJECTIVOS

ESPECÍFICOS:

1. Conhecer a opinião dos pais quanto ao modo como o processo ensino-aprendizagem decorre.

FORMULÁRIO DE QUESTÕES

- a) Tem confiança na competência dos professores do seu filho?
- b) Considera que os métodos de ensino utilizados são adequados?
- c) Os professores mantêm as regras de disciplina e incutem nos alunos hábitos e métodos de estudo?
- d) A avaliação dos alunos é feita de modo correcto e justo?

GRUPO V. Opinião dos pais/EE no que respeita aos órgãos, estruturas e serviços de apoio prestados pela escola.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conhecer a opinião dos pais quanto à organização, gestão, estruturas e serviços de apoio.

FORMULÁRIO DE QUESTÕES

- a) Como classificaria a escola em termos de organização e funcionamento?
- b) O Conselho Executivo parece-lhe ser competente e dinâmico?
- c) Considera importante a existência dos Serviços de Psicologia e Orientação e do Núcleo de Apoio Educativo?
- d) Qual a sua opinião sobre o funcionamento da secretaria?
- e) E no que respeita aos restantes serviços de apoio; bar, refeitório, biblioteca, fotocópias, qual a sua opinião?

GRUPO VI. Opinião dos pais/EE quanto ao funcionamento e ambiente da escola.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conhecer a opinião dos pais quanto às condições ambientais, físicas, materiais e de segurança.

FORMULÁRIO DE QUESTÕES

- a) Qual o seu grau de satisfação (ou está satisfeito) com as condições oferecidas pela escola, em termos de instalações?
- b) E em termos de segurança, o que pensa?

GRUPO VII. Opinião dos pais/EE sobre as relações escola-família.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conhecer a opinião dos pais acerca dos contactos escola-família.

FORMULÁRIO DE QUESTÕES

- a) Conhece os regulamentos da escola? Como teve deles conhecimento?

- b) A escola, através do Director de Turma, mantêm-no informado sobre a situação escolar do seu filho?
- c) Vai muitas vezes à escola do seu filho? Qual o motivo?
- d) Qual o meio que geralmente utiliza para contactar com o Director de turma, quando não se pode deslocar à escola e deseja obter informações?

GRUPO VIII. Papel dos pais/EE em relação à escola.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conhecer o posicionamento dos pais perante a escola; consumidores ou co-produtores?

FORMULÁRIO DE QUESTÕES

- a) Como Encarregado de Educação, de que forma colabora com a Escola?
- b) Acha que os pais devem participar na gestão das Escolas ou apenas dar sugestões?

Na sequência do nosso pedido de autorização (apêndice I), e após obtenção por parte do Conselho Executivo do consentimento para a realização da nossa investigação, foi dado início à parte empírica da mesma.

As cinco entrevistas a Encarregados de Educação (EE) foram realizadas durante a última semana do mês de Janeiro de 2007, tendo todas elas decorrido no recinto escolar. Duas delas realizaram-se na sala de Directores de Turma, duas em salas de aula e uma na biblioteca, sempre em condições de ambiente calmo e privacidade, de modo a respeitar o que é aconselhado, entre outros, por Ruquoy (1997), Ghiglione e Matalon (1997) e Bell (2002) no sentido de, no que diz respeito ao local, proporcionar aos entrevistados as condições que, do ponto de vista físico e psicológico, assegurassem uma conversa bem sucedida.

No Quadro 6 é apresentado o perfil dos nossos entrevistados com base nos indicadores idade, sexo, parentesco, habilitações literárias e nível de ensino frequentado pelo educando.

Quadro 6 - Perfil dos entrevistados

Entrevista n°	Idade	Sexo	Parentesco	Habilitações literárias	Nível de ensino frequentado pelo educando
1	32	F	Mãe	12° ano	8° ano
2	57	F	Avó	Curso Geral Comércio	5° ano
3	30	F	Mãe	4° ano	5° ano
4	67	F	Avó	Curso Industrial	8° ano
5	38	F	Mãe	11° ano	6° ano

Decorrendo esta investigação no estabelecimento de ensino onde exercemos a nossa actividade docente, procurámos entrevistar EE cujos educandos não fossem actualmente nossos alunos, de modo a não influenciar a resposta dos inquiridos.

À escolha destes EE e não de outros, não presidiu qualquer critério de representatividade estatística, que aliás nesta fase qualitativa nem se coloca. Tratou-se acima de tudo de privilegiar a diversificação das pessoas interrogadas (Ruquoy, 2005, p. 103), apesar de não termos logrado entrevistar um EE do sexo masculino.

O pedido de entrevista foi feito pessoalmente a EE que se encontravam na escola, no horário de atendimento dos respectivos Directores de Turma e que se prontificaram a colaborar após termos explicado sucintamente os nossos propósitos. Exceptua-se a quarta entrevista, feita à presidente da Associação de Pais e simultaneamente encarregada de educação, que por conveniência da própria foi previamente marcada de modo a coincidir com o dia em que se realizava uma reunião de Conselho Pedagógico, em que a mesma estaria presente.

As entrevistas, cuja duração oscilou entre os dez (E₃) e os trinta e um minutos (E₄), foram iniciadas com uma explicação do verdadeiro objectivo do nosso estudo, pois como afirma Ruquoy (2005, p. 102): “na entrevista de investigação é ao entrevistador que cabe a iniciativa do intercâmbio”. Na realidade é o investigador que decide o conteúdo da investigação e o uso a dar às informações recolhidas, razões mais que suficientes para que do ponto de vista ético e deontológico informássemos os sujeitos acerca de “quem éramos” e o “que fazíamos”.

Tivemos também a preocupação de que as perguntas incorporadas no guião fossem acessíveis, atendendo a que este se destinava a um público heterogéneo e à necessidade que a nossa mensagem fosse entendida por todos de forma semelhante, o que só foi possível utilizando um vocabulário simples e uma linguagem clara.

A este respeito, Ruquoy (2005) assinala que:

Na entrevista de investigação, o que está em jogo [...] [é] um desejo de conhecimentos. O saber teórico do investigador ocupa o pano de fundo da prática da entrevista, delimita o campo de pesquisa, baliza a exploração ou enuncia hipóteses. Contudo, o investigador não deve utilizar, com o seu interlocutor, o mesmo vocabulário que utiliza para definir o seu quadro de pesquisa, [...]. Por conseguinte, importa que não negligenciemos a operação que consiste em traduzir as preocupações em indicadores concretos e compreensíveis pelo interlocutor (Ruquoy, 2005, p. 93).

Para além destas condições, foi ainda pedida autorização a todos os entrevistados para a gravação do discurso em registo áudio com vista a posterior transcrição, e dada a garantia de anonimato das fontes e de confidencialidade dos dados. Segundo Lima (2006, pp. 142-143): “no caso das entrevistas, a gravação áudio das mesmas também deve ser parte integrante do processo de consentimento informado”; “um princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo” (idem, p. 142).

3.1.1.1 A análise de conteúdo das entrevistas

As entrevistas exploratórias, gravadas com o consentimento dos entrevistados, foram submetidas após transcrição (apêndice II), a uma análise de conteúdo (apêndice III), definida por Bardin (2003) como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens Bardin (2003, p. 42).

A questão da inferência também é abordada por Ghiglione e Matalon (2005, p. 182) ao afirmarem: “A análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem.”. Estas inferências são feitas com base nos termos usados pelo entrevistado, na frequência com que surgem no discurso ou na forma como são estruturadas as respostas.

Dos vários métodos de análise de conteúdo, a análise categorial é a mais antiga e corrente. Consiste em calcular e comparar a frequência com que certos temas são evocados, uma vez agrupados em categorias significativas e subcategorias, baseando-se segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p.226) “na hipótese de que uma característica é tanto mais frequentemente citada no discurso do entrevistado, quanto mais importante for para ele”.

Numa fase inicial o conteúdo de cada uma das entrevistas foi segmentado e codificado, tendo-se obtido as várias unidades de registo (UR). Posteriormente, foram inferidos a partir destas unidades de registo os indicadores comuns a todas as entrevistas e feita a associação às subcategorias e categorias, tendo-se em mente a observância das características a que Carmo e Ferreira (1998, pp. 255-256) fazem referência, no que respeita às categorias de análise:

- exaustividade: todo o conteúdo alvo de classificação deve ser integrado numa das categorias consideradas;
- exclusividade: os mesmos elementos devem pertencer a uma mesma categoria e não a outra;
- objectividade: as categorias devem ser claras, precisas e sem ambiguidades, de modo a que diferentes codificadores classifiquem os diversos elementos nas mesmas categorias;
- pertinência: as categorias devem estar relacionadas com os objectivos e conteúdo a ser classificado;

A síntese categorial obtida a partir da análise de conteúdo das entrevistas exploratórias é apresentada nos quadros seguintes:

Quadro 7 - CATEGORIA I - Expectativas e opiniões dos Pais/EE em relação às finalidades e funções da Escola

SUBCATEGORIAS	Total	Indicadores	nº U.R.
Contribuição da Escola Para a formação do aluno	4	. Aquisição de conhecimentos	6
		. Aquisição de valores	4
		. Preparação para o futuro	3
		. Socialização	2
Dificuldades com que a Escola se depara no cumprimento da sua missão	4	. Pouco acompanhamento dos Pais	7
		. Características dos alunos	22
		. Adaptação da Escola aos alunos	6
		. Múltiplos mandatos sociais	1

Quadro 8 - CATEGORIA II - Opinião dos Pais/EE quanto ao processo ensino aprendizagem

SUBCATEGORIAS	Total	Indicadores	nº U.R.
Competência dos professores	2	. Competentes	6
		. Incompetentes	4
Métodos de ensino	2	. Adequados	2
		. Inadequados	2
Hábitos de trabalho	2	. Incutidos	3
		. Não incutidos	6
Regras de disciplina	2	. Mantidas	1
		. Não mantidas	6
Características da avaliação	3	. Correcta e justa	2
		. Desconhecidas	2
		. Dual	1

Quadro 9 - CATEGORIA III - Opinião dos Pais/EE no que respeita aos órgãos, estruturas e serviços de apoio

SUBCATEGORIAS	Total	Indicadores	nº U.R.
Organização da escola	2	. Organizada	3
		. Desorganizada	4
Conselho Executivo	2	. Ausência de contactos	3
		. Competente e dinâmico	4
Serviços de Psicologia e Orientação e Núcleo de Apoios Educativos	2	. Importantes	6
		. Importantes mas com pouca capacidade de resposta	4
		. Desconhecimento	3
Funcionamento dos serviços de apoio	3	. Satisfatório	8
		. Insatisfatório	7

Quadro 10 - CATEGORIA IV - Opinião dos Pais/EE quanto ao funcionamento e ambiente da escola

SUBCATEGORIAS	Total	Indicadores	nº U.R.
Instalações	2	. Satisfatórias	5
		. Insatisfatórias	6
Segurança	2	. Satisfatória	3
		. Insatisfatória	10

Quadro 11 - CATEGORIA V - Opinião dos Pais/EE sobre as relações escola-família

SUBCATEGORIAS	Total	Indicadores	n° U.R.
Conhecimento dos regulamentos da escola	2	. Preciso	2
		. Vago	3
Fontes de informação	2	. Conselho Pedagógico	1
		. Directora de turma	5
Idas à escola	3	. Esporádicas	1
		. Por convocatória	2
		. Regulares	2
Iniciativa dos contactos	2	. Directora de Turma	3
		. Encarregada de Educação	5
Meio de comunicação	3	. Aluno	1
		. Caderneta	7
		. Telefone	3
Motivo dos contactos	2	. Aproveitamento	2
		. Esclarecer dúvidas	1

Quadro 12 - CATEGORIA VI - Posição dos Pais/EE em relação à escola

SUBCATEGORIAS	Total	Indicadores	n° U.R.
Tipo de colaboração	2	. Envolvimento	9
		. Participação	8
Obstáculos à participação na Associação de Pais	5	. Ausência de uma cultura de participação	3
		. Pouca disponibilidade de tempo	6
		. Comodismo	3
		. Desconhecimento	4
		. Desinteresse	4
Separação casa/escola	2	. A escola; espaço dos professores	10
		. Casa; o espaço da família	3

O Quadro 13 apresenta de forma condensada toda a anterior informação, em particular o modo como as 240 unidades de registo estão associados aos 55 indicadores, que por sua vez se distribuem pelas 22 subcategorias e 6 categorias.

Quadro 13 - Análise quantitativa do conteúdo das entrevistas exploratórias

CATEGORIAS	%	SUBCATEGORIAS	nº indica dores	nº U.R.	% U.R.
I. Expectativas e opiniões dos Pais/EE em relação às finalidades e funções da Escola	20,8	. Contribuição da Escola para a formação do aluno	4	15	6,3
		. Dificuldades com que a Escola se depara no cumprimento da sua missão	4	36	15
II. Opinião dos Pais/EE quanto ao processo ensino-aprendizagem	14,7	. Competência dos professores	2	10	4,2
		. Métodos de ensino	2	4	1,7
		. Hábitos de trabalho	2	9	3,8
		. Regras de disciplina	2	7	2,9
		. Características da avaliação	3	5	2,1
III. Opinião dos Pais/EE no que respeita aos órgãos, estruturas e serviços de apoio	17,5	. Organização da escola	2	7	2,9
		. Conselho Executivo	2	7	2,9
		. Serviços de Psicologia e Orientação e Núcleo de Apoios Educativos	2	10	4,2
		. Funcionamento dos serviços de apoio	3	18	7,5
IV. Opinião dos Pais/EE quanto ao funcionamento e ambiente da escola	10	. Instalações	2	11	4,6
		. Segurança	2	13	5,4
V. Opinião dos Pais/EE sobre as relações escola-família	15,8	. Conhecimento dos regulamentos da escola	2	5	2,1
		. Fontes de informação	2	6	2,5
		. Idas à escola	3	5	2,1
		. Iniciativa dos contactos	2	8	3,3
		. Meio de comunicação	3	11	4,6
		. Motivo dos contactos	2	3	1,2
VI. Posição dos Pais/EE em relação à escola	21,2	. Tipo de colaboração	2	17	7
		. Obstáculos à participação na Associação de Pais	5	20	8,3
		. Separação casa/escola	2	13	5,4
Total	100		55	240	100

Da análise do Quadro 13 podemos concluir que existem duas categorias predominantes: (1) posicionamento dos EE em relação à Escola (21,2%), onde a subcategoria que mais se evidencia é a referente aos obstáculos à participação na Associação de Pais (8,3%) e (2) expectativas e opiniões dos EE relativamente às finalidades e funções da Escola (20,8%), onde prevalece a subcategoria relacionada com as dificuldades com que a Escola se depara (15%).

A análise de conteúdo das entrevistas exploratórias, complementada com a informação teórica proveniente da literatura, serviu de eixo orientador para a estruturação do questionário.

3.1.2 A elaboração do questionário

Com base nos dados recolhidos nas entrevistas exploratórias e na revisão da literatura efectuada foi elaborado um pré-questionário (Apêndice IV), com vista à formulação de uma versão definitiva.

A testagem desta versão preliminar foi realizada junto de seis EE e com a colaboração de alguns Directores de Turma, que no seu horário de atendimento lhes solicitaram o preenchimento e emissão de comentários e críticas, no sentido de detectar possíveis falhas, nomeadamente no caso de questões pouco explícitas ou de difícil compreensão e resposta.

A este respeito, Ghiglione e Matalon (2005) assinalam que:

Esta primeira fase do pré-teste do questionário indica-nos como as questões e as respostas são compreendidas, permite-nos evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos, mas não nos assegura a aceitabilidade do questionário na sua totalidade, nem a sua correcta adaptação às necessidades da investigação (Ghiglione e Matalon, 2005, p. 157).

A partir dos comentários suscitados procedeu-se à reformulação de alguns itens, completamento de outros com novas hipóteses de resposta, bem como à inclusão de novas questões.

Deste modo, e na 1ª parte, os itens 2, 3, 4 e 5 foram ligeiramente reformulados de forma a prever outras possíveis respostas. O item 6 foi alterado e subdividido, tendo-se eliminado a referência à turma do aluno, por a considerarmos redundante.

A partir do item 7 e até ao início da 2ª parte, o questionário foi reestruturado, tendo sido adicionados novos itens de modo a precisar as respostas obtidas e facilitar o posterior tratamento estatístico dos dados.

Apesar de partilharmos a opinião de Moreira (2004, p. 126) de que: “[...] é preciso reconhecer que, numa situação de recolha de dados para uma investigação, a liberdade de expressão dos inquiridos nunca é total, como não o é nunca em qualquer situação de comunicação cooperativa entre duas ou mais pessoas”, optámos por adicionar no final do questionário, uma questão aberta, em que os inquiridos são convidados a expressar, nas suas próprias palavras, a sua opinião sobre outros aspectos não contemplados no questionário. Neste sentido, e por sugestão da orientadora científica foi ainda incluída a opção de resposta “outra(s)” nas questões fechadas da 2ª à 6ª parte do questionário, deixando espaço em branco para a sua discriminação.

O questionário final (apêndice V) ficou estruturado em seis partes, incluindo no total setenta e dois itens.

A 1ª parte compõe-se de catorze itens de escolha múltipla relacionados com: (A) a caracterização pessoal e profissional dos EE, (B) caracterização dos educandos e (C) caracterização da participação dos EE na escola.

Os restantes cinquenta e oito itens, constantes nas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª partes são maioritariamente do tipo questões fechadas, tendo-se adoptado nestes casos uma Escala de Likert com cinco intervalos, desde “Discordo totalmente” (cotado como 1) até “Concordo totalmente” (cotado como 5).

A utilização do questionário como principal técnica de recolha de dados, embora justificada pela dimensão do Universo-alvo do nosso estudo, traz consigo a questão da validade, definida por Messick (1989, citado por Moreira, 2004, p. 331) como:

um julgamento avaliativo integrado acerca do grau em que os dados empíricos e as explicações teóricas apoiam a convicção de que as inferências e as acções baseadas nos resultados dos testes ou outras formas de avaliação são adequadas e apropriadas.

Uma outra definição mais sintética, proposta por De Ketele e Roegiers (1999, p. 81), define validade como sendo “o grau de adequação entre o que se pretende fazer (avaliar ou recolher informação) e o que se faz realmente”.

Concordamos neste sentido com De Ketele e Roegiers (1999), quando estes afirmam que:

A validação da recolha de informações é o processo pelo qual o investigador ou o avaliador se assegura que aquilo que quer recolher como informações, as informações que recolhe realmente e o modo como as recolhe servem adequadamente o objectivo da investigação [...] (De Ketele e Roegiers, 1999, p. 228).

Por outro lado, e sendo o questionário o nosso principal instrumento de recolha de dados, a sua validação tem de ser feita *a priori*; antes da sua utilização, o que se poderá resumir nas palavras de De Ketele e Roegiers (1999, p. 229), à consideração de que: “a validação da recolha de informação é sobretudo uma validação do utensílio de recolha de informações e da sua utilização”.

Habitualmente vários autores fazem uma distinção entre três tipos de validade: (1) validade de conteúdo, para a qual não é possível calcular um valor numérico e que é obtida de forma adequada quando os itens do questionário formam “uma amostra representativa de todos os itens disponíveis” para todo o conteúdo que se pretende medir (Hill e Hill, 2005, pp. 150-151); (2) validade de constructo ou construção, relacionada com a forma mais ou menos sólida como o instrumento de recolha de dados está “sustentado por conceitos teóricos que garantam a cientificidade do que se pretende medir” (Sousa, 2005, p. 195) e (3) validade de critério, que segundo Moreira (2004, p. 340) se apoia “na possibilidade de obtenção de índices alternativos da variável que se pretende medir e no exame da associação estatística entre os resultados da escala e os valores desse índice”.

Partilhamos da opinião deste último autor quando refere que:

A evolução em anos recentes das concepções sobre a validade, [...], tende a diluir as fronteiras entre os diferentes tipos ou aspectos da validade e a salientar o carácter unitário do conceito [...]. A afirmação progressiva desta unidade tem vindo a dar-se quer ao nível conceptual, quer ao nível metodológico, através do reconhecimento da simila-

ridade entre os objectivos e significado dos diferentes métodos de exame da validade [...] (Moreira, 2004, p. 345).

Deste modo, julgamos que a nossa opção pela realização de entrevistas exploratórias e consequente análise de conteúdo com correcta escolha das categorias, a pré-testagem do questionário e a escolha de uma amostra obedecendo a critérios de dimensão e representatividade, são factores que poderão ter contribuído para minimizar lacunas a nível da validade do instrumento de recolha de dados e de alguma forma contribuir para a “correspondência entre os resultados e a realidade” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 218).

Por outro lado tivemos também em linha de conta, para além dos critérios de validade, a necessidade de que o nosso questionário fosse um instrumento fiável, fazendo aqui uma distinção essencial entre os dois conceitos: enquanto que a validade se relaciona com a adequação da estratégia, a fiabilidade está relacionada com a qualidade de aplicação da estratégia. Esta fiabilidade, segundo Carmo e Ferreira (1998) pode ser garantida nos estudos de caso:

sobretudo através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, a qual implica, não só uma explicitação dos pressupostos e da teoria subjacente ao próprio estudo, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 218).

Hill e Hill (2005, p. 144) indicam como métodos para estimar a fiabilidade: (1) o método do teste-reteste, em que o questionário é aplicado duas vezes à mesma amostra de pessoas com um certo intervalo temporal, permitindo obter um coeficiente de fiabilidade a partir da correlação entre os dois conjuntos de valores observados em cada uma das aplicações; (2) o método das formas paralelas ou equivalentes, em que são desenvolvidas duas versões do mesmo questionário posteriormente aplicadas a uma mesma amostra, obtendo-se o coeficiente de fiabilidade a partir do coeficiente de correlação entre os valores observados nas duas versões do questionário; (3) o método *split-half* ou duas metades, em que o questionário após ser aplicado é dividido em duas partes iguais, que são analisadas separadamente, obtendo-se o coeficiente de fiabilidade através da correlação entre as duas partes; (4) o método da consistência

interna, em que os vários itens do questionário são submetidos a tratamento estatístico através das fórmulas de Kuder-Richardson ou dos testes Alfa de Cronbach.

Na nossa investigação utilizámos os últimos testes, que nos permitem estimar um coeficiente de fiabilidade; o coeficiente α de Cronbach. Os valores obtidos (Quadro 14), para as várias partes do questionário onde se adoptou a escala de Likert, oscilam entre 0,57 e 0,88.

Quadro 14 - Valores do alfa de Cronbach

Parte do Questionário	Exemplos	Nº de itens	α de Cronbach
2ª. Finalidades da Escola e dificuldades que ela enfrenta no cumprimento da sua missão	Adquira conhecimentos. Os pais darem pouco acompanhamento.	15	0.80
3ª. Modo como decorre o processo ensino-aprendizagem	Inspiram confiança. Mantêm a disciplina.	7	0.88
4ª. Organização, estruturas de apoio, ambiente e segurança	É organizada. A escola é um local seguro.	7	0.78
5ª. Relações escola-família	A escola dá a conhecer aos pais a sua organização e funcionamento. Só vou à escola quando o Director de Turma me convoca.	6	0.57
6ª. Posição dos pais e encarregados de educação em relação à escola	Ajudar no estudo e nos trabalhos de casa. Pouca disponibilidade de tempo.	15	0.63

Apesar dos baixos valores de α obtidos para a 5ª e 6ª partes do questionário, optámos por não eliminar nenhum dos itens, pois a vantagem obtida na consistência seria mínima ou mesmo nula nalguns casos, o que não justificava a sua eliminação.

Para esta nossa decisão também pesou o facto do questionário, na sua globalidade apresentar um valor de $\alpha = 0.88$, considerado por Hill e Hill (2002, p. 149) como sendo um valor bom.

3.1.2.1 Aplicação do questionário

Na sua versão final o questionário incluiu uma introdução com uma breve explicação dirigida aos EE, onde são apresentados os objectivos e interesse da investigação. Com esta estratégia pretendeu-se obter uma elevada taxa de retorno, partindo do reconhecimento, conforme referido por Carmo e Ferreira (1998, p. 140) de que os estudos que demonstram ter uma utilidade evidente para os inquiridos suscitam concomitantemente uma maior adesão por parte destes.

A distribuição dos questionários, seis por cada uma das 34 turmas da escola, perfazendo um total de 204 questionários, decorreu durante a penúltima semana de Abril de 2007, por intermédio dos Directores de Turma, que os distribuíram a alguns dos seus alunos durante a aula semanal de Formação Cívica. Os Directores de Turma simultaneamente escreveram uma comunicação aos EE na Caderneta do Aluno, requerendo a devolução do questionário preenchido na aula da próxima semana.

A recepção dos questionários já preenchidos foi feita pelos Directores de Turma, depois de terem confirmado que a comunicação anteriormente referida se encontrava assinada pelo EE. Posteriormente entregaram-nos em mão os inquéritos, processo este que se deu como concluído no final da primeira semana de Maio, tendo sido recepcionados 195 questionários, o que não defraudou as nossas expectativas a este respeito, pois isto correspondeu a uma taxa de retorno de 95,6 %, tendo-se obtido uma amostra produtora de dados com uma dimensão equivalente a 26,6% do Universo-alvo.

4. Tratamento dos dados

Os dados obtidos a partir do questionário aplicado à nossa amostra de Pais e Encarregados de Educação foram submetidos a tratamento estatístico. Com vista a facilitar esta operação, as respostas às questões fechadas foram previamente codificadas, ao que se seguiu a elaboração de uma matriz onde foi caracterizada cada uma das variáveis, atribuindo-lhe um nome (name), título (label) e os valores para cada código (value label), não esquecendo o caso das não respostas (missing values). Foi também feita uma classificação das variáveis quanto à escala de medida: nominal, ordinal ou de razão (scale). No caso das questões fechadas de resposta múltipla (itens

13 e 14), cada alternativa de resposta foi tratada como se fosse uma variável autónoma.

Não foram alvo de tratamento estatístico os itens 15.8, 16.9, 17.8, 18.8, 19.7, 20.8 e 21.9, todos eles referentes à opção de resposta “outra(s)”, pois o número de inquiridos que a preencheu foi diminuto e nos casos em que o fizeram, a resposta ou foi bastante lacónica ou limitou-se a reforçar uma das opções de resposta que tinha sido assinalada antes, o que de certo modo vai ao encontro do que é afirmado por Ghiglione e Matalon (2005):

as respostas a uma questão aberta, que se sucede a uma longa série de questões fechadas, são frequentemente muito pobres quer porque, por um lado, as pessoas se habituaram a dar respostas curtas, ou por outro, a ordenar e a escolher sobre um material já pronto (Ghiglione e Matalon, 2005, p. 117).

Já na última questão do questionário, a questão aberta 22: “Se assim o entender, poderá utilizar o espaço seguinte para expressar a sua opinião sobre algum aspecto da relação entre a escola e os pais que não tenha sido contemplado no questionário”, o comportamento dos inquiridos foi manifestamente diferente, tendo sido obtidas 24 respostas o que corresponde a 12,3% da nossa amostra. Estas respostas foram objecto de análise de conteúdo sobre a qual falaremos mais adiante.

O tratamento estatístico das respostas fechadas foi feito através da utilização do programa SPSS versão 15.0, tendo sido utilizados como métodos estatísticos a distribuição de frequência, medidas de tendência central (média aritmética e moda) e medidas de dispersão (desvio-padrão). Com vista a detectar e comparar as diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos, de acordo com os grupos idade, parentesco, escolaridade dos EE, subsídio da ASE e ciclo de escolaridade frequentado pelo educado, aplicou-se o método da análise univariada, disponível no SPSS, tendo-se utilizado o teste estatístico ANOVA one-way. O nível de confiança que serviu de referência para rejeitar a hipótese nula foi em todos os casos de $\alpha \leq 0.05$.

No que respeita à idade dos EE inquiridos e tendo em conta um tratamento estatístico mais expedito, que permitisse detectar diferenças significativas, optámos por fazer a divisão em dois grupos: os mais novos (até 39 anos) e os menos novos (mais de 40 anos).

Quanto ao ano de escolaridade frequentado pelo educando, a nossa opção passou pelo agrupamento em dois Ciclos; 2º Ciclo – 5º e 6º ano e 3º Ciclo – 7º, 8º e 9º ano.

No caso das habilitações escolares dos EE, e sempre que o teste de análise de variância ANOVA rejeitou a hipótese nula de igualdade de médias, indicando a existência de diferenças significativas entre as cotações obtidas nos cinco grupos de habilitações, utilizou-se para identificação das médias distintas o teste de comparação múltipla *a posteriori* (post hoc) de Scheffé. Trata-se de um teste de “comparação múltipla de médias”, bastante conservador e em que “apenas diferenças elevadas de médias levam à rejeição da hipótese nula” (Maroco, 2007, pp. 161-162).

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Caracterização da amostra

A distribuição por escalões etários, representada na Figura 13 evidencia uma amostra com poucos inquiridos na classe abaixo dos trinta anos (apenas 3 sujeitos) e uma concentração (classe modal) mais elevada no escalão dos 30-39 anos, a que correspondem 45% do total de respondentes.

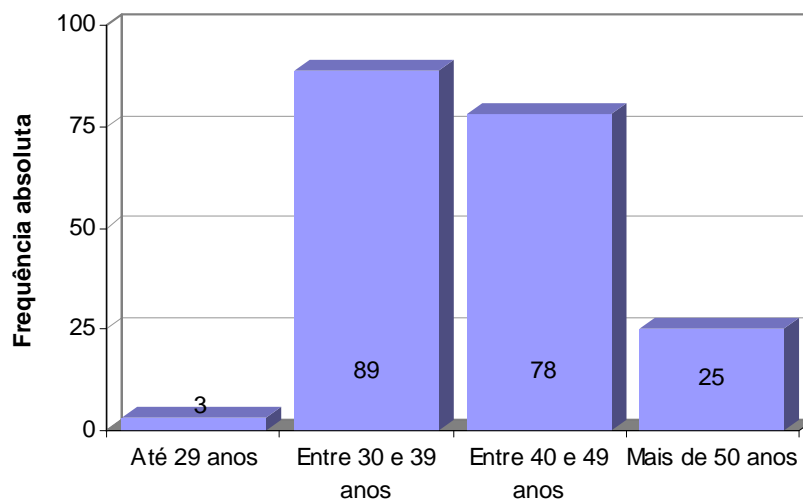


Figura 13 - Distribuição dos Encarregados de Educação por escalões etários

Como se pode apreciar na Figura 14 a maior parte dos EE são as mães (77%) e os pais (17%). O parentesco dos outros EE assume pouca expressão (máximo 2%).

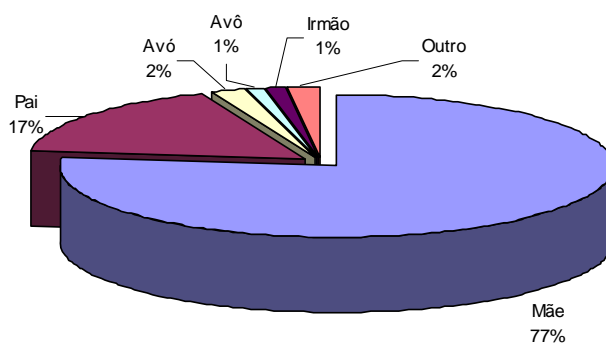


Figura 14 - Distribuição dos Encarregados de Educação por grau de parentesco

À obtenção destes valores não é decerto estranho o facto de em Portugal as mães constituírem um elo privilegiado de contacto entre a família e a escola. De facto, e a partir da nossa experiência como Director de Turma, podemos afirmar que mesmo nos casos em que o pai figura formalmente como Encarregado de Educação nos “papéis” da matrícula, são as mães que muitas vezes vêm a assumir posteriormente a delegação do contacto com o Director de Turma no horário de atendimento semanal.

Relativamente à escolaridade, podemos constatar da análise da Figura 15 que os EE com a 4ª classe têm a mesma expressão percentual do que os EE com nível superior (10%).

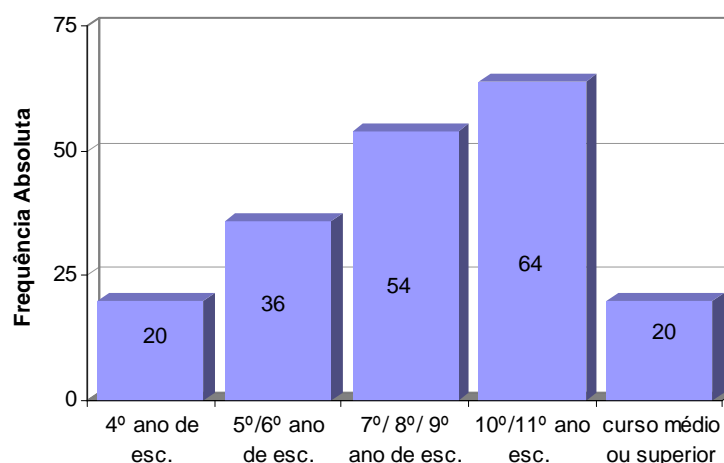


Figura 15 - Distribuição dos Encarregados de Educação por níveis de escolaridade

No que se refere ao estado civil dos EE verifica-se (Figura 16) que predominam os sujeitos com o estatuto de “casado” (64%), seguidos dos solteiros (10%) e divorciados (9%).

Se a estes dois últimos grupos adicionarmos os viúvos (2%) e os separados (4%), obtemos um conjunto representando 25% da amostra, o qual poderá ser susceptível de enquadramento nas famílias “monoparentais”.

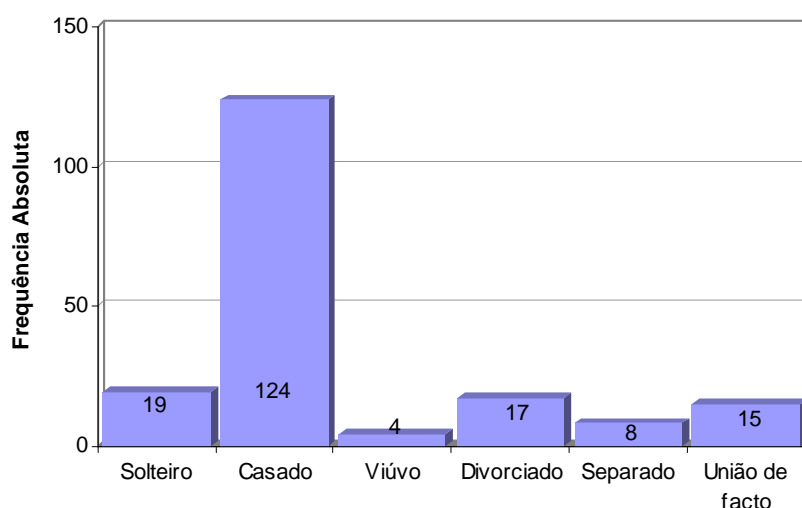


Figura 15 - Distribuição dos Encarregados de Educação por estado civil

Relativamente à situação profissional, e de acordo com o Quadro 15, os trabalhadores por conta de outrem (48%) e os funcionários públicos (14%) são majoritários. Cerca de 9% dos EE encontram-se desempregados.

Quadro 15 - Situação profissional dos Encarregados de Educação

Situação profissional	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Funcionário Público	27	13.8	13.8
Trabalhador por conta de outrem no sector privado	94	48.2	62.1
Trabalhador por conta própria sem empregados	14	7.2	69.2
Patrão/ Empresário com empregados	11	5.6	74.9
Desempregado	17	8.7	83.6
Reformado	7	3.6	87.2
Doméstica	20	10.3	97.4
Outra situação	5	2.6	100.0
Total	195	100.0	

A apresentação de resultados que é feita de seguida, diz respeito à 1ª parte-B do questionário, referindo-se agora aos alunos (educandos).

Da observação do Quadro 16 podemos observar que a maioria dos alunos se situa na faixa etária 9-12 anos, sendo pouco expressiva na amostra a percentagem de

alunos que se encontram fora da escolaridade obrigatória, ou seja, com mais de 15 anos.

Quadro 16 - Idade dos alunos

Idade dos alunos	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
9 a 12 anos	121	62.1	62.1
13 a 15 anos	67	34.4	96.4
mais de 15 anos	7	3.6	100.0
Total	195	100.0	

Quanto ao ano de escolaridade frequentado, e de acordo com o Quadro 17, pode concluir-se que a maioria dos alunos se encontra a frequentar o 5º e 6º anos (2º ciclo), sendo 36,4% a percentagem dos que se encontram no 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos).

Quadro 17 - Ano de escolaridade frequentado pelos alunos

Ano de escolaridade frequentado pelo aluno	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
5º ano	74	37.9	37.9
6º ano	50	25.6	63.6
7º ano	30	15.4	79.0
8º ano	23	11.8	90.8
9º ano	18	9.2	100.0
Total	195	100.0	

Realçamos ainda que a distribuição em termos percentuais dos alunos por ciclos, obtida na amostra, é semelhante àquela que se verifica no Universo do nosso estudo. Concretizando, e para a amostra: 2º ciclo – 63,6%, enquanto que para a População do estudo: 2º ciclo – 64,2%, podendo a aproximação entre estes valores indicar uma boa representatividade da amostra obtida.

No que respeita ao número de alunos abrangidos pela Acção Social Escolar (ASE), um indicador relevante para a caracterização sócio-económica dos EE, os

dados são os que figuram no Quadro 18. Constata-se que quase um quarto dos EE da amostra usufrui de subsídio da ASE para os seus educandos, ficando no entanto esta percentagem aquém dos 31,7% verificados na população da EV.

Quadro 18 - Alunos subsidiados pela ASE

Aluno subsidiado	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	47	24.1	24.2	24.2
Não	147	75.4	75.8	100.0
Total	194	99.5	100.0	
Missing	1	.5		
Total	195	100.0		

Apresentam-se a seguir os resultados referentes à 1ª parte-C do questionário, onde é feita a caracterização dos EE em termos de participação na escola.

Não são apresentados os resultados relativos ao item 9 do questionário; “É representante dos pais na turma do seu educando?”, pois verificámos que responderam afirmativamente 50 EE. Como em cada turma, das 34 existentes na EV, há apenas um representante dos EE, seria impossível que 50 EE da nossa amostra o fossem. Provavelmente a causa para o sucedido prende-se com uma má formulação do item, não detectada no pré-teste, e/ou por uma má interpretação dos respondentes, que poderão ter entendido a questão como sendo uma indagação acerca do desempenho do cargo no passado.

Quanto ao facto de os EE serem ou não membros da Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE), o Quadro 19 é elucidativo, sendo evidente o carácter incipiente da APEE na EV, a que já tínhamos feito alusão anteriormente.

Quadro 19 - EE membros da Associação de Pais e Encarregados de Educação

EE membro da APEE	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	5	2.6	2.6	2.6
Não	188	96.4	97.4	100.0
Total	193	99.0	100.0	
Missing	2	1.0		
Total	195	100.0		

No Quadro 20 encontra-se registado o número de idas à escola dos EE, no presente ano lectivo. A maior parte dos pais (87,6%) afirma ter-se deslocado entre uma e seis vezes à escola, sendo uma minoria aqueles que não se deslocaram uma única vez ou que o fizeram mais de seis vezes. No entanto, por si só e não atendendo às motivações e causas que motivaram a ida à escola, estes valores pouco significam, ao que acresce o facto do questionário ter sido aplicado no início do 3º período, quando ainda faltavam cerca de 2 meses para o término das aulas, o que não nos permite ser totalmente conclusivos a este respeito.

Quadro 20 - Número de idas dos EE à escola

Número de idas à escola	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Nenhuma vez	10	5.1	5.2	5.2
Uma a três vezes	117	60.0	60.3	65.5
Quatro a seis vezes	53	27.2	27.3	92.8
Mais de seis vezes	14	7.2	7.2	100.0
Total	194	99.5	100.0	
Missing	1	.5		
Total	195	100.0		

Relativamente a quem cabe a iniciativa de deslocação dos EE à escola, o Quadro 21 é deveras esclarecedor; na esmagadora maioria das vezes, em cerca de 70% dos casos a iniciativa parte do Director de Turma, assumindo os pais, em muitos casos, um papel pouco proactivo, acima de tudo reactivo e pouco determinado, o que de certa forma poderá contribuir para alimentar e manter a ideologia do défice cívico, partilhada por alguns dos professores.

Quadro 21 - Iniciativa da ida do EE à escola

Iniciativa da ida do EE à escola	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Por sua própria iniciativa	58	29.7	30.4	30.4
Por convocatória do Director de Turma	133	68.2	69.6	100.0
Total	191	97.9	100.0	
Missing	4	2.1		
Total	195	100.0		

Esta posição dos pais não está relacionada no caso da nossa amostra, com o ano de escolaridade dos educandos. De facto, verifica-se que o peso relativo da “convo-

catória” é sempre superior ao peso relativo da “iniciativa própria”, independentemente do ano de escolaridade, conforme ilustrado no Quadro 22.

Quadro 22 - Iniciativa da ida à escola por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Iniciativa da ida à escola		Total de EE
	Por sua própria iniciativa	Por convocatória do Director de Turma	
5º	26	47	73
6º	11	37	48
7º	10	19	29
8º	3	20	23
9º	8	10	18
Total	58	133	191

Nos casos em que a iniciativa da ida à escola foi tomada pelo próprio EE, poderá concluir-se, a partir da observação do Quadro 23, que a razão central da deslocação se prende com a obtenção de informações sobre o aproveitamento e comportamento do educando. As outras opções de resposta obtêm “scores” mais modestos, sobretudo quando se trata de apresentar sugestões ou reclamações, mesmo quando estas têm implicações directas na avaliação ou nas oportunidades de aprendizagem do educando.

Quadro 23 - Razões da ida à escola por "iniciativa própria"

Razões para o EE ir à escola por iniciativa própria	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Obter informações sobre notas e comportamento do filho	84	67.2	67.2
Justificar as faltas dadas pelo seu filho	18	14.4	81.6
Outras razões	13	10.4	92
Apresentar sugestões sobre a forma de organização da escola	5	4	96
Reclamação relacionada com as notas do filho	3	2.4	98.4
Apresentar reclamação sobre os métodos utilizados pelos professores do seu filho	2	1.6	100
Total	125	100	

Quando o contacto dos pais com a escola parte da iniciativa do Director de Turma, que para o efeito os convoca, a distribuição das fichas informativas com a avaliação final do período é, conforme se depreende do Quadro 24, o assunto dominante. A alguma distância segue-se “Receber boas informações acerca do aproveita-

mento/comportamento do filho”. No entanto, e por se tratar de uma questão onde era permitido aos EE seleccionarem mais de um item, somos levados a concluir que provavelmente para alguns dos EE “o receber boas informações” se reporta ao “receber as fichas de final de período”

Quadro 24 - Razões da ida à escola por "convocatória"

Razões para o EE ir à escola por convocatória	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Receber as fichas com as notas de final de período	160	45.7	45.7
Receber boas informações acerca do aproveitamento do seu filho	78	22.3	68.0
Receber boas informações acerca do bom comportamento do seu filho	56	16.0	84.0
Ser informado de problemas relacionados com o mau aproveitamento do seu filho	29	8.3	92.3
Ser informado de problemas relacionados com o mau comportamento do seu filho	16	4.6	96.9
Ser informado de problemas relacionados com as faltas do seu filho	8	2.3	99.1
Outras razões	3	0.9	100
Total	350	100.0	

Apresentam-se de seguida os resultados das 50 afirmações que se fazem acerca da escola, constantes na 2ª a 6ª partes do questionário, no sentido de cada inquirido dar uma resposta consoante um grau de concordância variável de “Discordo totalmente” (1) até “Concordo totalmente” (5).

1.1 Finalidades da Escola e dificuldades que ela enfrenta no cumprimento da sua missão

Qual a representação da Escola para os pais? Que finalidades são privilegiadas pelos EE? Quais as principais dificuldades com que se debate actualmente a Escola?

São estas algumas das questões a requererem resposta e sobre as quais incidem os itens 15 e 16, cujos resultados constam nos Quadros 25 e 27.

Quadro 25 - Distribuição das frequências absolutas (n_i), frequências relativas (em percentagem) e medidas de tendência central e de dispersão referentes ao item 15: "Na sua opinião, a Escola em geral, serve para que o aluno:"

Subcategorias	scores										\bar{X}	M_0	σ
	1		2		3		4		5				
	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%			
1. Adquirir conhecimentos					2	1.0	77	40.1	113	58.9	4.6	5	0.52
2. Adquirir regras de disciplina/aprender a ser responsável	2	1.0	3	1.5	12	6.2	87	44.6	91	46.7	4.3	5	0.75
3. Adquirir valores necessários p/ toda a vida	2	1.0	2	1.0	18	9.4	81	42.4	88	46.1	4.3	5	0.77
4. Conhecer as matérias dadas nas disciplinas					5	2.7	84	44.7	99	52.7	4.5	5	0.55
5. Preparar-se para a vida profissional obtendo um diploma	1	0.5	2	1.1	18	9.5	69	36.5	99	52.4	4.4	5	0.75
6. Desenvolver actividades (desporto/teatro/passeios)	1	0.5	3	1.6	27	14.1	97	50.5	64	33.3	4.2	4	0.75
7. Aprender a estar e a conviver	1	0.5	2	1.1	12	6.3	80	42.3	94	49.7	4.4	5	0.70

A afirmação que recolhe maior consenso ($\sigma = 0.52$), e onde a média tem maior expressão ($\bar{X} = 4,6$), refere a aquisição de conhecimentos como sendo uma das finalidades da escola. De facto, 99% dos inquiridos assinalaram a opção “Concordo” ou “Concordo totalmente” não existindo qualquer discordância a este respeito.

De modo análogo, e de certa forma expectável a afirmação 4; “Conhecer as matérias dadas nas disciplinas” surge também com idêntico grau de consenso, não registando qualquer opinião discordante.

As restantes afirmações apresentam menor grau de consenso, sendo de realçar a subcategoria 6 em que a ausência de opinião alcança um valor significativo (50,5%), o que poderá indiciar estarmos em presença de uma amostra de pais onde predomina a classe social mais desfavorecida, a qual, segundo os estudos de Santiago (1997) atribui mais importância ao eixo da aquisição de conhecimentos, contrariamente ao que acontece nas classes mais favorecidas em que, de acordo com Gilly (1997), as funções de socialização são também tidas em conta.

No entanto, a aplicação do teste ANOVA one-way à afirmação 15.1; “Adquirir conhecimentos”, não nos permite ser conclusivos a este respeito.

Quadro 26 - Teste ANOVA one-way e teste de Scheffé para a afirmação 15.1

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Adquirir conhecimentos	Between Groups	2.861	4	.715	2.789	.028
	Within Groups	47.967	187	.257		
	Total	50.828	191			

Scheffé

Escolaridade	N	Subset for alpha = .05
	1	1
5º ou 6º ano de escolaridade (antigo Ciclo Preparatório)	35	4.40
4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe) ou menos	20	4.45
curso médio ou curso superior	20	4.50
7º, 8º ou 9º ano de escolaridade (antigo 5º ano)	53	4.60
10º, 11º ano (antigo 7º ano) ou 12º ano de escolaridade	64	4.72
Sig.		.199

Da observação do Quadro 26 constata-se a existência de diferenças significativas entre as médias dos 5 grupos de habilitações dos EE, podendo afirmar-se que: $F(4,187) = 2,789$, $p=0,028$, sendo que os EE com o 10º, 11º ou 12º ano concordam mais com esta afirmação (média=4,72) do que os EE com o 5º ou 6º ano (média=4,40), o que apenas nos permite corroborar a opinião de Santiago (1997) acerca do papel central e nuclear das funções cognitivas da escola nas representações dos pais das classes mais favorecidas e a que geralmente corresponde um maior grau de habilitações.

Quadro 27 - Distribuição das frequências absolutas (ni), frequências relativas (em percentagem) e medidas de tendência central e de dispersão referentes ao item 16: “Comparada com a escola de antigamente, a escola de hoje em dia enfrenta outras dificuldades, que estão relacionadas com o facto de:

Subcategorias	scores										\bar{X}	M_0	σ
	1		2		3		4		5				
	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%			
1. Os alunos são mais indisciplinados	3	1.6	17	8.8	15	7.8	115	59.6	43	22.3	3.9	4	0.89
2. Os alunos são pouco responsáveis	4	2.1	19	9.9	31	16.2	103	53.9	34	17.8	3.8	4	0.93
3. Os alunos têm dificuldade em se concentrar	3	1.5	20	10.3	34	17.5	105	54.1	32	16.5	3.7	4	0.91
4. Cada vez há mais crianças com problemas	2	1.0	18	9.3	22	11.3	103	53.1	49	25.3	3.9	4	0.91
5. A sociedade ter mudado muito			9	4.8	20	10.6	89	47.3	70	37.2	4.2	4	0.80
6. A escola ter de se adaptar a alunos muito diferentes entre si	3	1.6	27	14.3	40	21.2	88	46.6	31	16.4	3.6	4	0.98
7. A escola ter de satisfazer demasiados objectivos	5	2.6	28	14.7	56	29.5	76	40.0	25	13.2	3.5	4	0.99
8. Os pais darem pouco acompanhamento	7	3.7	19	10.1	28	14.8	91	48.1	44	23.3	3.8	4	1.04

No que respeita ao item 16: “Comparada com a escola de antigamente, a escola de hoje em dia enfrenta outras dificuldades, que estão relacionadas com o facto de:”, os resultados encontram-se no Quadro 27, podendo constatar-se que o grau de consenso varia entre 0,80 e 1,04 como valores do desvio-padrão, sendo que a menor dispersão se verifica na afirmação 5: “A sociedade ter mudado muito”, observando-se também aí a maior média (4,2).

As três primeiras afirmações, que relacionam as dificuldades da Escola actual com as características dos alunos, registam um grau de consenso semelhante e médias quase idênticas, entre 3,7 e 3,9. Após aplicação do ANOVA one-way foram encontradas diferenças estatisticamente significativas:

1 - Entre mães e pais, nas afirmações:

• Os alunos são mais indisciplinados

$F(1,179) = 6,517$, $p=0,012$, sendo que as mães concordam mais com esta afirmação (média=3,99) do que os pais (média=3,55).

• Os alunos são pouco responsáveis

$F(1,177) = 5,292$, $p=0,023$, sendo que as mães concordam mais com esta afirmação (média=3,81) do que os pais (média=3,39).

• Os alunos têm dificuldade em se concentrar

$F(1,180) = 7,387$, $p=0,007$, sendo que as mães concordam mais com esta afirmação (média=3,81) do que os pais (média=3,33).

Julgamos que neste caso a preocupação parental se centra em torno de uma questão de expectativas “não satisfeitas”, pois como refere Amaro (2006):

O estudo sobre os valores nos países europeus, realizado em Portugal no final do século XX, mostrou, por exemplo, que em Portugal, 83% dos entrevistados defendia que os filhos deveriam amar os pais independentemente das características pessoais que estes tivessem. [...]. No que respeita às qualidades que os pais desejavam para os seus filhos, o mesmo inquérito revelou que os portugueses desejavam que os filhos tives-

sem “boas maneiras” (77%); fossem “trabalhadores” (69%); fossem “responsáveis” (60%); e fossem “obedientes” (39%) (Amaro, 2006, p. 93).

Por outro lado, a “imputação de culpas” aos alunos por parte das mães poderá advir do facto já anteriormente mencionado de serem elas, as mães, quem segue mais de perto o percurso escolar dos filhos e mais directamente contacta com a escola, justificando-se e pedindo justificações perante esta. A este respeito, Almeida e Vieira (2006) afirmam que:

Apesar da entrada massiva das mulheres em universos públicos tradicionalmente masculinos (nomeadamente a escola e o emprego), a assimetria dos lugares parentais e a marginalização dos pais-homens nos universos privados da infância conservam-se relativamente intactos [...]. A «relação indispensável» à educação é sempre feminina [...]. As desigualdades e os estereótipos de género que modelam o mercado de emprego, as normas ditadas pelos discursos dos *experts* contribuem aliás fortemente para a secundarização do papel paternal junto da criança. Mas neste campo deparamo-nos, ao mesmo tempo, com a relutância feminina em aceitar a partilha de papéis parentais, com a defesa que as mulheres fazem de um bastião de poder tradicional (a casa, a criação dos filhos) (Almeida e Vieira, 2006, p. 98).

Dentro da mesma linha de pensamento, Silva (2003, p. 226) afirma que: “A relação escola-família constitui claramente uma relação no feminino”.

Este autor (*idem*), embora refira que a proporção de pais face às mães tenha tendência a aumentar à medida que se progride ao longo dos vários níveis do sistema educativo, não deixa de assinalar que nos primeiros anos de escolaridade:

A relação escola-família espelha a divisão sexual do trabalho existente no seio das famílias. As tarefas que respeitam à vertente escolar da educação das crianças ficam a cargo da mãe. Esta é a regra, independentemente da classe social. A relação escola-família parece, assim, espelhar a distribuição de papéis sexuais dominantes no conjunto da sociedade portuguesa (Silva, 2003, p. 227).

2 – Entre EE com educandos subsidiados pela Acção Social Escolar (ASE) e EE sem educandos subsidiados pela ASE, nas afirmações:

• Os alunos são pouco responsáveis

$F(1,188) = 7,459$, $p=0,007$, sendo que os EE com filhos beneficiários concordam mais com esta afirmação (média=4,06) do que os EE com filhos não beneficiários (média=3,64)

• Os alunos têm dificuldade em se concentrar

$F(1,191) = 6,566$, $p=0,011$, sendo que os EE com filhos beneficiários concordam mais com esta afirmação (média=4,02) do que os EE com filhos não beneficiários (média=3,64)

A “imputação de culpas” aos alunos parece estar neste caso associada ao sentido de pertença à categoria social mais desfavorecida ou de mais baixo estatuto socioeconómico, a principal beneficiária da ASE. Poderá também indicar uma natural adesão por parte destes pais, à ideologia dos dons (Gilly, 1997), em que o factor determinante é “o valor individual” da criança, associado a uma atitude pouco crítica em relação à escola da qual se espera que assegure a sua função selectiva.

3 – Entre EE com filhos no 2º Ciclo e EE com filhos no 3º Ciclo, na afirmação:

• Os alunos têm dificuldade em se concentrar

$F(1,192) = 5,925$, $p=0,016$, sendo que os EE com filhos no 3º Ciclo concordam mais com esta afirmação (média=3,94) do que os EE com filhos no 2º Ciclo (média=3,62).

Uma possível explicação para esta divergência de opiniões poderá estar relacionada com o facto de na nossa amostra se verificar serem os Encarregados de Educação de alunos do 3º Ciclo aqueles que mais se deslocam à escola “por convocatória”, nomeadamente os do 8º ano, em que a razão entre a deslocação “por iniciativa

própria” e “por convocatória” é de aproximadamente 1/7, o que poderá configurar a existência de problemas relacionados com o aproveitamento e comportamento, típicos da adolescência e da “crise de crescimento” que caracteriza os alunos desta faixa etária e ano de escolaridade.

Nas afirmações 5, 6, 7 e 8 não foram detectadas diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões dos EE, em função das variáveis idade, parentesco, escolaridade dos EE, subsídio da ASE e ciclo de escolaridade frequentado pelo educando. Parece-nos no entanto interessante verificar que o grau de consenso manifestado pelos EE diminui à medida que se caminha do geral para o particular, ou seja das explicações mais genéricas, baseadas na mudança da sociedade, até às mais específicas, as relacionadas com o pouco acompanhamento dos pais.

1.2 Modo como decorre o processo de ensino-aprendizagem

Qual a opinião dos EE sobre os métodos de ensino utilizados? Que opinião têm sobre as qualidades pessoais e profissionais dos professores? São estas as questões a que o item 17, “Na sua opinião, os professores do seu educando:” procura dar resposta e cujos resultados (Quadro 28) serão de seguida analisados.

Quadro 28 - Distribuição das frequências absolutas (ni), frequências relativas (em percentagem) e medidas de tendência central e de dispersão referentes ao item 17: "Na sua opinião, os professores do seu educando:"

Subcategorias	scores										\bar{X}	M ₀	σ
	1		2		3		4		5				
	n _i	%	n _i	%	n _i	%	n _i	%	n _i	%			
1. Inspiram confiança			1	0.5	26	13.6	136	71.2	28	14.7	4.0	4	0.56
2. Esforçam-se para que tudo corra bem			1	0.5	17	8.9	134	69.8	40	20.8	4.1	4	0.56
3. São competentes, pois tiraram um curso e foram avaliados	2	1.0	5	2.6	54	28.3	103	53.9	27	14.1	3.8	4	0.76
4. Têm jeito e sabem lidar com crianças e adolescentes	2	1.0	6	3.1	73	38.2	89	46.6	21	11.0	3.6	4	0.76
5. São exigentes e desenvolvem nos alunos hábitos de trabalho			7	3.7	42	22.1	110	57.9	31	16.3	3.9	4	0.72
6. Mantêm a disciplina	3	1.6	14	7.3	46	24.0	106	55.2	23	12.0	3.7	4	0.84
7. Avaliam os alunos de modo justo e correcto	3	1.5	8	4.1	47	24.2	112	57.7	24	12.4	3.8	4	0.78

O grau de consenso variou entre 0,56 e 0,84, tendo as duas primeiras afirmações; “Inspiram confiança” e “Esforçam-se para que tudo corra bem” registado a menor dispersão ($\sigma = 0,56$) bem como as maiores médias, 4,0 e 4,1 respectivamente.

Parece-nos que em ambos os casos os dados estão de acordo com o barómetro de opinião pública que existe em Portugal, relativamente àquilo que é a confiança dos cidadãos nas instituições.

Neste sentido os professores são das profissões mais consideradas não no aspecto remuneratório, mas no sentido da credibilidade dos cidadãos perante a actividade docente.

Por sua vez, vários estudos têm corroborado a opinião de que apesar de tudo, a Escola tem sido, de forma sistemática, uma das instituições em que os portugueses confiam mais, conforme ilustrado no Quadro 29, publicado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa em 2001 e que se encontra disponível em <http://www.ics.ul.pt/asp/boletins/pdf/boletim4.pdf>.

Quadro 29 - Índices de confiança institucional (ICS, 2001)

	P 90	P 99	UE 99
Igreja	61	70	48
F.Armadas	52	61	52
S. Educativo	56	55	60
C.Social	43	57	41
Sindicatos	39	47	41
Polícia	47	57	58
Parlamento	41	47	43
Adm.Pública	42	49	45
S.Seg. Social	52	48	52
UE	51	56	45
Tribunais	46	41	49
S.N.Saúde	–	44	57
ONU	–	59	

Registe-se no entanto que, em 1999, Portugal revelava:

índices de confiança inferiores aos registados no conjunto dos países da UE, relativamente ao sistema educativo, aos tribunais e ao sistema nacional de saúde, o que patenteia a avaliação mais crítica relativamente ao sistema judicial e à função social das instituições estatais (ICS, 2001).

Nas restantes afirmações verifica-se um menor consenso, sendo de realçar que é nas afirmações 3, 4 e 7 que se observam as frequências mais elevadas de pais que optaram pelo “Nem discordo nem concordo”, provavelmente por se tratar de questões acerca das quais os pais não possuem muitas informações, ou não se sentem muito à vontade para emitir uma opinião.

Já a afirmação 6, “Mantêm a disciplina”, é aquela onde se verifica menor consenso ($\sigma = 0,84$), o de certo modo poderá decorrer da opinião já manifestada anteriormente pelos EE, ao declararem-se maioritariamente de acordo com a afirmação 1 do item 16; “Os alunos são mais indisciplinados”.

Após aplicação do teste ANOVA a todas as subcategorias do item 17, não foram detectadas, em qualquer das afirmações, diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões dos EE, em função das variáveis idade, parentesco, escolaridade dos EE, subsídio da ASE e ciclo de escolaridade frequentado pelo educando.

1.3 Organização, estruturas, serviços de apoio, ambiente e segurança

O que pensam os EE sobre a organização, os serviços de apoio, as condições e segurança na escola? As respostas obtidas no item 18, e que constam no Quadro 30, são analisadas seguidamente.

Quadro 30 - Distribuição das frequências absolutas (n_i), frequências relativas (em percentagem) e medidas de tendência central e de dispersão referentes ao item 18: "No que respeita à escola do seu educando, acha que:"

Subcategorias	scores										\bar{X}	M_0	σ
	1		2		3		4		5				
	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%			
1. É organizada	1	0.5	14	7.4	44	23.3	119	63.0	11	5.8	3.7	4	0.72
2. O Conselho Executivo é competente, dinâmico e resolve os problemas	2	1.0	6	3.1	63	33.0	103	53.9	17	8.9	3.7	4	0.73
3. O Serviço de Psicologia e Orientação presta um serviço útil	2	1.1	6	3.2	96	51.6	63	33.9	19	10.2	3.5	3	0.77
4. Na Secretaria o atendimento é eficaz	2	1.0	9	4.7	43	22.4	117	60.9	21	10.9	3.8	4	0.75
5. Os Serviços de apoio da escola (biblioteca, refeitório, bar, etc.) satisfazem as necessidades do meu educando	5	2.6	24	12.7	39	20.6	105	55.6	16	8.5	3.5	4	0.91
6. As condições das instalações são as adequadas	8	4.1	25	13.0	71	36.8	83	43.0	6	3.1	3.3	4	0.88
7. A escola é um local seguro	18	9.3	41	21.1	61	31.4	69	35.6	5	2.6	3.0	3	1.02

As afirmações 1 e 2 são aquelas em que se verifica maior consenso; 0,72 e 0,73 respectivamente, o que parece indicar que de um modo geral os pais se encontram satisfeitos com a organização da escola.

O facto da afirmação 2, “O Conselho Executivo é competente, dinâmico e resolve os problemas”, recolher uma percentagem significativa (33%) de respostas “Nem discordo nem concordo” poderá indicar um certo desconhecimento por parte dos pais acerca da actividade do Conselho Executivo, o que de certo modo se compreende em virtude de na maior parte dos casos o contacto dos EE com a escola ser feito prioritariamente através do Director de Turma, dos Serviços Administrativos ou dos funcionários Auxiliares de Acção Educativa, estando o recurso directo ao Conselho Executivo reservado apenas aos casos que pela sua urgência ou gravidade assim o justificam.

A afirmação 3, “O Serviço de Psicologia e Orientação presta um serviço útil” é aquela em que a opção pelo “Nem discordo nem concordo” é mais significativa (51,6%), o que poderá revelar algum desconhecimento dos EE acerca das atribuições e competências desta componente do suporte logístico da organização escolar, criada com o Decreto-Lei 190/91, de 17 de Maio, e cujo papel é, segundo o texto de abertura deste normativo:

[...] acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projecto de vida.

Sendo que as suas atribuições vão ainda um pouco mais além, conforme se denota do artigo 3º, ponto 2, alínea c): “Prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, professores, pais e encarregados de educação, no contexto das actividades educativas, tendo em vista o sucesso escolar, a efectiva igualdade de oportunidades e a adequação das respostas educativas”.

Tendo ainda em conta que uma das competências dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) mencionada no artigo 6º, ponto 2, consiste em: “No 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, os serviços exercem ainda a sua actividade no domínio da orientação escolar e profissional”, tentámos detectar diferenças estatísti-

camente significativas nas respostas à afirmação 3, tendo em conta a variável “ciclo de escolaridade frequentado pelo educando”, pois sabemos da nossa experiência que durante o 2º período lectivo os alunos do 9º ano têm sempre sessões de esclarecimento organizadas pelo SPO, com o conhecimento dos EE, onde após prestarem testes são informados acerca das alternativas de prosseguimento de estudos que mais se lhes adequam. Todavia, após aplicação do teste ANOVA não foi detectada qualquer diferença, nem em função da variável “ciclo de escolaridade do educando” nem de qualquer outra, o que nos faz inclinar para a hipótese de desconhecimento por parte dos EE.

Em relação às afirmações 4, “ Na secretaria o atendimento é eficaz”; 5, “Os serviços de apoio da escola (biblioteca, refeitório, bar, etc.) satisfazem as necessidades do meu educando” e 6, “As condições das instalações são adequadas”, após aplicação do ANOVA one-way foram encontradas diferenças estatisticamente significativas:

1 – Entre EE com educandos subsidiados pela Acção Social Escolar (ASE) e EE sem educandos subsidiados pela ASE, na afirmação:

• As condições das instalações são adequadas

$F(1,189) = 4,490$, $p=0,035$, sendo que os EE com filhos beneficiários concordam mais com esta afirmação (média=3,51) do que os EE com filhos não beneficiários (média=3,20).

2 – Entre EE com filhos no 2º Ciclo e EE com filhos no 3º Ciclo, nas afirmações:

• As condições das instalações são adequadas

$F(1,190) = 8,444$, $p=0,004$, sendo que os EE com filhos no 2º Ciclo concordam mais com esta afirmação (média=3,88) do que os EE com filhos no 3º Ciclo (média=3,56).

- **Os serviços de apoio da escola (biblioteca, refeitório, bar, etc.) satisfazem as necessidades do meu educando**

$F(1,187) = 12,311, p=0,001$, sendo que os EE com filhos no 2º Ciclo concordam mais com esta afirmação (média=3,72) do que os EE com filhos no 3º Ciclo (média=3,25).

- **As condições das instalações são as adequadas**

$F(1,191) = 5,459, p=0,021$, sendo que os EE com filhos no 2º Ciclo concordam mais com esta afirmação (média=3,39) do que os EE com filhos no 3º Ciclo (média=3,09).

No que respeita à afirmação 7, “A escola é um local seguro”, embora a opção pela resposta “Concordo” ou “Concordo totalmente” tenha sido maioritária (38,2%), constata-se também ser a afirmação onde se verifica menor consenso. De facto, com um valor de $\sigma=1,02$ a afirmação 7 é a menos consensual de todas as que integram esta parte do questionário, verificando-se ainda uma percentagem significativa de inquiridos que manifestaram opinião discordante (30,4%) ou que optaram pela opção “Não discordo nem concordo” (31,4%).

Após aplicação do teste ANOVA a esta afirmação, não foram detectadas diferenças estatisticamente significativas em função de qualquer uma das variáveis diferenciadoras dos EE,

Julgamos que neste caso a preocupação dos pais com a questão da segurança na escola poderá ter outras razões, extrínsecas à própria escola, pois as iniciativas do Órgão de Gestão da EV conducentes à minimização do problema datam do início do ano lectivo 2004/2005, com a contratação de um vigilante e a introdução do sistema de cartões magnéticos, duas medidas que visavam entre outros objectivos a diminuição das situações de conflito, violência e insegurança que até aí eram frequentes e que levavam a intervenções, por vezes frequentes, dos agentes da “Escola Segura” e/ou dos bombeiros.

Julgamos ainda que a opinião dos pais é aqui influenciada pelo grande destaque que a imprensa escrita e falada tem dado ultimamente à temática da indisciplina e violência na Escola, o que é agravado pelo facto de algumas das situações que no

passado próximo foram objecto de mediatização terem ocorrido em zonas próximas da EV.

Esta aguda sensibilidade às questões da violência e da indisciplina na escola de que dá mostras a opinião pública e que tende a exprimir-se na hiperbolização da segurança e na diabolização da tolerância, constitui um fenómeno social que é, em si mesmo, indissociável da própria emergência da violência e da indisciplina. De facto, contrariamente ao que se possa pensar, essa sensibilidade às questões da violência e indisciplina facilmente passa da condição de efeito reactivo às situações e casos concretos de indisciplina e violência para passar a fazer parte do próprio processo gerador e amplificador dessas situações.

1.4 Relações Escola-Família

O item 19 diz respeito ao modo se relacionam Escola e Família. Como comunicam entre si, e quais as razões porque o fazem? Os dados obtidos constam no Quadro 31, e serão analisados seguidamente.

Quadro 31 - Distribuição das frequências absolutas (n_i), frequências relativas (em percentagem) e medidas de tendência central e de dispersão referentes ao item 19: "Indique a sua opinião sobre cada uma das seguintes afirmações:"

Subcategorias	scores										\bar{X}	M_0	σ
	1		2		3		4		5				
	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%			
1. A escola dá a conhecer aos pais a sua organização e modo de funcionamento	5	2.6	21	11.1	45	23.7	102	53.7	17	8.9	3.6	4	0.90
2. Conheço os regulamentos da escola [...]			4	2.0	15	7.8	136	70.8	37	19.2	4.1	4	0.59
3. Mantenho-me informado da situação do meu educando através do DT	1	0.5			5	2.5	104	53.6	84	43.2	4.4	4	0.60
4. Só vou à escola quando o DT me convoca	14	7.1	50	25.6	20	10.2	74	37.9	37	18.9	3.4	4	1.25
5. Uso a caderneta para comunicar ou pedir informações por escrito aos professores	1	0.5	7	3.6	8	4.1	109	56.1	69	35.5	4.2	4	0.73
6. Geralmente, as razões que me levam a contactar com o DT são as notas e o comportamento do meu educando	8	4.2	12	6.3	6	3.1	111	58.4	53	27.8	4.0	4	0.97

Da observação do Quadro 31, e em particular dos resultados obtidos nas afirmações 1, “A escola dá a conhecer aos pais a sua organização e modo de funcionamento” e 2, “Conheço os regulamentos da escola (faltas, regras de disciplina, etc.)”,

poderá concluir-se que os EE se mostram informados acerca dos regulamentos e funcionamento da escola.

No entanto, e no que respeita à afirmação 1, o consenso é menos elevado ($\sigma=0,90$), distribuindo-se as opiniões por toda a escala, sendo ainda de notar que uma percentagem apreciável de respondentes optou pela opção “Nem discordo nem concordo”, o que se poderá dever ao desconhecimento de facto de muitas características organizacionais do estabelecimento de ensino ou em última análise, revelar alguma falta de interesse quanto a este aspecto particular, se tivermos em conta que se trata de informação constante do Regulamento Interno, do qual um pequeno excerto com os pontos mais importantes é entregue aos EE no acto da matrícula.

A afirmação 3, “Mantenho-me informado da situação do meu educando através do Director de Turma”, recolhe 96,8% de opiniões concordantes, sendo uma das mais consensuais, o que vem reforçar a ideia do Director de Turma como sendo o principal elo de ligação entre a escola e a família, corroborando assim as conclusões obtidas por Sá (2004, p. 426): “[...] constatamos que os pais vêm no director de turma o interlocutor preferencial quando têm de resolver algum problema relacionado com os filhos,[...]”.

A afirmação 4, “Só vou à escola quando o Director de Turma me convoca”, é a que verifica menor média (3,4), e recolhe menor consenso ($\sigma=1,25$), apesar de a maioria dos respondentes (56,8%) ter optado pelas respostas “Concordo” e “Concordo totalmente”, verificando-se estarem estes valores de acordo com os anteriormente referidos no Quadro 21, página 154, e que associámos ao retrato do EE da EV, enquanto actor social pouco dinâmico e mais reactivo do que proactivo.

Por outro lado, as respostas à afirmação 5, “Uso a caderneta para comunicar ou pedir informações por escrito aos professores”, parecem contradizer os resultados anteriores. Constata-se que 91,6% dos EE responderam de forma afirmativa a esta afirmação, na qual se verifica um elevado consenso ($\sigma=0,73$). No entanto, e da nossa experiência como Director de Turma, temos consciência da fraca bidireccionalidade deste tipo de comunicação, o chamado “recado na caderneta”, geralmente da iniciativa do professor ou mais vulgarmente do Director de Turma, e em que se espera que o EE ao assinar assumia ter tomado conhecimento do mesmo. Por outro lado, a orientação de algumas das respostas poderá dever-se ao facto de a justificação de faltas dos

alunos ser feita pelos EE em espaço próprio dessa mesma caderneta, o que poderá ter sido entendido (e de certa forma correctamente) pelos EE como uma situação de comunicação no sentido EE-escola.

Na última afirmação, “Geralmente, as razões que me levam a contactar com o Director de Turma são as notas e o comportamento do meu educando”, apesar da dispersão verificada nas respostas ($\sigma=0,97$), os resultados obtidos mostram estar de acordo com os que figuram no Quadro 23, página 155. Mais uma vez, as principais razões aludidas pelos EE para se deslocarem à escola, prendem-se com a obtenção de informações sobre as notas e o comportamento dos educandos.

A afirmação 6 foi a única desta 5ª parte do questionário, referente às relações Escola-Família, em que após aplicação do teste ANOVA foram detectadas diferenças estatisticamente significativas entre EE, mas apenas em relação à variável “habilidades literárias dos pais”:

• **Geralmente o que me leva a contactar o DT são as notas e o comportamento**

$F(4,184) = 3,408$, $p=0,005$, sendo que os EE com o 4º, 5º e 6º ano têm uma opinião diferente (com níveis de concordância mais elevados) dos EE com outros níveis de habilitação, conforme podemos ver no Quadro 32:

Quadro 32 - Teste ANOVA one-way e teste de Scheffé para a afirmação 19.6

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Geralmente o que me leva a contactar o Director de Turma são as notas e o comportamento	Between Groups	13.631	4	3.408	3.792	.005
	Within Groups	165.364	184	.899		
	Total	178.995	188			

Scheffé

Escolaridade	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
curso médio ou curso superior	19	3.32	
7º, 8º ou 9º ano de escolaridade (antigo 5º ano)	53	3.94	3.94
10º, 11º ano (antigo 7º ano) ou 12º ano de escolaridade	63	4.02	4.02
5º ou 6º ano de escolaridade (antigo Ciclo Preparatório)	36		4.17
4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe) ou menos	18		4.44
Sig.		.097	.397

Para além da centralidade ocupada pela obtenção de informações acerca do percurso escolar do educando (aproveitamento e comportamento), como anteriormente referimos, torna-se agora mais evidente serem os EE com menores habilitações aqueles que mais se focalizam neste particular. Esta valorização dos saberes estritamente escolares é confirmada por Santiago (1997, p. 46) associando-lhe uma representação da escola fundada sobretudo numa “estratégia de promoção social” e na “possibilidade de reabilitação social e cultural” (Gilly, 1997, p. 394) através da aquisição de um capital cultural que estes EE não possuem, mas que desejam para os seus filhos.

1.5 Posição dos Pais e EE em relação à escola

Como se comportam os EE em relação à escola? Meros clientes ou consumidores? Co-produtores? Os dados obtidos constam no Quadro 33.

Quadro 33 - Distribuição das frequências absolutas (ni), frequências relativas (em percentagem) e medidas de tendência central e de dispersão referentes ao item 20: “A sua colaboração com a escola consiste em:”

Subcategorias	scores										\bar{X}	M ₀	σ
	1		2		3		4		5				
	n _i	%	n _i	%	n _i	%	n _i	%	n _i	%			
1. Inculir no seu educando determinado tipo de valores que ele deve aplicar na escola			2	1.0	5	2.6	94	49.2	90	47.1	4.4	4	0.60
2. Dar a entender ao seu educando que aquilo que lhe é transmitido na escola é útil para a vida			1	0.5	5	2.6	69	35.6	119	61.3	4.6	5	0.57
3. Ir à escola sempre que é convocado e fazer o que o DT recomenda	2	1.0	1	0.5	6	3.1	79	41.1	104	54.2	4.5	5	0.69
4. Vigiar os cadernos, [...],saber como correm as coisas					3	1.5	70	36.1	121	62.4	4.6	5	0.52
5. Participar em reuniões com os pais da turma do meu educando					25	12.9	82	42.3	87	44.8	4.3	5	0.69
6. Participar em reuniões promovidas pela APEE	2	1.1	12	6.4	73	39.0	71	38.0	29	15.5	3.6	3	0.86
7. Ajudar no estudo e nos trabalhos de casa					10	5.2	78	40.6	104	54.2	4.5	5	0.60

Na generalidade, todas as afirmações do item 20, exceptuando a afirmação 20.6, registam uma prevalência da opção de resposta “Concordo” ou “Concordo totalmente”, obtendo valores semelhantes para a média (entre 4,3 e 4,6).

Estes resultados poderão ser a tradução da existência de práticas de co-produção por parte dos EE (Davies et al., 1989), associadas mais ao envolvimento do que à participação (Davies et al., 1989; Silva, 2003) e que se consubstanciam no apoio individual aos educandos a vários níveis; falando da escola em casa, “controlando” as datas dos teste e “vigiando” os cadernos, dando assim especial enfoque à “vertente lar” (Silva, 2002) e à “dimensão de actuação individual” (Silva, 2006), o que aliás já tinha de certo modo ficado plasmado nas nossas entrevistas exploratórias iniciais, das quais se apresentam seguidamente alguns excertos que julgamos serem elucidativos.

[...] à escola não é muito, é mais no diálogo com ele para saber o que é que se trata... o que é que se passa na escola, as companhias... essas coisas assim... o que fazes, o que deixas de fazer...[...] (Entrevista exploratória nº 1, EE do 8º ano).

Com a escola propriamente dita, eu penso que a minha colaboração se limita muito a tentar incutir na minha neta determinado tipo de valores que ela deve aplicar na escola... o que eu procuro é que os valores que lhe são incutidos na escola ela lhes dê depois alguma continuidade, fazendo-lhe entender que aquilo que é transmitido na escola é para ela assimilar mesmo, e se lhe dão aquelas indicações é porque de facto elas são úteis para a vida dela (Entrevista exploratória nº 2, EE do 5º ano).

Portanto eu colaboro com a escola sempre que me chamam para vir cá, sempre que me telefonam para chamar a atenção de qualquer coisa, sempre que venho às reuniões e que a professora manifesta vontade de que há necessidade de os Encarregados de Educação fazerem isto ou aquilo ou aqueloutro, em relação aos respectivos educandos e é assim... colaboro, ha... vigio os cadernos também, não é? Pergunto de há trabalhos, pergunto como é que as coisas correm na escola, pergunto quando é que são os testes marcados... isso não há dúvida nenhuma... como se costuma dizer, vou a todas! (Entrevista exploratória nº 4, EE do 8º ano e presidente da APEE).

É assim, eu não venho a reuniões de pais, isso não venho pronto, se é nesse aspecto eu não colaboro com a escola, porque eu não venho a reuniões de pais... colaboro com a

escola em quê? Em vir às reuniões que me são propostas e que tento em casa orientar a miúda de acordo com o que me é dito nas reuniões. [...]. Ao que me chega através da professora... em que ela não está bem nesta disciplina, em que ela tem de estudar, tem de fazer os trabalhos de casa (Entrevista exploratória nº 5, EE do 6º ano).

Após aplicação do teste ANOVA foram detectadas algumas diferenças estatisticamente significativas:

1 – Entre EE com diferentes níveis de habilitações literárias, nas afirmações:

• Vigiar os cadernos, perguntar quando é que há testes, saber como correm as coisas

$F(4,188) = 3,763$, $p=0,006$, sendo que os EE com o 10º, 11º, 12º e curso médio ou superior têm uma opinião diferente (com níveis de concordância mais elevados) dos EE com a 4ª classe, conforme podemos ver no Quadro 34:

Quadro 34 - Teste ANOVA one-way e teste de Scheffé para a afirmação 20.4

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Vigiar os cadernos, perguntar quando é que há testes, saber como correm as coisas	Between Groups	3.844	4	.961	3.763	.006
	Within Groups	48.011	188	.255		
	Total	51.855	192			

Scheffé

Escolaridade	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe) ou menos	20	4.30	
5º ou 6º ano de escolaridade (antigo Ciclo Preparatório)	35	4.49	4.49
7º, 8º ou 9º ano de escolaridade (antigo 5º ano)	54	4.61	4.61
10º, 11º ano (antigo 7º ano) ou 12º ano de escolaridade	64		4.73
curso médio ou curso superior	20		4.75
Sig.	20	.217	.382

• **Ajudar no estudo e nos trabalhos de casa**

$F(4,187) = 4,400$, $p=0,002$, sendo que os EE com o 10º, 11º, 12º têm uma opinião diferente (com níveis de concordância mais elevados) dos EE com a 4ª classe, como se pode constatar no Quadro seguinte:

Quadro 35 - Teste ANOVA one-way e teste de Scheffé para a afirmação 20.7

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ajudar no estudo e nos trabalhos de casa	Between Groups	5.848	4	1.462	4.400	.002
	Within Groups	62.131	187	.332		
	Total	67.979	191			

Scheffé

Escolaridade	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe) ou menos	20	4.15	
5º ou 6º ano de escolaridade (antigo Ciclo Preparatório)	35	4.34	4.34
7º, 8º ou 9º ano de escolaridade (antigo 5º ano)	54	4.46	4.46
curso médio ou curso superior	63	4.50	4.50
10º, 11º ano (antigo 7º ano) ou 12º ano de escolaridade	20		4.70
Sig.		.231	.216

2 – Entre EE com educandos subsidiados pela Acção Social Escolar (ASE) e EE sem educandos subsidiados pela ASE, nas afirmações:

• **Incutir no seu educando determinado tipo de valores p/ aplicar na escola**

$F(1,189) = 6,026$, $p=0,015$, sendo que os EE com filhos beneficiários concordam menos com esta afirmação (média=4,24) dos que os EE com filhos não beneficiários (média=4,49).

• **Ajudar no estudo e nos trabalhos de casa**

$F(1,189) = 5,027$, $p=0,026$, sendo que os EE com filhos beneficiários concordam menos com esta afirmação (média=4,32) dos que os EE com filhos não beneficiários (média=4,54)

3 – Entre EE com filhos no 2º Ciclo e EE com filhos no 3º Ciclo, na afirmação:

- **Ajudar no estudo e nos trabalhos de casa**

$F(1,190) = 4,398$, $p=0,037$, sendo que os EE com filhos no 2º Ciclo concordam mais com esta afirmação (média=4,56) do que os EE com filhos no 3º Ciclo (média=4,37).

A análise dos resultados anteriores poderá levar-nos a uma possível interpretação na esteira do que temos vindo a afirmar; os EE com menos habilitações e pertencentes às classes mais desfavorecidas, embora estruturam as suas representações da escola sobretudo “à volta dos pressupostos da escola transmissiva: sobrevalorização dos saberes básicos, enquadramento rígido do comportamento dos alunos e adopção das teorias das aptidões naturais na explicação das diferenças nos percursos escolares” (Santiago, 1997, p. 49), apresentam simultaneamente mais dificuldades nas actividades co-produtivas e uma menor capacidade de lidar com os problemas de ordem escolar. Estas dificuldades aparentam estar relacionadas e serem tanto mais evidentes quanto menor é o nível escolar frequentado pelos inquiridos, aumentando também ao longo da escolaridade dos filhos, à medida que estes mudam de Ciclo e a complexidade das “matérias” se torna cada vez mais impenetrável para estes pais com baixo capital cultural, o que poderá estar na base dos resultados obtidos na última das afirmações, a afirmação 20.7; “Ajudar no estudo e nos trabalhos de casa”.

A afirmação 20.6; “Participar em reuniões promovidas pela Associação de Pais”, por ser a menos consensual ($\sigma=0,86$), por ser a única referente ao item 20 onde se verificou uma opção de modo expressivo pelo “Nem discordo nem concordo” e por se enquadrar não em práticas de co-produção ou de envolvimento, mas sim de participação, no sentido que é dado ao termo por Davies et al. (1989) e Silva (2003), merece na nossa opinião um tratamento analítico mais individualizado e uma interpretação prudente. Prudente neste ponto da análise, e na nossa perspectiva por duas ordens de razões; a primeira prende-se com o carácter incipiente da APEE da EV já anteriormente referido neste relatório, a segunda, com o facto do teste ANOVA não

ter detectado diferenças estatisticamente significativas entre EE nas respostas a esta afirmação.

O fraco protagonismo da APEE poderá de certo modo estar na base do desconhecimento e desinteresse evidenciado por alguns EE, conforme ilustrado por algumas das entrevistas exploratórias:

Tenho conhecimento de que existe uma Associação... não sei se seria também da minha parte procurar, não sei... não tenho conhecimento de como é que a gente poderia fazer... não tenho... nunca me chegou à mão dizer assim; poderá ter conhecimento disto ou daquilo, de certas reuniões pode-o fazer desta forma ou daquela, não... isso não...por acaso não... (Entrevista exploratória nº 1, EE do 8º ano).

Nem nunca pensei, nem sei concretamente nem nunca tive curiosidade em ir a nenhuma reunião... nem sei de que é que se fala, o que é que debatem... (Entrevista exploratória nº 5, EE do 6º ano).

Quanto à segunda ordem de razões, o facto do teste ANOVA não ter detectado diferenças estatisticamente significativas entre EE, conduz a que não nos seja possível, pelo menos por enquanto, obter através da verificação empírica, resultados consistentes com a nossa revisão bibliográfica, nomeadamente com o trabalho de Silva (2003), em que o autor considera as Associações de Pais como um actor social distinto e autónomo, não representando necessariamente (todos) os pais, no sentido em que nelas se encontra normalmente sobre representada a classe média.

Esta questão da participação (ou da não-participação) dos EE na vida da escola, será objecto de análise e interpretação a partir dos resultados obtidos no item 21; “Quais são na sua opinião as razões que podem levar alguns Encarregados de Educação a participar pouco na vida da escola?”, os quais constam no Quadro 36 que seguidamente se apresenta.

Quadro 36 - Distribuição das frequências absolutas (n_i), frequências relativas (em porcentagem) e medidas de tendência central e de dispersão referentes ao item 21: "Quais são na sua opinião as razões que podem levar alguns Encarregados de Educação a participar pouco na vida da escola?"

Subcategorias	scores										\bar{X}	M_0	σ
	1		2		3		4		5				
	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%	n_i	%			
1. Falta de hábitos de participação por parte dos EE	7	3.7	21	11.2	34	18.1	94	50.0	32	17.0	3.7	4	1.01
2. Pouca disponibilidade de tempo	5	2.6	17	8.9	22	11.5	91	47.4	57	29.7	3.9	4	1.00
3. Falta de interesse pela vida escolar dos seus educandos	24	12.6	34	17.8	44	23.0	63	33.0	26	13.6	3.2	4	1.24
4. Os EE desconhecem os seus direitos/deveres	20	10.6	61	32.3	35	18.5	58	30.7	15	7.9	2.9	2	1.17
5. Os EE não devem interferir na escola porque pais são pais, escola é escola e cada um tem que ter a sua função	79	40.9	77	39.9	16	8.3	15	7.8	6	3.1	1.9	1	1.04
6. Muitos EE têm poucas habilitações escolares	13	6.7	30	15.5	56	29.0	72	37.3	22	11.4	3.3	4	1.08
7. Os EE não se sentem à vontade na escola	33	17.4	64	33.7	48	25.3	42	22.1	3	1.6	2.6	2	1.07
8. Os DTs não estimulam os Encarregados de Educação a participar	39	20.5	98	51.6	33	17.4	16	8.4	4	2.1	2.2	2	0.93

Da análise do Quadro 36 podemos constatar desde logo o elevado valor do desvio padrão em todas as afirmações, verificando-se uma notória dispersão das respostas por todos os valores da escala.

A afirmação 2, “Pouca disponibilidade de tempo”, é aquela onde a média tem maior expressão (3,9), tendo a opção de resposta “Concordo” ou “Concordo totalmente” sido escolhida por mais de $\frac{3}{4}$ dos respondentes, o que nos leva a identificá-la como um dos principais entraves à participação dos EE.

Após aplicação do teste ANOVA foram detectadas diferenças estatisticamente significativas entre EE mais novos e EE menos novos, nas respostas à referida afirmação:

• **Pouca disponibilidade de tempo**

$F(1,190) = 4,518$, $p=0,035$, sendo que os EE mais novos concordam mais com esta afirmação (média=4,09) do que os EE menos novos (média=3,78)

Estes resultados tornam-se de difícil interpretação, pois a indisponibilidade de tempo contrasta com a utilidade da APEE, reconhecida por alguns EE, conforme ilustrado pelos seguintes excertos das entrevistas exploratórias:

Mas reconheço utilidade, com certeza! É absolutamente... até como forma de dialogar, de diálogo entre os Encarregados, [...] (Entrevista exploratória nº 2, EE do 5º ano).

Reconheço. Já me falaram sobre a Associação mas não tenho mesmo tempo.... mãe solteira com dois filhos... tenho mesmo de trabalhar muito [risos] (Entrevista exploratória nº 3, EE do 5º ano).

Esta questão da indisponibilidade de tempo é, para a presidente da APEE da EV (com 67 anos e por isso incluída no grupo dos EE menos novos), uma falsa questão, pois de acordo com as suas palavras:

Comodismo, comodismo...doutor, a gente quando quer arranja tempo para tudo e eu não me considero uma super-mulher, mas toda a minha vida me pautei por arranjar tempo para tudo, é preciso é gerir o tempo. Ora se as pessoas não gerem o seu tempo e se acomodam, evidentemente não vão a lado nenhum (Entrevista exploratória nº 4, EE do 8º ano e presidente da APEE).

Uma hipótese interpretativa destes resultados poderá basear-se no facto de os EE privilegiarem os “factores neutros” (Sá, 2004), como justificação para a sua não-participação. Estes factores neutros não implicam uma culpabilização directa e significativa da Associação de Pais enquanto estrutura organizada, da própria escola enquanto organização (resultados referentes às afirmações 7 e 8), ou dos pais enquanto actores individuais, o que poderá sugerir estarmos em presença de pais pertencentes à categoria dos “pais que não participam, mas que gostariam de participar” (Sá, 2004, p. 461), ou enquadrados na categoria de “pai colaborador”, uma das formas de “pai responsável” de acordo com a tipologia de Stoer e Cortesão (2005), um pai que é caracterizado por reconhecer “sem dúvidas, o saber especializado do professor e é cuidadoso em não infringir regras baseadas em preocupações pedagógicas” (Stoer e Cortesão, 2005, p. 81).

Logo de seguida, com 67% de respostas concordantes, vem a afirmação 2, “Falta de hábitos de participação por parte dos Encarregados de Educação”, o que nos conduz a uma tipologia de não-participação praticada voluntária (Lima, 2003), baseada no desinteresse sentido por alguns dos EE, reflectindo-se nas dificuldades sentidas pela APEE da EV na motivação dos EE, o que suscitou o seguinte comentário da sua presidente acerca do que às vezes acontece por ocasião das matrículas:

Olhe senhor doutor, damos... cheguei a estar eu aí mais a minha colega, com uma mesinha, com um cartaz e senti isto: as pessoas passavam e aí, tal e não sei quê e quando chegava a altura, olhe para se inscrever tem de pagar um euro e tal, então tá bem eu já venho... e nunca mais apareciam, algumas iam comprar impressos, passavam para cima e para baixo e nunca mais apareciam. Eu, sinceramente pedinchar coisas, não... não tenho feitio... (Entrevista exploratória nº 4, EE do 8º ano e presidente da APEE).

Os resultados obtidos na afirmação 4; “Os EE desconhecem os seus direitos/deveres”, vêm de certa forma reforçar o que foi dito. A resposta discordante manifestada por 42,9% dos inquiridos vem colocar a tónica de novo, não tanto no desconhecimento mas sim no desinteresse dos EE pelas questões da participação, reforçando assim a tese da não-participação praticada voluntária.

Em relação às afirmações 5 e 6, podemos referir que foram detectadas as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

1 – Entre EE com diferentes níveis de habilitações literárias, nas afirmações:

- **Os Encarregados de Educação não devem interferir na escola porque pais são pais, escola é escola e cada um tem que ter a sua função.**

$F(4,187) = 4,037$, $p=0,004$, sendo que os EE com o 5º ou 6º ano têm uma opinião diferente (com níveis de concordância mais elevados) dos EE com curso médio ou superior, conforme ilustrado no Quadro 37:

Quadro 37 - Teste ANOVA one-way e teste de Scheffé para a afirmação 21.5

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Os Encarregados de Educação não devem interferir na escola porque pais são pais, escola é escola e cada um tem que ter a sua função	Between Groups	16.428	4	4.107	4.037	.004
	Within Groups	190.239	187	1.017		
	Total	206.667	191			

Scheffé

Escolaridade	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
curso médio ou curso superior	20	1.45	
10º, 11º ano (antigo 7º ano) ou 12º ano de escolaridade	64	1.72	1.72
7º, 8º ou 9º ano de escolaridade (antigo 5º ano)	53	1.94	1.94
4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe) ou menos	20	2.05	2.05
5º ou 6º ano de escolaridade (antigo Ciclo Preparatório)	35		2.43
Sig.		.251	.112

- **Muitos Encarregados de Educação têm poucas habilitações escolares**

$F(4,187) = 4,729$, $p=0,001$, sendo que os EE com o 4º ano de escolaridade têm uma opinião diferente (com níveis de concordância mais elevados) dos EE com curso médio ou superior ou dos EE com o 10º, 11º ou 12º ano, de acordo com o Quadro 38:

Quadro 38 - Teste ANOVA one-way e teste de Scheffé para a afirmação 21.6

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Muitos Encarregados de Educação têm poucas habilitações escolares	Between Groups	20.510	4	5.128	4.729	.001
	Within Groups	202.740	187	1.084		
	Total	223.250	191			

Scheffé

Escolaridade	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
10º, 11º ano (antigo 7º ano) ou 12º ano de escolaridade	64	3.02	
curso médio ou curso superior	19	3.16	
5º ou 6º ano de escolaridade (antigo Ciclo Preparatório)	36	3.33	3.33
7º, 8º ou 9º ano de escolaridade (antigo 5º ano)	53	3.40	3.40
4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe) ou menos	20		4.15
Sig.		.731	.057

2 – Entre EE com educandos subsidiados pela Acção Social Escolar (ASE) e EE sem educandos subsidiados pela ASE, nas afirmações:

• Os Encarregados de Educação não devem interferir na escola porque pais são pais, escola é escola e cada um tem que ter a sua função

$F(1,190) = 6,544$, $p=0,011$, sendo que os EE com filhos beneficiários discordam mais desta afirmação (média=2,26) do que os EE com filhos não beneficiários (média=1,81).

• Muitos Encarregados de Educação têm poucas habilitações escolares

$F(1,190) = 4,520$, $p=0,035$, sendo que os EE com filhos beneficiários concordam mais com esta afirmação (média=3,60) do que os EE com filhos não beneficiários (média=3,21).

No que respeita á afirmação 5, “Os Encarregados de Educação não devem interferir na escola porque pais são pais, escola é escola e cada um tem que ter a sua função”, podemos constatar da observação do Quadro 36 que os pais na sua generalidade discordam do argumento da “demarcação de territórios”. No entanto, a análise

de variância vem colocar em evidência o facto de os EE com menos habilitações e pertencentes às franjas de população mais carenciadas serem aqueles que manifestam maior concordância com a referida afirmação, o que mostra consistência com as conclusões de Anette Lareau (1989, citada por Silva, 2003) em que a autora refere que a relação escola-família é, nestes casos uma relação de separação, enquanto que para as classes médias superiores se trata de uma relação de ligação, continuidade e mesmo por vezes, de identidade cultural.

A referida autora estabelece também um interessante paralelismo entre a relação escola-família e a relação casa-trabalho, sendo que esta última modela, para ambos os grupos de pais, a concepção de educação. Em particular, e para os pais da classe trabalhadora a educação familiar e a educação escolar são mundos à parte, e tal como a casa e o trabalho, não se misturam. A educação escolar é delegada por inteiro à escola e ao professor, enquanto que para as classes médias os dois tipos de educação se fundem num *continuum* que não admite a delegação total de responsabilidades no professor.

De acordo com a análise de variância, também os EE com filhos subsidiados pela ASE se mostram mais de acordo com esta separação “entre o território de intervenção da escola e o território da família” (Sá, 2004, p. 164), o que poderá constituir uma “reação de defesa” perante a instituição escolar, e não tanto de desinteresse pela educação dos filhos, alicerçada num discurso “auto-culpabilizante” que em parte justifica serem estes EE os que mais concordam com a afirmação 6, “Muitos Encarregados de Educação têm poucas habilitações escolares”, utilizando este álibi como uma causa possível da fraca participação na vida da escola.

1.6 Análise das respostas à questão aberta (item 22) do questionário

As 24 respostas obtidas no item 22; “Se assim o entender, poderá utilizar o espaço seguinte, para expressar a sua opinião sobre algum aspecto da relação entre a escola e os pais que não tenha sido contemplado no questionário” foram submetidas a análise de conteúdo temática, uma técnica segundo Bardin (2003):

[...] adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas” (Bardin, 2003, p. 31).

O procedimento por nós adoptado foi idêntico ao já anteriormente aplicado na análise das entrevistas exploratórias, com o agrupamento dos temas evocados em categorias e subcategorias, apresentando-se no Quadro 39 os resultados obtidos.

Quadro 39 - Respostas ao item 22; organização das categorias e sub-categorias a partir das unidades de registo (U.R.)

Categorias	Sub-Categorias	U.R. (Unidades de Registo)	nº U.R.
Segurança	Falta de segurança	(...)A escola devia ter mais segurança. (12, 1) (...)acho que há pouca segurança no recreio da escola e na zona circundante... (52, 1) (...)Acho que a escola necessita de mais pessoal docente, para poder ser mais segura, (97, 1) (...)Aqui acontecem vários assaltos aos alunos, dentro e fora da escola, (103, 1) (...)Penso que a grande preocupação da maioria dos encarregados de educação tem a ver com a falta de segurança na escola. (149, 1) (...)A segurança é muito importante principalmente nesta escola (158, 1) (...)Falar mais sobre segurança. (192, 1)	7
Participação	Incremento	(...)aproveito talvez para sugerir colóquios na escola ou noutro espaço apropriado, com a participação é claro de professores, pais e alunos de forma a debatermos abertamente questões do foro escolar... (1, 1) (...)Acho que os pais deviam participar mais na vida activa dos educandos na escola, mais reuniões e outras actividades... (146, 1) (...)Fazer encontros dos pais com os alunos e professores. (192, 2)	3
	Obstáculos	(...)a maioria dos pais mesmo que queiram “ser mais presentes” na escola, não têm tempo disponível devido aos horários de trabalho... (18, 1) (...)Criticom os pais por não irem à escola e participar na vida na escola, mas sempre que um pai vai é impedido até pela senhora da porta de entrar. (121, 1) (...)Isto para não falar que se pede para falar com um professor e nem sempre se consegue. (121, 2)	3
	Falsos obstáculos	(...)é triste que se conste que certos pais tenham tempo para tudo menos para os seus filhos, (19, 1)	1
Separação casa-escola	Existente	(...)na minha opinião o que se passa com os alunos na escola é o reflexo da educação em casa. (19, 2) (...)E educar os nossos filhos somos nós os pais, (19.3) (...)os professores só têm obrigação de ensinar e nos ajudar. (19.4) (...)eu como mãe de 3 alunos acho que a escola ensina, (77, 1) (...)os pais dão educação. (77, 2)	5
	Inexistente	(...)Estou muito satisfeito com a educação escolar dada à minha filha. (61, 3) (...)Não é só os E. Educação que devem estar atentos a comportamentos diferentes ou faltas de educação, mas também os professores têm um papel muito importante, pois estão metade do dia com os alunos e	5

		como tiraram um curso para ensinar e estar a trabalhar com crianças e adolescentes, serão os primeiros a notar algo diferente nos alunos. (110, 1) (...)Os E. Educação devem trabalhar em conjunto com os professores pois eles são a base da formação das crianças e jovens do nosso país. (110, 2) (...)Com a vida ocupada dos pais, há a tendência de se “entregar” a educação das crianças à escola, esquecendo-nos que o nosso papel de pais é exactamente o de educar os nossos filhos! (111, 1) (...)Se colaborarmos com a escola, conseguimos resultados surpreendentes. (111, 3)	
Ensino-Aprendizagem	Satisfação	(...)Estando satisfeito com as aulas dadas à minha filha, (61, 1)	1
	Insatisfação	(...)alguns professores haviam de tentar [...]ajudar em questionários em que as crianças têm mais dificuldade. (55, 1) (...)Não dar resposta por vezes afecta as crianças. (55, 2) (...)Uma turma que tem elevado excesso de alunos dificulta a aprendizagem. (190, 1)	3
Serviços de apoio	Insatisfação	(...)não concordo com a alimentação dada na cantina. (61,2) (...)Também de referir a maneira como são tratados os miúdos por algumas funcionárias da escola. (121, 3)	2
Actividades extra curriculares	Insuficientes	(...)A escola deveria ser um espaço de ocupação de tempos livres, principalmente ao nível do desporto e outras actividades suplementares, tais como teatro, expressão dramática, expressão visual, entre outros...(68, 1)	1
Pais	Desinteresse	(...)Mas também a maior parte dos pais “tão-se nas tintas”para os seus filhos. (77, 3) (...)Eu sempre tive presente nas reuniões dos meus filhos e delas só 2 Encarregados estavam presentes por aqui se vê tudo. (77, 4) (...)Se muitas vezes os professores não mostram interesse pelas crianças, não será que os primeiros a demonstrar desinteresse por elas, são os pais? (111, 2) (...)são os pais dos alunos rebeldes ou repetentes ou c/ faltas, ou com notas baixas que não comparecem, são sempre os mesmos. (138, 1)	4
	Falta de competências	(...)Nem todas as pessoas (tive educação) por vezes compreendem o significado dessa palavra, visto que nos seus tempos não tiveram oportunidade para serem educados. Como consequência esta ideia não é transmitida para os seus educandos. (150, 1)	1
Apoios Educativos	Insuficientes	(...)Esta escola não tem condições para acompanhar crianças com dificuldades na aprendizagem. Precisava de ter professores para dar aulas de apoio. (99, 1) (...)Mais aulas de apoio para os alunos com dificuldades. (146, 2)	2
Conselho Executivo	Pouco dinâmico	(...)O conselho executivo devia ser mais dinâmico e pedir apoio ao ministério, ser mais insistente. (97, 2) (...)Verifica-se com frequência os alunos serem agredidos dentro e fora da escola. Muitas vezes os conselhos directivos não dão resposta a este problema. (149, 2)	2
Regras de disciplina	Pouco rigorosas	(...)Penso que a disciplina a vigilância e as regras a cumprir por todos deveriam ser mais rigorosas. (149, 3) (...)Os pais deveriam dar autorização aos professores para por ordem, respeito, e mais, nem que fosse preciso recorrer a um estalo ou pochão de orelhas, (174, 1) (...)Cada vez os putos são + desordeiros. (174, 2) (...)Antigamente havia respeito pelo professor, (174, 3) (...)As políticas de educação são demasiado brandas em relação aos alunos falta mão pesada em relação aos comportamentos abusivos dos alunos (183, 1)	5

Pensamos que os dados constantes no Quadro 39 dispensam muitas considerações. Contudo, é de realçar nas respostas dos EE, a prevalência de aspectos negati-

vos, com a questão da falta de segurança “à cabeça” com 7 U.R, a qual já foi objecto do nosso comentário quando analisámos o item 18 do questionário.

Logo a seguir vêm as referências à separação casa-escola, ao pouco rigor na disciplina e à falta de interesse ou de competências dos EE, correspondendo a cada um destes casos 5 U.R.

Na categoria “Participação” são mais uma vez notórios os indícios da presença do “pai responsável” na sua forma de “pai colaborador”, conforme se poderá verificar através das U.R. da sub-categoria “Incremento”, contrastando com as 5 U.R. da categoria “Pais”, que se referem ao desinteresse ou falta de competências dos EE.

No entanto, e a este respeito, partilhamos da opinião de Lima (2003, p. 83):

Com efeito, não basta estar presente e agir para que se possa falar em participação e muito menos para que se possa qualificar essa participação. [...] É indispensável considerar os sentidos dos comportamentos observados, os objectivos e as estratégias individuais ou colectivos, a existência de um discurso próprio ou de um discurso tomado por empréstimo e simplesmente reproduzido de acordo com as circunstâncias etc. (Lima, 2003, p. 83).

Parece-nos assim, e de acordo com a tipologia de Lima (2003), que a imagem da participação praticada pelos EE da EV, não possui contornos nítidos, oscilando entre a participação passiva; que não recusa frontalmente a ideia de participar e intervir directamente, e a não-participação voluntária, com traços comuns mas em que a rejeição de envolvimento nos processos de decisão é bem mais vincada, embora não definitiva.

Contudo, não devemos isolar os pais, considerando-os actores sociais apenas detentores de experiências de vida e personalidade, esquecendo a importância da componente nomotética ou institucional, tal como é argumentado por Lima (2003, p. 90) ao afirmar que: “[...] em situação organizacional formalmente democrática e participativa, a não-participação constitui, frequentemente, um fenómeno cujas razões e explicações devem ser procuradas no contexto organizacional e nas práticas participativas anteriores [...]”.

CONCLUSÃO

Atingida a recta final do nosso trabalho, julgamos ser altura de tecer algumas considerações decorrentes da nossa investigação. Não pretendemos neste ponto repetir todos os resultados obtidos, mas apenas realçar aqueles que nos parecem mais importantes tendo em conta os nossos objectivos iniciais.

Antes de passarmos às considerações sobre os resultados obtidos, achamos que deverão ser referidas as limitações do estudo realizado, as quais poderão ser sistematizadas em torno de três ordens de razões, todas elas interligadas.

A primeira, de cariz intrinsecamente metodológico é inerente à opção pelo estudo de caso, o que implica que as reflexões/conclusões produzidas com base nos dados recolhidos sejam relativas (apenas e só) ao universo escolar onde foram recolhidos os dados, pois cada comunidade educativa tem características próprias que a diferenciam de qualquer outra.

A segunda razão está relacionada com a estratégia de pesquisa. De facto, a principal técnica de recolha de dados utilizada foi o questionário, não tendo sido utilizada a observação, uma das “fontes múltiplas de evidências” que segundo Yin (2006, p.125) caracterizam a metodologia do estudo de caso. Acresce ainda o facto de não se ter feito uma triangulação de dados, aplicando outro questionário aos alunos e professores para a partir daí cruzar a informação.

A terceira razão decorre da primeira ou seja, do facto de a investigação decorrer numa única escola pública. Esta nossa opção por realizar a investigação numa única escola pública não se baseou, nem tal faria sentido, na convicção de que ela era representativa das escolas básicas com 2º e 3º ciclo portuguesas, mas ao facto de nela exercermos a nossa actividade profissional como docente de Ciências Físico-Químicas, Coordenador de Departamento e Director de Turma e terem sido consideradas as facilidades concedidas pelo Órgão de Gestão com vista à concretização da investigação na instituição.

Pesaram também na nossa decisão os constrangimentos temporais decorrentes do nosso horário de trabalho, bem como a questão da disponibilidade-acessibilidade dos sujeitos para inquéritos em investigação em educação, abordada por Bisquerria (1989, citado por Sousa, 2005, p.154), o qual indica uma escala de disponibilidade decrescente, ordenada do seguinte modo: alunos, professores, directores, funcionários, pais, familiares, outras pessoas.

No entanto, para além das facilidades anteriormente enunciadas, a nossa familiaridade com o contexto trouxe-nos algumas insuspeitadas dificuldades. A respeito destas “relações de proximidade” do investigador com o local da investigação, Afonso (2005, p. 48) afirma que: “[...] o distanciamento experiencial do investigador em relação ao tema ou contexto do estudo pode constituir uma “mais-valia” significativa em relação à sua capacidade para questionar a realidade, permitindo-lhe um “olhar” eventualmente mais revelador porque menos contaminado pelos pressupostos da cultura organizacional ou profissional específica do referido contexto.”

No entanto, procurámos sempre contrariar esta visão parcial dos acontecimentos, tentando compensar a nossa proximidade com o contexto com uma maior capacidade reflexiva acerca da nossa experiência profissional e pessoal, dos nossos pressupostos, atitudes e disposições perante a investigação de modo a obter um olhar mais transparente e autocrítico sobre a situação em análise.

No que diz respeito aos resultados empíricos da nossa investigação, julgamos serem de realçar os seguintes aspectos:

- Embora a maioria dos indivíduos da amostra afirme ter-se deslocado à escola entre uma a três vezes durante o presente ano lectivo, até à data de aplicação do questionário (início do 3º período), a iniciativa dessa mesma ida à escola partiu, na esmagadora maioria dos casos do Director de Turma, através de convocatória, o que poderá indicar por parte dos pais um papel pouco proactivo e determinado. Verifica-se ainda que quer nos casos em que a deslocação é feita por “iniciativa própria”, quer “por convocatória”, a obtenção ou comunicação de informações sobre o aproveitamento e comportamento ocupa um lugar central, o que se poderá dever ao papel nuclear das funções cognitivas da escola nas representações dos pais, independentemente da sua categoria social (Santiago, 1997).
- A percepção que os sujeitos da amostra têm acerca das finalidades da Escola actual vem reforçar esta interpretação, surgindo “à cabeça” das finalidades a “aquisição de conhecimentos” e o “conhecimento das matérias dadas nas disciplinas”, referidas respectivamente por 99% e 97,4% dos EE.
- No que respeita às dificuldades com que a Escola actual se defronta, elas são associadas por grande parte dos inquiridos às características dos alunos;

indisciplina (81,9%), pouca responsabilidade (71,7%) e dificuldades de concentração (70,6%). São maioritariamente as mães, os EE com educandos subsidiados pela Acção Social Escolar (ASE) e os EE com filhos a frequentarem o 3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano) os que mais focalizam a sua atenção nas características dos educandos. No caso das mães parece-nos que o facto se relaciona com uma diferenciação de papéis no seio da família. Quanto aos EE com filhos subsidiados pela ASE, julgamos poder estar em causa uma natural adesão destes pais, de mais baixo estatuto socioeconómico, à teoria dos dons (Gilly, 1997) associada às baixas expectativas acerca do desempenho dos seus educandos, enquanto que para os EE com filhos a frequentarem o 3º Ciclo uma possível interpretação poderá estar relacionada com o aumento dos problemas comportamentais e disciplinares, que se costuma verificar com a entrada dos alunos na fase da adolescência.

- Os EE inquiridos demonstram na sua generalidade satisfação com o modo como decorre o processo ensino-aprendizagem, verificando-se apenas alguma dispersão das respostas no que respeita à manutenção da disciplina, não associada a qualquer uma das variáveis idade, parentesco, escolaridade dos EE, subsídio da ASE e ciclo de escolaridade frequentado pelo educando, o que está de acordo com as constatações de Weber (1976, citado por Santiago, 1997, p. 45) ao detectar: “[...] zonas consensuais no discurso que acentuavam a utilização de métodos rígidos e do recurso à autoridade vincada do professor como condições fundamentais para o enquadramento pedagógico das aprendizagens”.
- Também a organização da escola é objecto de opiniões positivas por parte da maioria dos EE da amostra, embora seja patente algum grau de desconhecimento no que diz respeito à actuação do Conselho Executivo e à actividade do Serviço de Psicologia e Orientação. São os EE com filhos subsidiados pela ASE, bem como aqueles cujos educandos frequentam o 2º Ciclo, os que demonstram um maior grau de satisfação. No caso dos primeiros pensamos que a sua opinião reflecte a atitude acrítica em relação à escola dos pais de mais baixo estatuto socioeconómico (Davies et al., 1989), enquanto que no caso dos pais com alunos no 2º ciclo a sua opinião poderá estar relacionada

com o facto de os seus filhos, enquanto alunos, terem beneficiado logo desde a sua entrada na EV, das mais recentes melhorias; nomeadamente os cartões magnéticos e o pavilhão gimnodesportivo (tendo este último entrado em funcionamento apenas em 2006/2007).

A questão da segurança é a que preocupa mais os EE, sendo também aquela em que as opiniões mais se dividem com 30,4% dos EE a considerarem a escola como um local não seguro. Para além da ênfase dada ao assunto nos media, pensamos que as razões para tal atitude poderão estar radicadas, tal como afirmado por Veiga (2001, p. 23) na: “[...] passagem, nas últimas décadas, de uma escola de elites (acessível apenas a alguns) para uma escola de massas (onde todos podem estar)”.

- Os EE da nossa amostra privilegiam na sua actuação a vertente lar e a dimensão individual, orientando-se essencialmente para as práticas de co-produção, associadas mais ao envolvimento do que propriamente à participação (Silva, 2002, 2006). Os resultados obtidos mostraram-se consistentes com os estudos de Santiago (1997), evidenciando os EE com menos habilitações e de mais baixo estatuto socioeconómico maiores dificuldades nas actividades coprodutivas, o que vem reforçar a ideia de que os pais, apesar de serem consumidores, estão longe de constituir uma categoria homogénea, unida no entanto, como afirmado por Dale (1994) pelo “seu aparente papel conservador”, tornando-os “apetecíveis” para o poder político, o que de certa forma poderá, por exemplo, explicar a recente medida da tutela para a implementação da avaliação parental dos docentes, conforme consta no artigo 45º, nº 2, alínea h) do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, que regulamenta a avaliação de desempenho dos professores à luz do novo Estatuto da Carreira Docente.
- Esta heterogeneidade dos pais inquiridos é colocada em evidência a partir da análise de variância aplicada às respostas justificativas da não-participação. Embora na sua maioria aleguem falta de hábitos de participação e pouca disponibilidade de tempo, rejeitam a descontinuidade entre escola e família, a separação de funções e a não interferência. Contudo, são os EE com menos

habilitações e mais baixo estatuto socioeconómico quem mais concorda com a separação de papéis entre escola e família.

Como alcançar então estes pais? Ou melhor, como tornar a escola um objecto alcançável para estes pais?

Não se adivinha ser uma tarefa fácil. No entanto, e considerando que as representações sociais não são apenas um produto, mas essencialmente um processo em contínuo desenvolvimento, durante o qual o sistema periférico enquanto estrutura mais próxima do objecto de representação está sujeito a modificações, resultantes do processo de elaboração social, pensamos que caberá à escola enquanto instituição catalisar o aparecimento de novas formas de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, dotando-os do necessário sentimento de posse que lhes permita encarar a escola como um território próprio e onde podem ter voz activa.

Parece-nos ser aqui determinante como chave da questão o papel das estruturas de gestão intermédia, em particular da Direcção de Turma, enquanto interface privilegiada da comunicação entre escola e família. Neste sentido torna-se necessário evitar que as práticas do Director de Turma (DT) se resumam ao cumprimento rotineiro de tarefas burocráticas impostas pelos normativos legais, ou a situação por vezes verificada em que o cargo de DT é atribuído administrativamente a qualquer professor, à conta do critério administrativo de facilidade de elaboração de horários e sem que haja qualquer formação específica para o desempenho do cargo.

Trata-se no fundo de colocar em prática o primado dos critérios pedagógicos sobre os critérios administrativos, aplicá-lo verdadeiramente, para assim chamar os pais à escola, um processo bilateral segundo Villas-Boas (2001), e que tendo em conta o perfil de “pai colaborador” dos EE da Escola do Vento deverá partir da iniciativa da escola (Funkhouser e Gonzales, 1997), assumindo os DT neste particular um papel relevante, não deixando contudo de ter em consideração que aos meros actos isolados se deverão sobrepor objectivos, procedimentos e estratégias inscritos numa política de escola/agrupamento, plasmados num verdadeiro Projecto Educativo que tenha em conta a especificidades dos seus alunos e dos seus contextos familiares (Zenhas, 2006).

Talvez assim deixemos de falar numa perspectiva escolocêntrica, em pais de “difícil acesso” (Davies et al., 1989), passando antes a adoptar a designação “escolas fáceis de envolver”.

Como sugestão para pesquisas futuras, julgamos que seria útil alargar este tipo de estudo a outras escolas do mesmo nível de ensino e/ou secundárias, enquadrando também os alunos e, porque não, também os “agentes duplos”; os pais-professores, porventura os actores sociais em que os dilemas, tensões e paradoxos causados pelo cruzamento das componentes ideográfica e nomotética mais se fazem sentir. Serão as suas representações sociais diferentes das dos outros pais? Existirão pontos de convergência? De que modo estas representações estão relacionadas com as lógicas de orientação para a acção organizacional e as lógicas de acção na organização escolar, num quadro de sistema político?

Não encontramos na nossa revisão bibliográfica qualquer estudo sobre as representações sociais em contexto educativo que abordasse esta temática dos pais-professores, configurando-se assim uma linha de investigação que nos parece deveras interessante, não só pelas questões suscitadas mas também pela diversidade de perspectivas em jogo e pluralidade de percursos metodológicos possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, Jean-Claude (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on Social Representations*. Vol. 2 (2), pp. 75-78. Disponível em: <http://www.psr.jku.at/>
- ABRIC, Jean-Claude (1996). Specific processes of social representations. *Papers on Social Representations*. Vol. 5 (1), pp. 77-80. Disponível em: <http://www.psr.jku.at/>
- ABRIC, Jean-Claude (1997). L'étude expérimentale des représentations sociales. In Denise Jodelet (dir.). *Les représentations sociales* (5^e ed.). Paris: PUF, pp. 205-223.
- AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa.
- ALAÍZ, Vitor et al. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Asa.
- ALMEIDA, Ana e VIEIRA, Maria Manuel (2006). *A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- AMARO, Fausto (2006). *Introdução à Sociologia da Família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- ANDERSON, Gary e BLASE, Joseph (1994). El contexto micropolítico del trabajo de los profesores. In J. M. Escudero Muñoz & M. T. González Gonzáles. *¿Hacia una reconversión de los Centros y la función docente?* Madrid: Ediciones pedagógicas, pp. 97-114.
- ARAYA UMAÑA, Sandra (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponível em: <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>
- ARRUDA, Angela (2002). Teoria das representações sociais e teorias de género. *Cadernos de Pesquisa*, nº 117, pp. 127-147. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/teoria_das_representacoes.pdf
- BARDIN, Laurence (2003). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: IIE.
- BASSEY, Michael (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

- BASTIANI, John (1993). Parents as partners: genuine progress or empty rhetoric?. In Pamela Munn (ed.). *Parents and schools – customers, managers or partners?*. London: Routledge.
- BELL, Judith (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas (2004). *A construção social da realidade* (2ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- BERGMAN, Manfred (1998). Social representations as the mother of all behavioral pre-dispositions? Notes on the relations between social representations, attitudes, and values. *Papers on Social Representations*, Vol. 7 (1-2), pp. 77-83. Disponível em: <http://www.psr.jku.at/>
- BERTALANFFY, Ludwig Von (1972). The History and Status of General Systems Theory. *The Academy of Management Journal*, Vol. 15, No. 4, General Systems Theory (Dec., 1972), 407-426. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=00014273%28197212%2915%3A4%3C407%3ATHASOG%3E2.0.CO%3B2-4>
- BIDARRA, Maria da Graça (1986). O estudo das representações sociais: considerações teórico-conceptuais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (separata), Ano XX – 1986, pp. 368-390.
- BILHIM, João (2005). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas* (4ª ed.). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BISQUERRA, Rafael (1989). *Metodos de investigacion educativa*. Barcelona: Ed. CEAL.
- BLAU, Peter & SCOTT, Richard (1979). *Organizações formais*. S. Paulo: Atlas.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLMAN, Lee & DEAL, Terrence (1989). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BONARDI, Christine e ROUSSIAU, Nicolas (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- BOULDING, Kenneth (1956). General Systems Theory. The Skeleton of Science. *Management Science*, 2, 3 (Apr. 1956) pp.197-208. Disponível em: <http://www.panarchy.org/boulding/systems.1956.html>

- BRONFENBRENNER, Urie (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- BUSH, Tony (2006). *Theories of Educational Management*. Disponível em: <http://cnx.org/content/m13867/1.1/>
- CABECINHAS, Rosa (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paideia*, Vol.14, 28, 125-137.
Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/1311>
- CARITA, Ana (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo das Letras.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARWRIGHT, D. (1965). *Influence, leadership, control*. In J.C. March (Ed.). *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally.
- CASTRO, Engrácia (1995). *O director de turma nas escolas portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- CULLINGFORD, Cedric (1985). The idea of the school: the expectations of parents, teachers and children. In Cedric Cullingford (ed.). *Parents, Teachers and schools*. London: Robert Royce, pp. 131-151.
- CUNHA, António (1999). Autonomia, participação dos pais/encarregados de educação e projecto educativo. *Contexto Educativo*, nº 2, Dezembro 1999. Disponível em: <http://contexto-educativo.com.ar/1999/12/nota-4.htm>
- CUNHA, Pedro (2001). *Conflito e negociação*. Porto: Asa.
- COSTA, A. Firmino (2003). A pesquisa de terreno em sociologia. In Augusto S. Silva e José M. Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais* (12ª ed.). Porto: Afrontamento, pp. 129-148.
- COSTA, J. Adelino (2003). *Imagens Organizacionais da Escola* (3ª ed.). Porto: Asa.
- COVAS, Maria das Mercês (2006). *Percursos da Sociologia da Família: das origens à consolidação como ciência*. Universidade do Algarve.
- DALE, Roger (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 2, pp. 109-139.
- DAVID, Miriam (1993). *Parents, Gender and Education Reform*. Cambridge: Polity Press.
- DAVIES, Don et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

- DE KETELE, Jean Marie e ROEGIERS, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de dados : Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DEMARTIS, Lucia (2002). *Compêndio de sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- DESCHAMPS, Jean-Claude et al. (1982). *L'échec scolaire. Elève-modèle ou modèles d'élèves?*. Lausanne : Pierre-Marcel Favre.
- DÍAZ, Amparo (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Asa.
- DIOGO, José (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- DOISE, Willem. (1976-84). *A Articulação Psicossociológica e as Relações entre Grupos*. Lisboa: Moraes Editores (tradução portuguesa de: *L'Articulation Psychosociologique et les Relations entre Groupes*. Bruxelles : Éditions A. de Boeck).
- DOISE, Willem (1997). Attitudes et représentations sociales. In Denise Jodelet (dir.). *Les représentations sociales* (5^e ed.). Paris: PUF, pp. 240-258.
- ELLSTRÖM, Per-Erik (1984). *Rationality, Anarchy, and the Planning of Change in Educational Organizations. A Study of Problem Solving and Planning of Change in Small Work Groups*. Linköping, Linköping University (Dissert. de Doutoramento).
- EPSTEIN, Joyce (1992). *School and family partnerships*. Boston: Center on families, communities, schools & children learning. Report n° 6.
- ETZIONI, Amitai (1964). *Modern organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. Disponível em: <http://quod.lib.umich.edu/g/genpub/>
- FERNANDES, José (2003). *O associativismo de pais: no limiar da virtualidade?* Lisboa: Ministério da Educação.
- FERNANDES, A. Sousa e PIRES, E. Lemos (1991a). A problemática social da educação escolar. In Eurico L. Pires, A. Sousa Fernandes e João Formosinho. *A construção social da educação escolar*. Porto: Asa, pp. 20-60.
- FERNANDES, A. Sousa e PIRES, E. Lemos (1991b). Génese e institucionalização da educação escolar. In Eurico L. Pires, A. Sousa Fernandes e João Formosinho. *A construção social da educação escolar*. Porto: Asa, pp. 61-101.
- FERNANDES, Rogério (1998). Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910). In Maria Cândida Proença (Coord.). *O sistema de ensino em Portugal (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 23-46.

- FERREIRA, Henrique (1992). *A administração da educação primária entre 1926 e 1989: que participação dos professores?*. Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade do Minho.
- FERREIRA, Henrique (2003). *A evolução da Escola Preparatória. O conceito e componentes curriculares*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- FERREIRA, M. da Conceição (2003). *A construção da escola inclusiva - um estudo sobre a escola em Bragança*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- FISHBEIN, Martin and AJZEN, Icek (1975). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 23, pp. 487-544.
- FLAMENT, Claude (1997). Structure et dynamique des représentations sociales. In Denise Jodelet (dir.). *Les représentations sociales* (5^o ed.). Paris: PUF, pp. 224-239.
- FLORES, Manuel (2005). *Agrupamento de escolas. Indução política e participação*. Coimbra: Almedina.
- FRANCO, Maria Laura (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, nº 121, pp. 169-186. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf>
- FUNKHOUSER, Janie e GONZALES, Miriam (1997). *Family involvement in children's education: Successful local approaches: An idea book*. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/2e/3c.pdf
- FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2001). *A administração das escolas no Portugal democrático*. Disponível em: http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm
- FRIEDBERG, Erhard (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. *Révue Française de Sociologie*, XXXIII, pp. 531-557.
- FRIEDBERG, Erhard (1995). *O poder e a regra. Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GARCIA, Manuel e RAMIREZ, Manuel (1992). Técnicas y procedimientos para el estudio de las representaciones sociales. In Clemente Díaz. *Psicología Social – Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Ed. Eudema.
- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (2005). *O inquérito. Teoria e Prática* (4^a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- GHILARDI, Franco e SPALLAROSSA, Carlo (1991). *Guia para a organização da escola* (2^a ed.). Porto: Asa.

- GIDDENS, Anthony (2004). *Sociologia* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GILLY, Michel (1972). La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire : cohérence entre aspects structuraux et différentiels. *Cahiers de Psychologie*, 15, pp. 127-150.
- GILLY, Michel (1997). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In Denise Jodelet (dir.). *Les représentations sociales* (5ª ed.). Paris: PUF, pp. 383-406.
- GLASMAN, Dominique (1992). "Parents" ou "Familles" : critique d'un vocabulaire générique. *Revue Française de Pédagogie*, nº 100, pp. 19-33. Disponível em: <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF100.pdf>
- GRAWITZ, Madeleine (1993). *Méthodes des Sciences Sociales* (9ª ed.). Paris: Dalloz.
- GRONN, Peter (1986). Politics, Power and the Management of Schools. In Eric Hoyle & Agnes McMahon (eds.). *The Management of Schools*. London: Kogan Page, pp. 45-53.
- HERZLICH, Claudine (1972). La representation sociale. In Moscovici (Ed.) (1972), pp. 303-325.
- HILL, Manuela e HILL, Andrew (2005). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- HUTMACHER, Walo (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In António Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D.Quixote/ IIE.
- IBAÑEZ, Tomás (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA (2001). Atitudes Sociais dos Portugueses. *Boletim de divulgação nº4*, Março 2001. Disponível em: <http://www.ics.ul.pt/asp/boletins/pdf/boletim4.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2002). *Censos 2001: resultados definitivos*. Lisboa: INE.
- JACQUARD, Albert (1982). *Au péril de la science ?*. Paris : Le Seuil.
- JESUS, Helena e NEVES, Ana (2003). *Relação Escola - Aluno - Família. Educação Intercultural - Uma Perspectiva Sistémica*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).

- JODELET, Denise (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In Serge Moscovici (Ed.) (1984).
- JODELET, Denise (1997). Représentations sociales: un domaine en expansion. In Denise Jodelet (dir.). *Les représentations sociales* (5^e ed.). Paris: PUF, pp. 47-78.
- KAES, Rene (1968). *Les images de la culture chez les ouvriers français*. Paris. Ed. Cujas.
- KATZ, Lilian (1984). Contemporary perspectives on the roles of mothers and teachers. In *More talks with teachers* (pp.1-26). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document No. ED250099)
- KEYES, Carol (2000). *Parent-teacher partnerships: a theoretical approach for teachers*. Disponível em: <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/keyes.pdf>
- LAREAU, Anette (1989). *Home advantage – Social class and parental intervention in elementary education*. New York: The Falmer Press.
- LAREAU, Annette (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- LIGHTFOOT, Sara (1978). *Worlds apart – Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.
- LIMA, J. Ávila de (2002). A cooperação entre pais e professores: contornos de uma questão controversa. . In Jorge Ávila de Lima (Org.). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Asa, pp. 7-21.
- LIMA, J. Ávila de (2006). Ética na investigação. In Jorge Ávila de Lima e José Augusto Pacheco (orgs.) *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127-159.
- LIMA, Licínio (1997). Prefácio. In Leonor Torres. *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta, pp. xi-xviii.
- LIMA, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (2^a ed.). Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio (2003). *A escola como organização educativa* (2^a ed.). São Paulo: Cortez.

- LIMA, Licínio e SÁ, Virgínio (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In Jorge Ávila de Lima (Org.). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Asa, pp. 25-95.
- LUCAS, John (1985). *Democracia e participação*. Brasília: Ed. Univ. de Brasília.
- LUCK, Heloísa (2000). Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação dos seus Gestores. *Em Aberto/Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais*, Vol. 17, nº72. Disponível em:
http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto72.pdf
- MAROCO, João (2007). *Análise estatística – Com utilização do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MARQUES, Ramiro (1994). Colaboração escola-famílias: Um conceito para melhorar a educação. *Revista ESES* (5), pp. 4-11.
- MARTINS, Édio e Delgado, João (2001). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999: continuidade e rupturas*. Lisboa: ME/DAPP.
- MESSICK, Samuel (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.). *Educational measurement* (pp. 13-103). New York: American Council of Education/MacMillan.
- MINTZBERG, Henry (2004). *Estrutura e dinâmica das organizações (3ª ed.)*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MONTANDON, Cléopâtre e FAVRE, Bernard (1988). Les relations entre les familles et l'école dans l'enseignement primaire genevois. In Philippe Perrenoud e Cléopâtre Montandon. *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausana: Éditions Réalités Sociales.
- MOREIRA, João (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- MORGAN, Gareth (1995). *Imagens da Organização*. S. Paulo: Editora Atlas.
- MOSCOVICI, Serge (1976). *Psicologia social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Ed. Paidós.
- MOSCOVICI, Serge (1981). On social representations. In J. P. Forgas (Ed.). *Social Cognition - Perspectives on Everyday understanding*. London: Academic Press.
- MOSCOVICI, Serge (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- MUNN, Pamela (1993). Parents as school board members. School managers and friends?. In Pamela Munn (ed.). *Parents and schools – customers, managers or partners?*. London: Routledge.

- MUÑOZ SEDANO, Antonio e ROMAN PEREZ, Martiniano (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- NETO, Félix (1998). *Psicologia social* (Vol. I). Lisboa: Universidade Aberta.
- NEVES, José e FERREIRA, José (2001). Poder, conflito e negociação. In José Ferreira, António Caetano e José Neves (Coord.). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- NÓVOA, António (1992). Para uma análise das instituições escolares. In António Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ IIE, pp. 13-43.
- NÓVOA, António (1995). O passado e o presente dos professores. In António Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- OWENS, Robert (1983). *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Ed. Santillana.
- PATTON, Michael (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sage.
- PERES, Américo (2000). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?*. Porto: Profedições.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- PFEUTI, Sandra (1996). Représentations sociales: quelques aspects théoriques et méthodologiques. *Vous avez dit...pedagogie*, n° 42, mai 1996. Disponível em: <http://www.unine.ch/sed/42pfeuti.pdf>
- PINTO, José (2005). *Escola Global – Quo Vadis?*. Porto: Campo das Letras.
- PINTO, Carla (2006). *Autorepresentação e heterorepresentação dos condutores de veículos automóveis ligeiros. Contributo para a compreensão da guerra civil rodoviária em Portugal*. Lisboa: ISCSP.
- PROENÇA, M. Cândida (1998). A República e a Democratização do Ensino. In Maria Cândida Proença (Coord.). *O sistema de ensino em Portugal (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 47-70.
- QUIVY, Raymond e Campenhoudt, Luc (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ROUQUETTE, Michel- Louis (1996). Représentations et idéologie. In J. C. Deschamps, J. L. Beauvois (Eds.). *Des attitudes aux attributions*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- ROZYCKI, Edward (1999). *Traditions of Ideology in Administrative Theory*. Disponível em: <http://www.newfoundations.com/EGR/AdminIdeology.html>
- RUQUOY, Danielle (2005). Situação de entrevista e estratégia do investigador. In Luc Albarello et al. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- SÁ, Virgínio (1996). O Director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 1996, 9 (1), 139-162. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/499/1/VIRGINIOSAVIII.pdf>
- SÁ, Virgínio (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma*. Lisboa: IIE.
- SÁ, Virgínio (2000). *Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres?*. Actas do IV Congresso Português de Sociologia. Disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de839b9938_1.PDF
- SÁ, Virgínio (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho.
- SANTIAGO, Rui (1997). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1992). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)* (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS GUERRA, Miguel (2000). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ed. Aljibe.
- SANTOS GUERRA, Miguel (2003). *Tornar visível o quotidiano*. Porto: Asa.
- SCHMUCK, Richard (1980). The school organization. In J. H. McMillan (Ed.). *The social psychology of school learning*. Academic Press.
- SILVA, Eugénio (2006). As perspectivas de análise burocrática e política. In Licínio Lima (Org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Asa, pp. 71-132.
- SILVA, Pedro (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In Jorge Ávila de Lima (Org.). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Asa, pp. 97-132.

- SILVA, Pedro (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Pedro (2006). Pais-professores: reflexões em torno de um estranho objecto de estudo. *Interacções*, nº 2, pp. 268-290.
Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>
- SILVA, Pedro e STOER, Stephen (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro. A reconfiguração de uma relação. In Pedro Silva e Stephen Stoer (Orgs.). *Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 13-28.
- SILVA, Rosa (2004). *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática do 2º ciclo do Ensino. O insucesso escolar e estratégias para o minorar*. Dissertação de Mestrado em supervisão pedagógica em ensino da Matemática pela Universidade do Minho: Braga.
- SMITH, John & HESHUSIUS, Lous (1986). Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher*, 15(1), pp. 4-12.
- SOUSA, Alberto (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SPINK, Mary (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3), pp. 300-308. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>
- STOER, Stephen e CORTESÃO, Luíza (2005). A reconstrução das relações escola-família. Concepções portuguesas de “pai responsável”. In Pedro Silva e Stephen Stoer (Orgs.). *Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp.75-88.
- TONNUCI, Francesco (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, V, 1, pp. 169-172.
- TORRES, Leonor (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.
- VALA, Jorge (2006). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In Jorge Vala e M.B. Monteiro (Coords.). *Psicologia Social* (7ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 457-502.
- VEIGA, Feliciano (2001). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

- VENÂNCIO, Isabel (2001). *Eficácia e qualidade – percepção de uma escola por professores, pais e mães*. Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade Portucalense.
- VENÂNCIO, Isabel e OTERO, Agustin (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Asa.
- VICENTE, Nuno (2004). *Guia do gestor escolar*. Porto: Asa.
- VILLAS-BOAS, M. Adelina (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.
- WALLER, Willard (1965). *The sociology of teaching*. New York: Science Editions [edição original: 1932].
- WARNER, Malcolm (1976). Further thoughts on experiments in industrial democracy and self-management. *Human Relations*, v. 29, n. 5, pp. 401-10.
- WARRINER, Charles (1984). *Organizations and their Environments: Essays in the Sociology of Organizations*. London: Jai Press Inc.
- WEBER, Silk (1976). *Aspirações à educação: o condicionamento do modelo dominante*. Petrópolis: Vozes.
- YIN, Robert (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- ZAY, Danielle (1996). A escola em parceria: conceito e dispositivo. In João Barroso (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 151-165.
- ZENHAS, Armanda (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição política da República Portuguesa de 21 de Agosto de 1911. Disponível em: http://purl.pt/6925/3/sc-11065-2-p_PDF/sc-11065-2-p_PDF_01-B-R0150/sc-11065-2-p_0000_capa-contracapa_t01-B-R0150.pdf

Decreto-Lei nº 45 810, de 9 de Julho de 1964 (Alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, a partir do ano lectivo de 1964/65).

Decreto-Lei nº 47 480, de 2 de Janeiro de 1967 (Institui o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário).

Decreto-Lei nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968 (Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário – cria o cargo de Director de Turma).

Lei nº 5/73, de 25 de Julho (Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo).

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio (Institui as comissões de gestão das escolas).

Constituição da República Portuguesa, 1976, 1982, 1989.

Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro (Lei das Associações de Pais).

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro (Confere maior autonomia às escolas).

Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro (Define um novo regime de constituição das Associações de Pais – revoga a Lei 7/77 de 1 de Fevereiro).

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio (Estabelece o novo regime jurídico de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei 190/91, de 17 de Maio (Cria nos estabelecimentos de educação e ensino públicos os serviços de psicologia e orientação).

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de autonomia, administração e gestão das escolas).

Decreto-Lei 80/99, de 16 de Março (Altera o Decreto-Lei 372/90 – confere novas condições para a participação dos pais na escola).

Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro (Estatuto do Aluno do Ensino não Superior).

Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro (Novo Estatuto da Carreira Docente)

APÊNDICES

APÊNDICE I

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ex^{ma} Senhora
Presidente do Conselho Executivo da
Escola

Assunto: Realização de uma investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Administração e Gestão Educacional.

Sou, Ricardo Jorge Soares de Freitas Sanches, Professor do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola E.B. 2,3 e encontro-me a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Administração e Gestão Educacional, na Universidade Aberta.

Tendo em vista a realização da dissertação de Mestrado, sob a orientação da Professora Doutora Maria Manuela Malheiro Dias Ferreira, proponho-me realizar um estudo subordinado ao tema “A Escola vista pelos Pais”.

No âmbito da referida investigação, pretendo obter informação no que respeita à visão que os Pais têm acerca da Educação e em particular da Escola frequentada pelos seus educandos, bem como qual o seu posicionamento face à Instituição.

Neste sentido, venho solicitar a V. Exa., se digne autorizar-me a realizar algumas entrevistas com Pais/Encarregados de Educação, aplicar aos mesmos um questionário e consultar algumas actas do Conselho Pedagógico e de Conselhos de Turma, o Projecto Educativo e o Regulamento Interno, indispensáveis para prosseguir a investigação.

Todos os dados obtidos serão tratados com o maior sigilo e comprometo-me a garantir a confidencialidade e o anonimato da escola.

Agradecendo, desde já, a vossa colaboração, subscrevo-me com estima e consideração.

Amadora, 6 de Novembro de 2006

(Ricardo Sanches)

APÊNDICE II

PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

Entrevista Exploratória nº 1

Protocolo

Idade: 32 anos

Sexo: Feminino

Profissão: Funcionária pública

Habilitações literárias: 12º ano

Nº de filhos: 1 filho com 14 anos que frequenta a escola há 5 anos. Encontra-se presentemente no 8º ano tendo sofrido uma retenção em 2005/2006.

Pertence ou já pertenceu à Associação de Pais: Não

Expectativas e opiniões dos pais/EE em relação às finalidades e funções da Escola

E – Gostaria de começar por lhe perguntar quais são para si as finalidades e funções da Escola. Para que serve a Escola?

e – Para dar uma formação académica,¹ não é? Para uma melhor educação do aluno... ao nível de responsabilidades, objectivos na vida e de ter regras, disciplina²... basicamente e também pronto, conviver com os colegas³ e adquirir conhecimentos ao nível de biblioteca, Internet,⁴ como hoje em dia já existem as TIC...

E – Pelo que percebi, acha que a escola não se deve limitar a transmitir os conteúdos das várias disciplinas, há algo mais...

e – Sim, sim... há algo mais, por exemplo há aquelas escolas que... escolas do ensino privado que têm aquelas actividades extracurriculares... infelizmente muitas das vezes nós não temos possibilidades para pôr os filhos nessas escolas que têm essas disciplinas extracurriculares...⁵

E – E acha que essas são melhores que esta?

e – Não, não estou a dizer melhor, mas pronto, no sentido de eles também fazerem mais algo com os colegas, não ter só aquela obrigação de estarem bem comportados na sala... fazerem também outras actividades com os colegas...aprenderem a estar e a conviver.⁶

E – Qual é em sua opinião a diferença ou diferenças entre esta Escola de hoje em dia e a Escola do seu tempo?

e – [silêncio]...é assim, hoje em dia há mais acompanhamento com os pais, não é,... apesar de antigamente também havia, não é,... mas não sei... se calhar os meus pais acompanharam-me, mas eu acho que hoje em dia os pais são mais chamados à atenção,⁷ até porque... hoje em dia também os miúdos são diferentes, penso eu que sejam um bocadinho diferentes de antigamente.⁸ Os miúdos hoje em dia já têm certos à vontades que por vezes não deveriam ter,⁹ enquanto que no nosso tempo se

calhar nós éramos mais acanhados, não havia tanta... hoje em dia há assim um bocadinho de má criação por parte de certos alunos,¹⁰ também é compreensível isso e antigamente se calhar não havia tanto isso, as pessoas eram... estavam mais encolhidas...

Opinião dos pais/EE quanto ao processo ensino-aprendizagem

E – Em relação ao processo ensino-aprendizagem, em termos gerais, tem um sentimento de confiança na competência dos professores? Eles inspiram-lhe confiança?

e – No global eu quero acreditar que sim... mas também pronto... também se ouve muitas coisas, não é? Às vezes em relação a professores que não ligam tanto, ou que não se empenham tanto,¹¹ mas pelo menos com as pessoas com que eu tenho lida-do...

E – Acha que os métodos de ensino utilizados são adequados?

e – Eu penso que sim... pelo menos parece-me que sim... quero acreditar que sim...¹² [sorriso].

E – Acha que os professores mantêm a disciplina?

e – Sim, sim ...

E – E incutem hábitos de trabalho nos alunos? Tem esse sentimento?

e – Ah... se calhar poderia ser um bocadinho mais...¹³ por exemplo eu pelo [nome do filho] vejo que... só sei que... vejo que poderia fazer mais coisas, mais trabalhos, mais...¹⁴ se calhar castigá-lo mais...¹⁵ dizer vamos tentar puxar mais por ti, trabalhar mais em casa e pesquisar mais e fazer certas coisas.¹⁶ Pronto, porque eu vejo que ele assim em questões de trabalhos não tem muitos.¹⁷ Pronto, como por exemplo ele tem as disciplinas piores...onde ele está pior é a Matemática e Português, se calhar mais trabalhos para casa, ou mais vezes ao quadro, não sei...¹⁸

E – Dar-lhe mais atenção?

e – Bom, eu sei que não poderia ser só mais atenção a ele, mas se calhar, mais vezes ao quadro, se calhar possivelmente poucas vezes vai, hoje em dia acho que já não é muito nesse sentido de irem ao quadro...¹⁹

E – E a respeito da avaliação, acha que a avaliação é feita de modo correcto? A avaliação é justa?

e – [silêncio]... eu penso que sim... mas em questões de avaliação por parte dos professores não estou muito bem dentro do assunto,²⁰ no sentido de... como é que avaliam mesmo... a criança...

Opinião dos pais/EE no que respeita aos órgãos, estruturas e serviços de apoio prestados pela escola

E – Qual é a sua opinião sobre o funcionamento desta escola? É organizada? Funciona bem?

e – Prontos, sinceramente... eu só conheço esta escola, não tenho conhecimento de mais nenhuma... no geral... se calhar se tivesse mais... como é que hei-de explicar... pelos vistos tem havido muita falta de contínuos e... pelo menos, já nos disseram que houve despedimentos em pessoal auxiliar, se calhar mais nesse sentido, de estarem mais em cima do que eles fazem.../21

E – E o Conselho Executivo, parece-lhe ser competente, dinâmico? Já teve algum contacto?

e – Não, não tive.../22

E – E acerca dos Serviços de Psicologia e Orientação e Apoio Educativo, acha que é importante existirem?

e – Sim, sim,... antigamente havia aquelas aulas de apoio... de acompanhamento e de apoio e que deixaram de existir, pelos vistos este ano já não há... acho que isso era muito bom.../23

E – Acha então que deveria haver um psicólogo na escola?

e – Sim, até mais do que um,.../24 neste sentido, pelos vistos, neste sentido parece que está um bocado sobrecarregada... mas... fazer assim... acho que pelo menos certos alunos deviam passar por lá... por exemplo neste momento gostava que o meu [nome do filho] passasse... mas infelizmente devido ao excesso de trabalho que a senhora... que a psicóloga tem, pelos vistos não é possível.../25 mas prontos, gostava.

E – E sobre a Secretaria, funciona bem? É bem atendida?

e – Das poucas vezes que lá fui, sim.../26

E – E o bar, refeitório, biblioteca?

e – Sim, acho que de há uns tempos para cá está tudo renovado, está tudo mais bem organizado.../27 Nós é assim, nós em relação ao conhecimento com a escola, os pais pelos vistos não... eu pelo menos não tenho, não sei se os outros pais têm senão mas eu não tenho. Fui uma vez ali à biblioteca, fui uma vez à papelaria e vi como é que o bar estava renovado... mas assim conhecimento.../28

Opinião dos pais/EE quanto ao funcionamento e ambiente da escola

E – E as instalações, o que é que lhe parece?

e – [silêncio]...

E – O que acha que faz falta?

e – Se calhar, eu não sei se eles têm sítio sem ser o bar, para estarem sossegados nos dias de Inverno, é aí pelos corredores, um bocado frios...^{/29} se calhar as salas também não...

E – E a segurança, inspira-lhe preocupação? Acha que há segurança na escola?

e – É assim, pelo que eu tenho ouvido falar, acho que dos portões para fora não é assim muito segura^{/30} e acho que há assim umas companhias... tenho ouvido falar de certas coisas aí fora não muito agradáveis também...^{/31} não sei se é o acompanhamento aí da escola do lado, já tenho ouvido falar assim umas coisas...

Opinião dos pais/EE sobre as relações escola-família

E – Regulamentos da escola; conhece-os?

e – Pouco, ... a senhora professora [a Directora de Turma] falou-nos vagamente das faltas,^{/32} mas...

E – Acha que a Directora de Turma a mantém informada sobre a situação escolar do seu filho? Não há qualquer falha nesse aspecto?

e – Não, não... é uma pessoa muito dedicada às crianças...^{/33}

E – E vem muitas vezes à escola? Ou só quando é chamada?

e – Ah... vim agora desta vez, porque prontos... quis que a senhora professora tomasse conhecimento destas coisas e falasse com os colegas... pedir também a opinião dos colegas nas disciplinas em que ele tinha mais dificuldade^{/34} e falar do [nome do filho] novamente, não vim receber as notas [na reunião de EE], e vim cá hoje,^{/35} e pronto quero vir cá regularmente... em questões de horários estou à vontade...^{/36}

E – Quando não pode vir à escola como é que obtém as informações?

e – Por vezes escritas na caderneta.^{/37} A senhora professora já me tem telefonado,^{/38} telefonou-me duas vezes, telefonou-me uma vez e telefonou-me agora para acordarmos a hora e o dia de cá vir.^{/39}

Papel dos pais/EE em relação à escola

E – Como Encarregada de Educação de que forma colabora com a escola?

e – Pronto... à escola não é muito, é mais no diálogo com ele para saber o que é que se trata... o que é que se passa na escola, as companhias... essas coisas assim... o que fazes, o que deixas de fazer...^{/40} a colaboração é mais com a professora Directora de Turma que falou com as outras colegas e que me transmitiram a mim.^{/41}

E – Não faz parte da Associação de Pais...

e – Não.

E – Nunca... nem aqui nem noutra escola?

e – Não.

E – Qual é a sua opinião sobre as Associações de Pais?

e – É assim... olhe, por vezes ou as pessoas não têm tempo, ou porque também têm as suas vidas não é?⁴² ... não é uma coisa que passa muito por nós pais, os restantes que não fazem parte...⁴³ por exemplo... se há aquelas reuniões nós não temos conhecimento do que é que se tratou...⁴⁴ se há crianças mais problemáticas na turma nós também não temos conhecimento...

E – Mas tem conhecimento de que existe uma Associação?

e – Tenho conhecimento de que existe uma Associação... não sei se seria também da minha parte procurar, não sei... não tenho conhecimento de como é que a gente poderia fazer... não tenho...⁴⁵ nunca me chegou à mão dizer assim; poderá ter conhecimento disto ou daquilo, de certas reuniões pode-o fazer desta forma ou daquela, não... isso não...por acaso não...

E – Acha que os pais deviam participar na gestão das escolas ou apenas dar sugestões?

e – [silêncio]... se calhar no sentido de fazerem mais qualquer coisa para ajudar certas crianças, ... pronto, eu também acredito que os professores também não conseguem fazer chegar tudo a bom porto, sei que também a escola não consegue albergar essas ideias todas que os professores possam ter, se calhar fazendo uma força maior entre todos...⁴⁶

E – Deviam então intervir mais?

e – Possivelmente...nós estamos todos por um objectivo, educar as crianças, fazê-las aprender, e acho que se calhar uma maior união... a união faz a força...⁴⁷

E – Acha então que os pais unidos têm mais força do que actuando isoladamente?

e – Se calhar... não é no sentido de fazer críticas, nem de... é mais naquele sentido de ajudar as crianças...⁴⁸

Entrevista Exploratória nº 2

Protocolo

Idade: 57 anos

Sexo: Feminino

Profissão: Reformada

Habilitações literárias: antigo Curso Geral do Comércio

Nº de filhos: 2 filhos maiores. É Encarregada de Educação da neta, de idade 10 anos e que se encontra a frequentar o 5º ano.

Pertence ou já pertenceu à Associação de Pais: Não

Expectativas e opiniões dos pais/EE em relação às finalidades e funções da escola

E – Gostaria de começar por saber qual a sua opinião sobre quais são as finalidades da Escola, não desta, mas sim da Escola em geral... finalidades, funções, para que deverá servir?

e – Para mim a Escola tem vários objectivos, várias funções: primeiro é formar os alunos em termos culturais, em termos de formação académica/¹ e depois também dar-lhes formação no âmbito do comportamento, do aspecto cívico da criança,² da forma como se deve comportar... os valores que deve ter... que deve ter para poder de alguma forma alcançar os seus objectivos na vida, embora de facto... a escola hoje em dia, na minha opinião é muito complicado...atingir, atingir esses objectivos... são demasiados objectivos face à situação actual da escola,³ portanto da Escola em geral, não quer dizer que não haja escolas em que as coisas não sejam mais complicadas do que noutras, mas de facto eu acho que a Escola hoje em dia não está... não está fácil, nem para quem ensina nem para quem aprende... e... ou as crianças têm de facto muito acompanhamento em casa... muito acompanhamento, ou então de facto está muito... muito difícil.⁴

E – Acha então que a Escola não deverá leccionar apenas os conteúdos académicos mas também tudo o que se relacione com a cidadania?

e – Sim, exacto,... os valores morais, os valores, todo aquele tipo de valores que fazem parte das nossas vidas e que a gente tem de ter pela vida fora.../⁵

E – Quais são, na sua opinião, as maiores diferenças entre a Escola actual e a Escola do seu tempo?

e – Ha! Eu acho que há diferenças muito grandes. Eu estava ali há pouco à espera de ser atendida [pela Directora de Turma] e uma das coisas que me aflige, no meu tempo era impossível andar a correr e a gritar pelos corredores como eu vi aqui por exemplo há bocado... as crianças andam parece... dentro do recinto da escola como andam nos recreios.../⁶ andando dentro do recinto onde as aulas estão a funcionar,

correm, gritam, bulham, fazem tudo e mais alguma coisa e era impensável que isso acontecesse na minha época, porque se fossemos apanhadas no corredor nesses termos as coisas complicavam-se bastante...

E – Tem a ver com a disciplina...?

e – Tem a ver com a disciplina, mas também tem a ver com a própria criança... com a forma como as crianças na minha época estavam e viam as coisas e as de actualmente... as crianças têm talvez a vida mais facilitada,⁷ digamos assim, do que eu tinha na minha época e provavelmente isso faz com que depois os comportamentos sejam completamente diferentes em termos disciplinares...⁸

E – O que é negativo...

e – É negativo, digamos... eu também não acho que fosse muito positivo aquilo que acontecia na minha época, como é evidente já passaram muitos anos... talvez no meu tempo houvesse autoritarismo e agora se calhar há um pouco falta de autoridade,⁹ ah... e provavelmente as pessoas que têm de cuidar desse aspecto, principalmente os funcionários que estão ao serviço da escola, que têm de acompanhar as crianças no exterior das aulas, se calhar têm mais dificuldade em lidar com esse problema, mas também não quer dizer que não hajam... embora de facto tenha neste momento alguma dificuldade em encontrar coisas positivas, ah... no aspecto disciplinar, por aquilo que eu vejo, por aquilo que acompanho em relação à minha neta.¹⁰ Venho aqui todos os dias... é na saída da escola, é uma coisa horrorosa, de facto aquilo faz-me uma confusão tremenda ver a forma como... a linguagem que os alunos... que os garotos aplicam, a forma como lidam uns com os outros, a crueldade inclusivamente que esses miúdos...¹¹ embora isso seja de quase todas as épocas, há uma tendência muito grande para as crianças serem cruéis umas com as outras e isso é uma coisa que mudou pouco de facto, existe muita crueldade das crianças umas com as outras e eu acho que neste momento há de facto muita dificuldade dos educadores, quer seja... até mesmo os pais, não me refiro só ao espaço escolar, até mesmo os pais têm muita dificuldade em lidar com esse aspecto em relação às crianças e conseguir disciplinar as crianças/¹² de forma a que elas tenham... de certa forma o que acontece na escola é também um pouco o reflexo daquilo que se passa em casa.¹³ Eu não acredito que o aluno só se comporte mal na escola... embora depois uns se influenciem aos outros etc., mas isto digamos é o contexto... a sociedade em si está tão diferente que é muito difícil lidar com estas coisas...¹⁴

Opinião dos pais/EE quanto ao processo ensino-aprendizagem

E – Confia nos professores? Tem confiança na competência dos professores?

e – Tenho, tenho... eu não tenho qualquer razão de queixa em relação aos professores da minha neta/¹⁵ e não tenho nenhuns motivos para não... penso que a nível de ensino...

E – Acha que os métodos de ensino são adequados?

e – Eu isso penso que se não fazem mais é porque de facto não têm muitas condições para o fazer a nível das aulas...¹⁶ tem a ver um pouco com a disciplina...

E – Acha que os professores mantêm as regras de disciplina?

e – Não, eu penso... por aquilo que eu sei, nem sempre.¹⁷

E – E em relação a hábitos de trabalho? Conseguem incentivá-los a adquirir métodos?

e – Eu não... eu pelo menos em relação à minha neta...no que toca ao relacionamento professor-aluno, no meu caso com a minha eu não vejo que haja qualquer tipo de problema,¹⁸ mas também estou a falar duma criança que não tem assim grandes problemas disciplinares, quer na escola quer em casa, portanto eu em relação à minha tenho confiança nos professores, não tive qualquer problema com nenhum dos professores que ela tem¹⁹ e não... até agora....

E – Acha que os alunos são avaliados de modo correcto, justo?

e – Eu sei por experiência, que no 1º período as notas são sempre um pouco mais baixas, por uma questão até de eles não pensarem que já estão... de defesa, e por isso penso que as notas que ela teve se adequaram a este tipo de situação e não tenho qualquer tipo de...²⁰ nunca vim à escola que não tivesse sido recebida como deve ser...

Opinião dos pais/EE no que respeita aos órgãos, estruturas e serviços de apoio prestados pela escola

E – Falando concretamente desta escola, como a classificaria em termos de organização e funcionamento?

e – Bom, eu... não tenho, como lhe digo... a minha neta tem tido alguns problemas de saúde e eu não tenho nada que dizer, da escola... da escola quando a miúda está com problemas telefonam-me... portanto...²¹

E – Considera o Conselho Executivo competente e dinâmico?

e – Eu só tenho contactado é com a Directora de Turma, até agora tenho resolvido os problemas que têm surgido com ela...²² nunca tive qualquer contacto com o Conselho Executivo²³ e por isso é difícil...como eu nunca tive necessidade...

E – Acha positivo e importante a existência dos Serviços de Psicologia e do Núcleo de Apoios Educativos?

e – Acho importante até porque há crianças que precisam mesmo desse tipo de acompanhamento, e é muito bom que a própria escola lho forneça,²⁴ pois nem sempre lá fora conseguem ter e se a escola o facultar, acho isso muito bom mesmo.²⁵

E – E a Secretaria? Qual a impressão com que ficou dos seus contactos?

e – Só lá fui matriculá-la... foram impecáveis,^{/26} portanto também não tenho... quando telefono para cá por qualquer razão também me atendem muitíssimo bem...^{/27}

E – E quanto ao bar, refeitório, biblioteca?

e – Ela também como almoça em casa e traz lanche, também não utiliza assim muito, portanto...mas ela também nunca se queixou de nada, e como ela tem um relacionamento comigo que tudo o que acontece me conta, portanto se houvesse algum problema ela já o teria relatado...^{/28} e isso não aconteceu.

Opinião dos pais/EE quanto ao funcionamento e ambiente da escola

E – E em relação às instalações, o que lhe parecem as condições oferecidas?

e – Eu também... quer dizer, eu acho que as condições são as normais, portanto eu não vejo assim nada de... tivemos o problema do pavilhão da ginástica que só começou a funcionar no final do 1º período, mas isso são condicionalismos... de resto... não vejo assim... acho que as condições que a escola tem são aquelas que são normais às escolas terem, que são as salas de aula e aqueles serviços que eles precisam, como a papelaria.^{/29}

E – E em relação à segurança?

e – Segurança, eu acho que a segurança dentro da escola... embora eu veja de facto aí contínuos sempre de um lado para o outro...eu vejo o senhor sempre ali para ajudar as criancinhas a atravessar as passadeiras para a paragem de autocarro,^{/30} vejo esse tipo de coisas, portanto... ah... à saída de facto aquilo ali é um caos, lá aparece de vez em quando a polícia da Escola Segura, mas parece que só aparecem quando são chamados,^{/31} porque de resto raramente os vejo. Há muitos conflitos ali à entrada...^{/32}

E – Já reparei que as suas preocupações com a segurança são mais lá fora do que cá dentro...

e – Ah... sim! Cá dentro não vejo assim grandes... embora também haja muita bulha cá dentro, mas isso enfim... são coisas que acontecem,^{/33} de resto acho que há os funcionários que andam por aí... acompanham mais ou menos as crianças,^{/34} portanto não há...

Opinião dos pais/EE sobre as relações escola-família

E – Os regulamentos da escola, conhece-os?

e – Conheço, agora não tenho presente mas li quando a matriculei e me entregaram os papéis, li tudo e leu ela.^{/35}

E – A directora de Turma informa-a?

e – Informa, há aquela caderneta da escola que vai aparecendo com algumas coisas que são necessárias comunicar ao Encarregado,³⁶ eu própria também tenho às vezes necessidade de mandar...³⁷

E – Vem muitas vezes à Escola?

e – Não... eu venho cá às reuniões, hoje vim cá porque na reunião que houve dia 10 estava doente e não pude vir, mas para além disso venho 1 vez por mês ou quando entendo que é necessário saber qual é a situação dela.³⁸ Como ela também não é uma criança muito complicada e as notas têm sido razoáveis, não tenho assim uma necessidade absoluta de andar sempre a caminhar para a escola.

E – Quando por qualquer motivo não pode cá vir, como é que comunica com a Directora de Turma?

e – Eu no caso... quando não pude vir, ela própria falou à Directora de Turma que eu estava doente,³⁹ e depois na primeira oportunidade eu venho inteirar-me da...

E – Usa a caderneta...?

e – Uso a caderneta, uso a caderneta... comunico através da caderneta,⁴⁰ o telefone eu acho mais difícil... aconteceu alguma coisa, eu comunico pela caderneta porque por telefone torna-se mais complicado chamar a professora e não sei quê... quer dizer que de maneira normalmente opto pela caderneta.⁴¹

Papel dos pais/EE em relação à escola

E – Como encarregada de educação de que forma colabora com a escola? Já me tinha dito no início que não pertencia à Associação de Pais, não é?

e – Não.

E – Nem nunca foi da Associação?

e – Nem nunca fui...

E – Mas sabe que existe?

e – Sei, pronto... sei...

E – Não colaborando por intermédio da Associação de Pais, como é que colabora com a escola?

e – Com a escola propriamente dita, eu penso que a minha colaboração se limita muito a tentar incutir na minha neta determinado tipo de valores que ela deve aplicar na escola...⁴² o que eu procuro é que os valores que lhe são incutidos na escola ela lhes dê depois alguma continuidade, fazendo-lhe entender que aquilo que é transmitido na escola é para ela assimilar mesmo, e se lhe dão aquelas indicações é porque de facto elas são úteis para a vida dela.⁴³

E – Mesmo não pertencendo a nenhuma Associação de Pais vê utilidade nelas?

e – Vejo, vejo...

E – Qual acha então que é o maior entrave para as pessoas não participarem nas Associações de Pais?

e – Às vezes é mais a sua própria vida, os condicionalismos da vida das pessoas que impede que elas...⁴⁴ é mais isso... eu pessoalmente não gosto muito desse tipo de... não sou muito, nem nunca fui muito de me... já no trabalho também não era, portanto...⁴⁵

E – Mas reconhece utilidade?

e – Mas reconheço utilidade, com certeza! É absolutamente... até como forma de dialogar, de diálogo entre os Encarregados, até porque há um Representante eleito de cada... pelo menos na primeira reunião que tivemos foi eleita uma pessoa para representar os Encarregados de Educação e eventualmente... por acaso houve uma senhora que se ofereceu, e eventualmente se não tivesse acontecido eu própria o teria feito, porque reconheço que a minha situação pessoal me permitiria se calhar... me permite alguma disponibilidade que outras pessoas não terão para fazer esse tipo de coisas.⁴⁶

E – Via então com melhores olhos intervir a esse nível do que intervir numa Associação de Pais?

e – Sim, eu não... tenho alguma... até pelo relacionamento entre as pessoas, não sou uma pessoa de muito fácil... de me relacionar com desconhecidos, e no fundo quando a gente começa com estas coisas, são todos desconhecidos... não estou muito virada para esse tipo de situações.⁴⁷

E – Gostaria de terminar colocando-lhe esta última questão: Acha que os pais deviam participar na gestão das escolas ou apenas limitar-se a dar sugestões?

e – Eu isso não... primeiro não acho que os pais, muitos dos pais, tenham condições... condições de toda a ordem, em termos académicos, condições em termos de vivência, não... não me parece.⁴⁸ Acho até que esse tipo de coisas leva os pais, por vezes, a tomar certo tipo de atitudes com os professores que não devem tomar. Não... não estou... eu já... acho que deve haver colaboração, há que haver colaboração mas não haver intromissão. São coisas diferentes, uma coisa é os pais colaborarem com os professores, outra coisa é os pais quererem se intrometer, ou tentarem intrometer-se...⁴⁹ procurar colaborar sim, naquilo que... até mesmo dando algumas sugestões, às vezes há coisas que a gente vê e que pode dizer à direcção da escola: olhe, vi determinado facto e vocês podem fazer alguma coisa para alterar isto. É uma sugestão que a pessoa se concorda, muito bem, pode tentar fazer alguma coisa, se não concorda, também pode discutir com... mas a esse nível, agora assim uma intervenção directa na forma como a escola deve funcionar... eu já acho que os professores, de facto, já estão tão condicionados por uma série de factores que fazem com que as coisas sejam tão difíceis... se ainda os vamos condicionar mais com as nossas intervenções muito directas... ai Jesus! Daqui a pouco os professores vão estar...⁵⁰

Entrevista Exploratória nº 3

Protocolo

Idade: 30 anos

Sexo: Feminino

Profissão: Cozinheira

Habilitações literárias: 4ª classe

Nº de filhos: 2; com 11 e 12 anos. Encontram-se ambos no 5º ano. O filho de 12 anos já ficou retido no 5º ano, o de 11 anos ficou retido por duas vezes na primária.

Pertence ou já pertenceu à Associação de Pais: Não

Expectativas e opiniões dos pais/EE em relação às finalidades e funções da escola

E – Gostaria de começar por saber qual a sua opinião quanto à Escola; para que serve? Não é esta escola, é a Escola no geral. Quais são as finalidades que a Escola deve ter?

e - Acho que é para as crianças terem mais a... como é que hei-de explicar... [silêncio]... para terem alguma coisa no futuro, para serem alguém no futuro, para ter uma educação/¹ já que nós às vezes não podemos dar apoio em casa/²... já na escola fazem... dão uma ajuda na educação dos nossos filhos...

E – O que acha então que a Escola devia ensinar?

e - De tudo um pouco...

E – De tudo um pouco? Mas o que é o tudo?

e – [silêncio]... aí... [silêncio]... tudo... não sei explicar... é as disciplinas e o comportamento deles também...

E – Qual acha que é a diferença entre a Escola de hoje e a Escola do seu tempo?

e – Nas Escolas de hoje tem muita liberdade, nas Escolas anteriores, antigas, eram mais rigorosas, mais ali tudo mais na linha.³ Que agora acho que é: se quiseres aprender aprendes, se não quiseres, não aprendes.⁴ No meu tempo já não, tínhamos de aprender e não passávamos se não soubéssemos...

Opinião dos pais/EE quanto ao processo ensino-aprendizagem

E – Tem confiança nos professores dos seus filhos, acha que eles são competentes?

e – Tenho, tenho... [silêncio].

E – E acha que os métodos de ensino são os mais adequados?

e – São, são... eu até agora não tenho qualquer razão de queixa dos professores.../5

E – Acha que os professores mantêm a disciplina e conseguem incutir nos alunos hábitos de trabalho?

e – Acho que sim...

E – Como há pouco me disse que antigamente havia mais disciplina...

e – Apesar de tudo, acho que sim... as crianças é que são muito rebeldes, não estão atentas à escola,/6 mas acho que os professores fazem todo o esforço para manter aquela disciplina.../7

E – Acha que os alunos são avaliados de modo justo? A avaliação é correcta, justa?

e – Acho que sim.../8

Opinião dos pais/EE no que respeita aos órgãos, estruturas e serviços de apoio prestados pela escola

E – Em termos de organização como classificaria a escola, o que é que acha? Funciona bem, funciona mal, está organizada, qual é a sua impressão?

e – Eu acho que devia ser mais organizada.../9 porque as crianças têm muita liberdade... eles fazem tudo o que querem, não havia de ser assim,/10 havia de haver mais auxiliares lá fora no recreio...

E – E com o Conselho Executivo, já teve algum contacto?

e – Não, não...nunca tive contacto.../11

E – Então não me pode dizer se lhe pareceu competente e dinâmico...

e- Não.

E – Nesta escola existe uma psicóloga e um Núcleo de Apoio Educativo. Acha isso importante?

e – Sim... tenho um filho que está a precisar, e acho que de cada vez que... ele falta muito, já falei com a professora, e quando lá vai os testes que faz a seguir vêm melhores... é muito importante./12

E – Então e a Secretaria, acha que funciona bem?

e – Tive um contacto mas não gostei.^{/13} Na altura das matrículas mandaram-me ir buscar uns papéis às Finanças, depois chegava lá e não sabiam explicar-me porque é que o papel não dava... que na altura era o papel do IRS e trouxe uma justificação que não tinha IRS, voltaram a telefonar-me a dizer que esse papel não servia em vez de me terem dito logo na altura... é esta a única razão de queixa.^{/14}

E – E os outros serviços, o bar, o refeitório, a biblioteca...

e – Os meus filhos não almoçam cá, por isso não posso estar a dizer se é bom se não, mas pelo que dizem come-se bem,^{/15} o resto não sei...

Opinião dos pais/EE quanto ao funcionamento e ambiente da escola

E – E em termos de instalações, qual a sua opinião?

e – Na altura do Inverno, já ouvi dizer que é muito frio,^{/16} agora não sei... ah...na altura em que não têm aulas devia haver salas para eles... não andarem na rua.../

E – E acha que a escola tem segurança?

e – Não. Acho que não tem... por causa dos miúdos que andam aí à porrada uns com os outros... assaltos lá fora...aqui dentro não, agora lá fora sim...^{/17}

E – Acha então que é pouco segura lá fora...

e – Lá fora. Lá fora sim, que a polícia anda sempre aí...^{/18}

Opinião dos pais/EE sobre as relações escola-família

E – Conhece os regulamentos da escola?

e – Mal... nunca tive tempo para...^{/19}

E – A Directora de Turma mantém-na informada sobre o que se passa com os seus filhos?

e – Sim... ainda agora não pude vir a uma reunião que ela teve antes do Natal e a partir das quatro e meia até às seis e meia é a hora que ela marca para falar comigo...^{/20}

E – Vem cá muitas vezes?

e – Não. Não venho muitas vezes, só mesmo quando ela marca...^{/21}

E – Quando não pode vir cá como é que comunica?

e – É pela caderneta... escrevo um recado à Directora de Turma.^{/22}

Papel dos pais/EE em relação à escola

E – De que forma é que colabora com a escola?

e – [silêncio]... não tenho assim...

E – Não pertence à Associação de Pais?

e – Não, não tenho tempo... não tenho mesmo tempo.../23

E – Mas reconhece utilidade?

e – Reconheço. Já me falaram sobre a Associação mas não tenho mesmo tempo.... mãe solteira com dois filhos... tenho mesmo de trabalhar muito [risos]./24

E – Acha que os pais deviam participar na gestão das escolas ou dar apenas sugestões?

e – Não, deviam participar, em reuniões... é complicado por causa do trabalho, mas deviam dar o seu apoio, ouvir também... intervir mais./25

Entrevista Exploratória nº 4

Protocolo

Idade: 67 anos

Sexo: Feminino

Profissão: Reformada, quando estava no activo era analista na indústria alimentar

Habilitações literárias: antigo Curso Industrial

Nº de filhos: 1 filho maior. É Encarregada de Educação do neto com 15 anos que frequenta a escola há 6 anos, encontrando-se presentemente no 8º ano tendo sofrido 2 retenções; no 6º e 7º ano.

Pertence ou já pertenceu à Associação de Pais: Sim, ocupando actualmente o cargo de Presidente da referida Associação.

Expectativas e opiniões dos pais/EE em relação às finalidades e funções da escola

E – A minha primeira questão é uma questão muito geral; quais são em sua opinião as principais funções e finalidades da Escola?

e – Portanto, para mim a Escola é... educar, tanto no aspecto cívico como no aspecto educativo e tentar que realmente os alunos saiam o melhor possível com a sua formação da escola, não é? E terem um programa que realmente interesse aos alunos, que os motive e que faça com que eles se sintam interessados, porque há muita coisa interessante... também depende de cada um... uns gostam disto outros gostam daquilo, deve ser assim um bocadinho complicado,¹ mas em princípio eu penso que deve ser assim.

E – Então o que é que acha que devia ser mesmo ensinado na Escola?

e – Olhe doutor, eu não sei, talvez seja influenciada pelo tempo em que eu andei na Escola, mas penso que cada um quando fizesse o Ciclo Preparatório devia... chamam o Ciclo, não é?, devia escolher aquilo que pretendia e encaminhar-se no curso para aquilo que tinha vocação.² Portanto, a pessoa quer ser serralheiro, ou quer ser químico, ou quer ser farmacêutico, ou quer ser outra coisa qualquer dessas ou, pronto... a pessoa era encaminhada nesse sentido. Depois se quisesse seguir a nível universitário, ir para a frente, portanto ter ali já tudo preparado que lhe desse acesso...³

E – Em relação à Escola do seu tempo, qual a principal diferença da Escola do seu tempo e a Escola de hoje em dia?

e – Bem, a diferença é enorme, pronto... a liberdade que os alunos hoje têm, que por exemplo no nosso tempo não tinha, as instalações de que hoje beneficiam que nós também não tínhamos, eram grandes edifícios mas... eu estudei numa escola, na Paula Vicente ali na Junqueira que era um prédio adaptado à escola, inclusivamente

o nosso recreio era lá um bocadinho de terreno e depois tinha umas casotas lá ao fim que foram as alunas que limpavam aquilo tudo. Penso, quanto me lembre que aquilo eram capoeiras de galinhas e as alunas é que limpavam aquilo tudo, para termos uns sitiozinhos para se protegerem da chuva na época.

E - Era uma questão de liberdade...

e - Liberdade, condições... o ensino não tem nada a ver, realmente tudo quanto me lembro os professores, não desfazendo... que eu hoje também já não ando na escola, não estou lá a ouvir as matérias, não é, mas apesar de os livros serem maçudos, não serem tão facilitados como são hoje, com ilustrações, com exemplos que no meu tempo não havia... em que o capitão da tropa ia dar Matemática e Química, nunca senti que ele não estivesse preparado mas ia para ali tipo tropa, dar aulas, eu tive um professor de Matemática e Química que era da tropa, aquilo era um horror, ah... pronto. Tínhamos um laboratório muito bem apetrechado, aí isso tínhamos! Tanto de Física como de Química, uma boa sala de Desenho e de Trabalhos Manuais, eu recordo isso tudo, mas depois instalações para os alunos... passávamos a vida na escada, não tínhamos nada, nada, tínhamos um Ginásio para aí um terço desta sala ou um quarto, pronto, e mais nada. Não tínhamos cantina, comíamos sandes, tínhamos o horário inteiro, não havia meios-dias para cá nem para lá...

E - Havia então mais disciplina, rigidez, as instalações eram adequadas para as aulas mas não tanto para os alunos...

e - Não, nós não tínhamos condições nenhuma, vivíamos nas escadas... não tínhamos uma biblioteca, não tínhamos nada disso, nem pensar, nem sequer tínhamos uma sala para lá ir buscar um livro. Sabe como é que líamos os livros, doutor? Havia umas carrinhas ambulantes que funcionavam nas ruas e nós íamos às bibliotecas itinerantes. Pois, era assim que nós líamos livros. Não tínhamos ninguém que nos auxiliasse a estudar, era a aula e a aula mesmo; se aprendias aprendias, se não aprendias vai à procura e pronto, era assim que a coisa se processava. Depois daí...isto no Ciclo, depois daí passei para a Marquês de Pombal, ali em Alcântara... era mista, rapazes e raparigas, mas quando chegava aos intervalos os rapazes iam para o pátio com os electricistas, com os torneiros, com aquelas... cursos profissionais, e nós íamos para uma escada com uma água-furtada lá em cima, todas as raparigas... quer dizer, passávamos os dias sentadas na escada, não tínhamos nada... também de manhã à noite, quer dizer, aulas todo o dia. Não tínhamos direito a sair, não nos deixavam sair cá para fora a não ser quando terminasse as aulas. Os contínuos eram bastante rígidos, boas pessoas, ainda me lembro de alguns deles, mas nada de saídas. Eu uma vez deixei cair da janela uma coisa cá abaixo e fazia-me falta e foi um problema, ele não me deixou, foi lá ele à procura daquilo que eu fiz a descrição que deixei cair, não me deixou sair à rua, era assim. Mas o ensino... era bom, sim senhora e depois também apanhei uma coisa muito boa... era a escola arranjava estágios para os alunos, em todos os cursos. Nós íamos fazer os estágios, eu por sinal na altura, quando eu era pequena... a minha mãe tinha a mania que eu tinha que ser analista química, de análises clínicas digo, e eu arranjei um estágio para o Hospital dos Capuchos e depois estive lá três anos a fazer esse curso, ham... é claro, quando apresentei o meu relatório e tive de fazer exame e tudo, fiz tudo muito bem mas quer dizer, podia ter ficado com uma média melhor, mas como os professores da escola também não sabiam nada de análises clínicas, não me podiam avaliar pelo relatório e

tudo que eu fiz... e foi assim, depois daí tirei esse curso, depois ainda estive lá um tempo no hospital e depois segui para o instituto mas ao mesmo tempo andava ali... eu gostava muito do hospital, mas depois tive um esgotamento e passei para a indústria química mais tarde, mas pronto...

Opinião dos pais/EE quanto ao processo ensino-aprendizagem

E – Agora em relação ao processo ensino-aprendizagem; tem confiança na competência dos professores?

e – [silêncio]... doutor, há professores e professores,...⁴ pois, inspiram... inspiram... o que eu acho é que os meninos também hoje estão um bocado mal habituados,⁵ os meninos também estão um bocado mal habituados, querem... habituem-se que tenham tudo feito e também não se esforçam muito pelas coisas,⁶ e também têm muito onde se distrair⁷ que no meu tempo não havia. E então como estão sempre com aquele sentido... da brincadeira, de outras coisas, estão aéreos, eu penso que também estão aéreos.⁸

E – Acha que os métodos de ensino são os mais adequados?

e – Ah, ó senhor doutor, aí também não posso dizer isso, não é? Pronto, porque... mas tenho a noção que os professores se devem esforçar e que se esforçam para que as coisas corram bem...⁹ é claro...

E – Acha que os professores mantêm as regras de disciplina e incutem hábitos de trabalho nos alunos?

e – Nem todos, há professores que realmente obrigam os alunos a pesquisar, a fazer...¹⁰ até naqueles casos em que estão a estudar uma matéria e encontram uma palavra que não sabem e dizem: olha vai à procura disto para ver o que é que eu quero saber o que é, e são capazes de dizer na aula: olha o que é que quer dizer isto? Isto é um exemplo, outros não, isto é um pequeno exemplo e nem todos marcam trabalhos,¹¹ ah... e também não sou apologista de uma grande camada de trabalhos para casa, não é? Mas alguma coisinha... mas também quer dizer, entre o nada e o muito há o meio termo.

E – Acha que a avaliação é feita de modo correcto, justo?

e – Olhe doutor, por aquilo que eu tenho assistido algumas vezes no Pedagógico durante estes anos, deu-me a impressão que a escola... que nem todos se regem pela mesma bitola, uns é assim, outros é assado, ora eu isso também não acho bem porque quando chegam os exames finais eles vão fazer todos a mesma prova, não é?¹² E portanto, aí eu acho que as coisas haviam de ser mais... tanto nesta como naquela, como na outra, para ser tudo igual.

Opinião dos pais/EE no que respeita aos órgãos, estruturas e serviços de apoio prestados pela escola

E – Em termos de organização e funcionamento como classificaria a escola?

e – Ó stôr, é claro há umas mais bem organizadas do que outras, sim... desde que por exemplo que eu comecei a frequentar aqui a escola que se tem feito alguma coisa pelo progresso da escola, que... pronto, isto estava de uma maneira diferente, não tinha assim tantas condições, tanta... acho que a escola que melhorou.¹³ Agora... também sinto, não sei, pode ser impressão minha, que portanto, entre o Conselho Executivo e o resto dos professores parece que não estão todos dentro do mesmo comprimento de onda...¹⁴ acho que há aqui qualquer coisa, não sei definir. Bem, eu tenho a minha opinião pessoal [risos], acho que não se está a caminhar para um todo,¹⁵ acho que anda aqui qualquer coisa...

E – O Conselho Executivo parece-lhe competente e dinâmico?

E – Acho que são competentes,¹⁶ o que é claro é que eu vejo isto como quando eu trabalhava, o Director nem sempre tinha o apoio dos trabalhadores cá debaixo e os que estavam pelo meio também... quer dizer, isto é em todo o lado. Acho que são competentes, olhe por exemplo, acho que a doutora [a presidente do Conselho Executivo] é competente, a professora [a vice-presidente] também... convivi com ela de perto também, a doutora [a outra vice-presidente], foram as três que eu conheci, depois... ah, conheci o anterior Conselho Executivo, que era a professora [...], pessoas com muitos anos de escola e tudo e era... agora não me lembro de mais nomes, quer dizer, são pessoas com muitos anos de escola que não posso pôr em dúvida a competência deles.¹⁷

E – Acha que é importante existirem Serviços de Psicologia e de Apoio Educativo?

e – Ah, acho a sério, é fundamental.¹⁸ Hoje as crianças são problemáticas a vários níveis... tanto em casa, nem todos têm apoio, eles estão muito entregues a si próprios,¹⁹ ah... há problemas de falta de afecto, de acompanhamento e de origem... problemas dos pais,²⁰ muitas vezes as crianças também são criadas pelos avós, que os pais separam-se e aquilo dá tudo um mau resultado²¹ e eu acho que era fundamental que houvesse, e tinha de haver mais do que um e mais do que dois, até se calhar mais que três²² porque, pronto, havia de ser estabelecido um número de psicólogos e professores de... por exemplo, eu tenho o caso do meu neto, eu ando a acompanhar o meu neto desde pequeno, propriamente dito desde os seis anos num psicólogo. Portanto, frequentei com ele ali na... Infante Santo... 24 de Julho, agora ando com ele no Hospital Júlio de Matos que é onde ele... onde funciona a clínica da juventude e vejo que ele precisa, precisa porque basta uma criança não ter sido criada com o pai, não ser criada com a mãe, e hoje há milhares, milhões se calhar, e portanto isso causa transtornos e eu vejo pelo meu neto e eu não faço mais nada que não andar de roda dele, pronto e portanto acho que faz falta, não pelo meu caso pessoal mas porque... até porque há crianças com duas personalidades, elas em casa são uma coisa e é o que eu digo do meu neto, ele em minha casa não dava trabalho a ninguém, não causava problemas nenhuns e aqui na escola estavam sempre a chamar-me, que ele estava a desestabilizar na aula, sempre aéreo,²³ a professora falava e ele estava sempre no mundo da lua. O que é que acontece?... que desestabilizava a sala, houve uma ocasião, um ano que até foi três dias para casa doutor, isso chocou-me, mas chocou-me! Quando uma pessoa se esforça e tenta ter tudo direitinho e depois sai-lhe uma destas eu disse aos professores: eu não percebo, ele em casa não me dá trabalho nenhum... nunca foi mal-educado, nunca respondeu mal, era só aéreo e distraído e se

pudesse dizer três tretas para o vizinho do lado dizia pronto, portanto neste sentido... crianças muito fechadas também, claro quando chegam... abrem-se e olha vai disto e não estão com meias tintas!./²⁴ Eu acho que era fundamental, considero até que é um dinheiro bem aplicado./²⁵

E – E sobre a Secretaria, qual a sua opinião sobre o funcionamento?

e – Ah senhor doutor, aí não posso dizer assim nada, porque realmente não tive assim grandes contactos com a Secretaria./²⁶ tive uma vez um problema com o Seguro, o miúdo caiu aí e depois telefonaram-me para casa. Aí também achei mal... foi da Secretaria que veio a notícia, achei mal porque há pais que não estão em casa e quem é que acompanha as crianças no hospital?/²⁷ Portanto há que ter pelo menos uma funcionária que no caso destas emergências preste assistência, porque às vezes as coisas até podem ser mais graves e uma pessoa enquanto chega aqui e não chega pode acontecer muita coisa.

E – E os restantes serviços; bar, refeitório, biblioteca, fotocópias?

e – Olhe, o refeitório... o meu neto não quer cá comer, prefere trazer sandes, diz que não gosta./²⁸ que a sopa tem não sei quê... aguada...que não sei quê, aí também não posso dar opinião porque nunca cá comi./²⁹ Em relação ao bar, já comi algumas coisitas e não achei mal./³⁰ pronto, também um bar é um bar, uma sandes, uma sopita, uma saladinha, uma coisa, pronto, também não tenho que dizer. Agora no dia-a-dia a variação da ementa, da qualidade, só quem realmente come é que pode...

E – E a biblioteca e as fotocópias?

e – Aí... nas fotocópias, todo o meu trabalho que preciso para a escola, pago do meu bolso lá fora, nunca tive acesso a isso porque segundo aquilo que sei e ouvi, até no Pedagógico também, a doutora [a presidente do Conselho Executivo] estava sempre a tentar economizar... tantas folhas não sei por quantos [muitos risos], e então se eu ouvia aquilo não tive coragem de dizer: ai, eu preciso de tantas fotocópias para fazer uma Assembleia!

E – E a biblioteca?

e – A biblioteca acho que está benzinho./³¹ também aqui há tempos mandei para cá uns vídeos, daqueles de cartucho, eles já tinham mas eu disse: olhe, como há o Agrupamento podem dar a outra escola que necessite, que não tenha. Acho que não está mal, acho que os alunos é que deviam mais procurar isso, mas também me consta, também é porque ouvi, que muitas vezes os alunos vêm para vir aqui e que não os deixam entrar porque agora não está ninguém, porque agora está fechado, porque agora não é hora./³² pronto, se é assim, também não estou cá para ver, não posso... estou a falar por aquilo que ouvi...

Opinião dos pais/EE quanto ao funcionamento e ambiente da escola

E – E em termos de instalações, o que lhe parece a escola?

e – No geral... as salas não acho muito confortáveis, não acho...³³ ainda há dias vim aí a uma reunião com a Directora de Turma, foi dada na aula de Trabalhos Manuais ou não sei o que era... pois, acho tudo muito desconfortável, frio, não cativa, a pessoa entra ali parece que está a entrar numa câmara frigorífica ou uma coisa assim parecida.³⁴ Não gosto, quer dizer das salas não...

E – E os espaços exteriores?

e – Os espaços exteriores estão muito melhores do que estavam,³⁵ no entanto penso que quando fecha a escola aqueles cardos todos que andam ali à volta daquele coiso... e aquelas ervas daninhas horríveis escusavam de existir. Na minha opinião pedia à Câmara um jardineiro para vir ali cortar aquilo tudo, e já vejo isso há vários anos, acho aquilo um bocado feio à volta do... se aquilo tivesse ali uma coisa daquelas tipo pista para os miúdos correrem à volta...³⁶ aquele forro, tartan não é? Eu lutava por isso, se fosse eu, agora aqueles cardos ali...

E – E em termos de segurança?

e – Em termos de segurança, segurança não tem muita porque eles fogem lá em baixo ao pé do portão...³⁷

E – Aquele lá em baixo?

e – Sim, fogem, passam a mala primeiro e depois já têm combinações com outros cá fora que apanham a mala e eles depois sozinhos dão o salto cá para fora. Já vi isso montes de vezes, a fugirem, pronto. Ah, e há outra coisa que eu também não concordo; é muita gente estranha à escola, não é paaais... é rapaziada, negros e outras coisas que vão ali às grades³⁸ encontrarem-se com certas e determinados alunos aqui da escola.

E – O problema de segurança é então mais lá fora ou cá dentro?

e – Quer dizer, acaba por ser de um lado e doutro, porque se um aluno pode ir às grades falar com o que está cá fora... a segurança vai de dentro, se o de fora tem acesso a falar com o de cá de dentro e está ali às grades e faz o que... vão à [papellaria do outro lado da rua, que também vende pastilhas e gomas] comprar coisas e passam cá para dentro,³⁹ nunca se sabe... se um dia é da [papellaria referida] ou se noutra dia é de outro sítio qualquer, outra coisa qualquer.

Opinião dos pais/EE sobre as relações escola-família

E – Conhece os regulamentos da escola?

e – Tenho uma ideia...⁴⁰

E – Como teve conhecimento deles?

e – Através do Pedagógico, quando é o início do ano lectivo, uns dias antes, aquilo é distribuído pelo Pedagógico.⁴¹

E – A Directora de Turma mantém-na informada sobre a situação escolar do seu educando?

e – Sim, eu não me considero uma privilegiada... mas penso que a professora deve fazer isso a todos os casos que considera que é necessário chamar a atenção, e por acaso o ano passado ou o que é que foi até duas vezes me ligou para a minha casa,⁴² a dizer que viesse cá falar e tal, mas quer dizer, nem mandou na caderneta nem nada, telefonou-me para que eu viesse cá,⁴³ pronto e informa, sim senhor, quando é aquelas reuniões para entregar as notas nos trimestres, não é?

E – Vem cá à escola muitas vezes?

e - Eu? Assim falar venho quando tenho alguma dúvida⁴⁴ e quero que... por exemplo, tenho uma coisa na cabeça, é melhor ir lá ver o que se está a passar, pronto, e venho, venho, sempre vim.⁴⁵ Agora felizmente não tem sido necessário porque estou informada pela Directora de Turma que o [nome do neto] mudou completamente, ela agora até lhe dá elogios...⁴⁶

E – E quando não pode vir cá?

e – Escrevo na caderneta, aplico sempre a caderneta,⁴⁷ nem quero folhas de caderno nem nada...

E – E tem uma resposta por escrito na caderneta?

e – Tenho, tenho sim, sempre tive, aliás nos anos piores eu escrevia aos professores todos a pedir informações⁴⁸ e houve uma ocasião em que também fui falar com a Directora de Turma, olhe não sei se foi na altura do professor [nome] ou se foi noutra, pronto, não me lembro, mas sei que fui dar conhecimento: olhe, vai-me desculpar mas eu vou falar directamente com X, A e Y... mas fui pessoalmente, mas quer dizer, fui dar uma satisfação ao Director de Turma para não se ficar mal impressionado, olha passou por cima de mim e eu não gosto de passar por cima de ninguém e então dei conhecimento que ia fazer aquilo. Acharam muito bem e não houve problema nenhum e eu fui-me inteirar directamente.⁴⁹

Papel dos pais/EE em relação à escola

E – Como Encarregada de Educação; nessa qualidade, de que forma é que colabora com a Escola?

e – Portanto eu colaboro com a escola sempre que me chamam para vir cá, sempre que me telefonam para chamar a atenção de qualquer coisa, sempre que venho às reuniões e que a professora manifesta vontade de que há necessidade de os Encarregados de Educação fazerem isto ou aquilo ou aqueloutro, em relação aos respectivos educandos e é assim...⁵⁰ colaboro, ha... vigio os cadernos também, não é? Pergunto de há trabalhos, pergunto como é que as coisas correm na escola, pergunto quando é que são os testes marcados...⁵¹ isso não há dúvida nenhuma... como se costuma dizer, vou a todas!

E – Acha que os pais deviam participar na gestão das escolas ou apenas limitarem-se a dar sugestões?

e – Eu acho que os pais deviam-se limitar a dar sugestões...^{/52} ó doutor há sempre pessoas muito intrometidas... é que há pessoas que interpretam mal, e julgam que vêm para aqui impor as ideias deles...^{/53} não, eu sou da opinião que deviam dar ideias à escola, aos professores, fazer sugestões; aquilo está mal, dizerem que está mal, o que for necessário fazer bem, lutarem por isso e apoiarem a escola nessa luta.^{/54} Que é preciso isto, ou é preciso aquilo, é preciso aqueloutro, pronto, e condições! Para haver bom funcionamento da escola era preciso haver na parte dos pais uma base de apoio para chegar a um certo fim.^{/55} Agora doutra forma não, não estou de acordo.

E – Acha que seria uma intromissão dos pais?

e – Acho que sim, porque há pessoas que não se sabem manter no lugar delas e ultrapassam aquilo que não sabem, a maioria é assim, não sabem, mas se lhes dão a chance fazem uma noção das coisas à maneira delas e enveredam pelo caminho que não é aquele que lhes é atribuído e depois há conflitos,^{/56} penso eu que há, eu dizendo isto vai ficar gravado, mas eu sou da opinião de cada macaco no seu galho [risos].^{/57}

E – Sei que pertence à Associação de Pais e é a presidente; o que é que a leva ou motiva a ser presidente de uma Associação de Pais?

e – Olhe, senhor doutor, ao princípio foi uma luta pelo ginásio para os alunos,^{/58} que os meninos iam fazer ginástica ao pavilhão [de um clube local], e gerou-se aí uma grande confusão com os pais, que os meninos eram muito pequenos, que vinham da primária e depois iam fazer esse trajecto todo sozinhos e tal, e começou por aí a luta. Depois ... a luta entre aspas, depois comecei-me a entusiasmar com o assunto, achei que aprendi também umas coisas, o que era positivo. Depois comecei a fazer o convívio com os professores que foi sempre um bom convívio, e também criei uma certa amizade e afeição e sentia-me bem a colaborar e a fazer aquilo que eu pudesse fazer.

E – Era uma vontade de colaborar...

e – Era, era, propriamente dito era isso.

E – Actualmente a Associação de Pais tem quantos membros?

e – A Associação de Pais tem treze.

E – Inscritos?

e – Inscritos. Agora senhor doutor, para mim considero que inscritos são aqueles que pagam as quotas e que se podem candidatar. Como ninguém paga nada não tá nada.

E - Então, mas esses treze são os que pagam?

e – Pois, mais ninguém paga e de facto eu ponho dinheiro do meu bolso.

E – O que acha que leva as pessoas a não participar?

e – Comodismo, comodismo...doutor, a gente quando quer arranja tempo para tudo/⁵⁹ e eu não me considero uma super-mulher, mas toda a minha vida me pautei por arranjar tempo para tudo, é preciso é gerir o tempo. Ora se as pessoas não gerem o seu tempo e se acomodam, evidentemente não vão a lado nenhum./⁶⁰

E – Acha que as pessoas agem mais a título individual?

e – Sim, não se interessam muito pelo vizinho do lado e têm uma coisa, quando alguma coisa lhes toca de perto então vão lá à procura de apoio,⁶¹ mas aí já não contam comigo, que eu já sei seleccionar as coisas. Casos individuais também não entro, ou é colectivo, ou é de todos, ou casos individuais também não alinho./⁶²

E – Na altura das matrículas a Associação não dá conhecimento da sua existência?

e – Olhe senhor doutor, damos... cheguei a estar eu aí mais a minha colega, com uma mesinha, com um cartaz e senti isto: as pessoas passavam e aí, tal e não sei quê e quando chegava a altura, olhe para se inscrever tem de pagar um euro e tal, então tá bem eu já venho... e nunca mais apareciam, algumas iam comprar impressos, passavam para cima e para baixo e nunca mais apareciam./⁶³ Eu, sinceramente pedinchar coisas, não... não tenho feito...

E – Acha então que é uma questão mais de comodismo?

e – É, são muito comodistas.../⁶⁴

E – Acha que era importante colaborarem?

E – Ó senhor doutor, acho que é importantíssimo, então quando uma pessoa chega aqui a uma reunião de turma e tem vinte alunos, não chega a ter cinquenta por cento de pais e é uma coisa que naquele dia não é colectiva, é o nosso caso individual, não é?/⁶⁵ Não aparecem e depois eu ouço as maiores barbaridades nesse dia para queimar tempo. Ora eu vejo a caderneta do meu neto, se tem faltas, se não tem...ele é um miúdo que não falta, só falta quando vai ao médico e eu justifico aquilo tudo, ora quando vem a folha que a directora de Turma me dá, eu vejo se há faltas para além daquelas que ele se deslocou comigo ao médico./⁶⁶ Acho que cada pai, cada Encarregado de Educação tem a obrigação de ver isso, não tem de estar a perguntar à professora se tem falta aqui, falta ali, falta acolá, justificada ou não ou perguntar: ah, ele faltou porquê?... então a professora é que sabe porque é que o aluno faltou?

E – Acha que também há uma certa falta de interesse?

e – Ó senhor doutor, eu acho que há mais do que falta de interesse, as pessoas, a grande maioria não se interessa mesmo nada./⁶⁷ Ora quando se manda para casa uma carta com aviso de recepção, é em última análise para se vir aqui falar no interesse do aluno e não aparecem cá, o que é que se pensa disto? Acho que... não é?

Entrevista Exploratória nº 5

Protocolo

Idade: 38 anos.

Sexo: Feminino.

Profissão: Assistente dentária.

Habilitações literárias: 11º ano.

Nº de filhos: 2 filhos; uma filha com 10 anos que frequenta pela primeira vez o 5º ano e um filho com 12 anos que frequenta o 6º ano. Já ficou retido uma vez no 5º ano e frequenta esta escola há 3 anos.

Pertence ou já pertenceu à Associação de Pais: Não.

Expectativas e opiniões dos pais/EE em relação às finalidades e funções da escola

E – Gostaria de saber quais são, na sua opinião, as principais funções e finalidades da Escola hoje em dia?

e – É dar uma educação aos miúdos... educação a nível cultural,¹ não a educação que os pais devem dar em casa.

E – Então há duas educações, a da escola e a de casa?

e – Porque a principal educação os pais dão em casa, acho que os professores não têm que... para já interferir... é um complemento, eu acho que não devem interferir.²

E – A Escola é então um complemento à educação que é dada em casa?

e – Sim, acho que sim. Aliás toda a gente sabe que muitas das vezes a educação que se dá em casa não é bem aquela que os miúdos têm...³ porque os miúdos conforme vão crescendo a sua personalidade, o seu feitio e quando a gente diz: és mal educado, não tem nada a ver com a educação também que os pais dão em casa, porque eles próprios por si vão adquirindo a sua personalidade, o seu feitio e isso já transgride a educação que foi dada em casa também. Não quer dizer que os pais tenham dado uma má educação, mas eles na convivência uns com os outros...⁴

E – Resumindo, a Escola serve para dar uma educação que complementa...

e – Educação a nível de cultura, de conhecimentos e de saber...⁵ e claro, se tiverem de dar uma achega de: achas que isto está bem? Achas que procedeste bem...

E – Formas de proceder; valores, é isso?

e – Sim... dar uma achega, na forma de valores,⁶ não...

E – O que acha então que deveria ser ensinado de facto na Escola? Conhecimentos...valores?

e - Não... as duas coisas... [silêncio].

E – Comparando a Escola de hoje em dia com a Escola do seu tempo quais acha que são as principais diferenças?

e – Para a do meu tempo é alguma, eu tenho uma visão diferente, agora sou mãe e não estou bem dentro da escola.

E – Sim, mas recordando a sua experiência de aluna...

e – É assim, eu acho que a Escola é totalmente diferente, hoje os miúdos, e eu vejo pelos meus e vejo por mim, mas isso já vai de ter sido criança e os meus são totalmente diferentes de mim. Eu tinha uma responsabilidade perante a escola que a minha filha hoje não tem./⁷ eu estou-lhe sempre a chamar a atenção, eu sabia que tinha de me levantar àquela hora, sozinha que ninguém me levantava, sabia que tinha de ter a mochila arranjada, sabia que tinha de ir para a escola e que tinha de fazer os trabalhos e que tinha de estudar... ela não quer saber... os miúdos hoje em dia... a Escola tem de se adaptar aos miúdos que tem hoje em dia./⁸ Os miúdos hoje em dia são mais indisciplinados, mais refilões, mais eu quero, eu posso e eu mando/⁹ e a Escola tem de se adaptar a isso./¹⁰

E – Acha então que a principal diferença é que hoje em dia há mais indisciplina?

e – Acho, acho que os miúdos são mais indisciplinados, mais respondões, por vezes malcriados/¹¹ e isso obriga a que os professores tomem certas atitudes, e até a própria Escola tome atitudes em relação aos miúdos que às vezes não são bem recebidas pelos pais porque eu tenho um outro exemplo que é o meu filho, que estou com problemas com a professora e o miúdo e com o miúdo e a professora, [silêncio], e às vezes há professores que também não sabem lidar com os miúdos.../¹²

E – E antigamente sabiam?

e – Também não, mas é assim, os miúdos antigamente não eram respondões... era mais fácil./¹³ Havia um certo respeito, quase como quem tem pelo pai, e digo pai porque hoje em dia os miúdos não têm respeito às mães, e hoje acho que não há esse respeito em relação ao professor./¹⁴ há um à vontade muito grande professor-aluno, aluno-professor... que também é bom! Às vezes eles podem ter mais à vontade em falar certas coisas com o professor... e depois há professores que não sabem, não sabem aproveitar talvez o à vontade que os alunos têm com eles, e não sabem impor-se./¹⁵

Opinião dos pais/EE quanto ao processo ensino-aprendizagem

E – Falando em professores; tem confiança na competência dos professores do seu filho?

e – Sim, tenho... no geral sim. Se são professores tiraram um curso, foram avaliados, têm competências para lá estar.^{/16} Há sempre excepções, há professores que não têm se calhar... o tal jeitinho que é necessário para lidar com crianças e com adolescentes.^{/17}

E – Acha que os métodos de ensino são adequados?

e – [silêncio]... Se são adequados? Adequados em que sentido?

E – Se são diversos, se são usadas várias maneiras de expor as matérias, variados e adaptados aos miúdos?

e - Eu hoje acho que cada professor gosta de pôr um bocadinho da sua alçada no que está a dizer, no que está a explicar e aí ou apanha a criança ou não apanha a criança.^{/18}

E – Acha que os professores mantêm as regras de disciplina e incutem hábitos de trabalho nos alunos?

e – Eu acho que sim... eles tentam, podem é não conseguir, acho que tentam.^{/19}

E – Acha que a avaliação é feita de modo correcto e justo?

e – [silêncio]... Não tenho razão de queixa na avaliação porque eu acompanho as notas da minha filha, acompanho os testes e mais ou menos a gente vê isso...^{/20} acompanho o que a professora, a DT me diz...

Opinião dos pais/EE no que respeita aos órgãos, estruturas e serviços de apoio prestados pela escola

E – Em termos de organização e funcionamento, o que acha desta escola?

e – Não tenho razão de queixa,^{/21} aliás até tive o caso de um aluno do 5º ano da minha filha, que ela foi agredida por várias vezes por uma colega e pronto, e depois tentou-se resolver sem interferência de pais nem mães, o Executivo falou com a aluna à minha frente e a coisa foi resolvida.^{/22}

E – O Conselho Executivo; acha que é competente e dinâmico?

e – Pelo menos... só tive esse contacto uma vez e resolveram-me a situação.^{/23}

E – Acha que é importante haver psicólogo na escola? Psicólogo e Apoios Educativos?

e – Acho, acho [silêncio], cada vez há mais crianças com perturbações.^{/24} Eu também já tive os meus filhos num psicólogo e cada vez há mais problemas que afectam as crianças,^{/25} que antigamente talvez a gente tentasse esconder mais dos filhos, hoje em dia não, eu acho que os filhos também devem ter conhecimento do que se faz em casa, do que se passa à volta deles e parecendo que não, pode afectá-los. Muitas das

vezes eles não falam com os pais e falam com pessoas de fora, muitas vezes não aceitam o que os pais dizem e aceitam o que os de fora vão dizer.

E – E a Secretaria?

e – Também não tenho razão de queixa, todos os anos trato lá do SASE... e funciona bem.^{/26}

E – E quanto aos restantes serviços; refeitório, bar, biblioteca, o que acha?

e – A biblioteca pelo que a minha filha me diz, nem sempre pode lá estar, umas vezes o computador não está disponível, outras vezes não tem os livros que ela precisa, não sei quê.^{/27} Quanto ao bar... ao refeitório, ela diz que não gosta do comer,^{/28} já em casa diz o mesmo, hoje em dia a mãe não sabe fazer comer, portanto isso já é geral...

Opinião dos pais/EE quanto ao funcionamento e ambiente da escola

E – Em termos de instalações, o que me diz das condições?

e – É assim, esta escola já tem uns bons anos... possivelmente haverá outras que estarão em muito pior estado, esta aqui não está mazita,^{/29} eu também não conheço muito. Conheço aquela sala lá de baixo [a sala dos DT] e conheço agora esta... dá para o gasto!^{/30}

E – Em termos de segurança, o que acha?

e – Em termos de segurança, eu não sei se neste momento existe um segurança, sei que já houve, não sei... os miúdos são controlados à entrada e à saída, acho muito bem e penso que sim... que funcionará razoavelmente bem.^{/31}

Opinião dos pais/EE sobre as relações escola-família

E – Conhece os regulamentos da escola? Como teve deles conhecimento?

e – [silêncio] Sinceramente... já li e... tive conhecimento no início do ano lectivo, em que foi entregue aos pais na matrícula umas folhinhas...^{/32}

E – A Directora de Turma mantém-na informada?

e – Mantém-me informada nas intercalares e pronto,^{/33} eu neste momento vim a uma reunião de final de período porque geralmente não consigo vir às do fim da tarde [as reuniões que o DT faz com os EE no final do período], então marco um dia com ela na hora do almoço e venho falar com ela.^{/34}

E – Vem à escola muitas vezes?

e – Normalmente venho nas intercalares e depois venho no final do período, portanto duas reuniões por período.^{/35}

E – Portanto o motivo que a traz cá é essencialmente a avaliação?

e – Não havendo nada por que ela me chame para eu cá vir...³⁶ é. É claro que nessas duas reuniões eu quero saber como é que ela está.³⁷

E – Se por qualquer motivo não puder vir, como é que comunica com a Directora de Turma?

e – Ligo para a Secretária...³⁸

E – E não usa a caderneta?

e – Claro que uso! Para marcar esta reunião hoje, utilizei a caderneta.³⁹

Papel dos pais/EE em relação à escola

E – Como Encarregada de Educação de que forma colabora com a escola?

e – É assim, eu não venho a reuniões de pais, isso não venho pronto, se é nesse aspecto eu não colaboro com a escola, porque eu não venho a reuniões de pais... colaboro com a escola em quê? Em vir às reuniões que me são propostas e que tento em casa orientar a miúda de acordo com o que me é dito nas reuniões.⁴⁰

E – Então a sua colaboração é mais no sentido de dar continuidade...

e – Ao que me chega através da professora... em que ela não está bem nesta disciplina, em que ela tem de estudar, tem de fazer os trabalhos de casa.⁴¹

E – Acha que os pais deviam participar na gestão das escolas...

e – Na gestão?

E – Sim, na gestão das escolas, ou limitarem-se a dar sugestões?

e – Participar na gestão eu penso que não, porque acho que eram muitas cabeças a interferir...⁴²

E – Mas várias cabeças pensam mais que uma só...

e – Pois, mas às vezes não resulta, penso que pais são pais, escola é escola, cada um tem que ter a sua função.⁴³ Dar sugestões tudo bem, agora interferir na gestão da escola acho que isso não iria funcionar.⁴⁴

E – Não pertence nem nunca pertenceu à Associação de Pais. Porquê?

e – Nem nunca pensei, nem sei concretamente nem nunca tive curiosidade em ir a nenhuma reunião...⁴⁵ nem sei de que é que se fala, o que é que debatem...⁴⁶

E – É então uma questão de curiosidade, não é de disponibilidade?

e – Também não tenho disponibilidade, é assim, eu tenho uma vida complicada, tenho uma avó a meu cargo, está acamada, também não tenho muito tempo⁴⁷ e...

mas se eu tivesse curiosidade em ir a uma reunião dessas, talvez aí me puxasse...
mas também nem tenho curiosidade em ir a uma reunião dessas./⁴⁸

E – Mas reconhece utilidade à Associação de Pais?

e – Não sei porque eu não sei concretamente o que é que fazem, o que é que debatem... nem tenho curiosidade, se tivesse...

APÊNDICE III

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

Entrevistas Exploratórias

Organização dos indicadores a partir das unidades de registo

CATEGORIA I – Expectativas e opiniões dos pais/EE em relação às finalidades e funções da Escola			
Sub-Categorias	Indicadores	U.R. (Unidades de Registo)	nº U.R.
Contribuição da Escola para a formação do aluno	Aquisição de conhecimentos	(...)Para dar uma formação académica, (1, 1) (...)adquirir conhecimentos ao nível de biblioteca, internet, (1, 4) (...)por exemplo há aquelas escolas que...escolas do ensino privado que têm aquelas actividades extracurriculares... infelizmente muitas das vezes nós não temos possibilidades para pôr os filhos nessas escolas que têm essas disciplinas extracurriculares... (1, 5) (...)formar os alunos em termos culturais, em termos de formação académica, (2, 1) (...)educação a nível cultural (5, 1) (...)educação a nível de cultura, de conhecimentos e de saber, (5, 5)	6
	Aquisição de valores	(...)ao nível de responsabilidades, objectivos na vida e de ter regras, disciplina, (1, 2) (...)dar-lhes formação no âmbito do comportamento, do aspecto cívico da criança, (2, 2) (...)todo aquele tipo de valores que fazem parte das nossas vidas e que a gente tem de ter pela vida fora, (2, 5) (...)dar uma achega, na forma de valores... (5, 6)	4
	Preparar o futuro	(...)para terem alguma coisa no futuro, para serem alguém no futuro, para ter uma educação, (3, 1) (...)devia escolher aquilo que pretendia e encaminhar-se no curso para aquilo que tinha vocação. (4, 2) (...)ter ali já tudo preparado que lhe desse acesso... (4, 3)	3
	Socialização	(...)conviver com os colegas, (1, 3) (...)aprenderem a estar e a conviver, (1, 6)	2
Dificuldades com que a Escola se depara no cumprimento da sua missão	Pouco acompanhamento dos pais	(...)eu acho que hoje em dia os pais são mais chamados à atenção, (1, 7) (...) ou as crianças têm de facto muito acompanhamento em casa... muito acompanhamento, ou então de facto está muito...muito difícil. (2, 4) (...)já que nós às vezes não podemos dar apoio em casa... (3, 2) (...)nem todos têm apoio, eles estão muito entregues a si próprios, (4, 19) (...)há problemas de falta de afecto, de acompanhamento e de origem... problemas dos pais, (4, 20) (...)muitas vezes as crianças também são criadas pelos avós, que os pais separam-se e aquilo dá tudo um mau resultado... (4, 21) (...)eu acho que há mais do que falta de interesse, as pessoas, a grande maioria não se interessa mesmo nada. (4, 67)	7

	Características dos alunos	<p>(...)hoje em dia também os miúdos são diferentes, penso eu que sejam um bocadinho diferentes de antigamente. (1, 8)</p> <p>(...)Os miúdos hoje em dia já têm certos à vontades que por vezes não deveriam ter, (1, 9)</p> <p>(...)hoje em dia há assim um bocadinho de má criação por parte de certos alunos, (1, 10)</p> <p>(...)as crianças andam parece... dentro do recinto da escola como andam nos recreios...(2, 6)</p> <p>(...)as crianças têm talvez a vida mais facilitada, (2, 7)</p> <p>(...)isso faz com que depois os comportamentos sejam completamente diferentes em termos disciplinares... (2, 8)</p> <p>(...)a forma como lidam uns com os outros, a crueldade inclusivamente que esses miúdos...(2, 11)</p> <p>(...)até mesmo os pais têm muita dificuldade em lidar com esse aspecto em relação às crianças e conseguir disciplinar as crianças... (2, 12)</p> <p>(...)as crianças é que são muito rebeldes, não estão atentas à escola, (3, 6)</p> <p>(...)o que eu acho é que os meninos também hoje estão um bocado mal habituados, (4, 5)</p> <p>(...)habitua-se que tenham tudo feito e também não se esforçam muito pelas coisas, (4, 6)</p> <p>(...)têm muito onde se distrair ... (4, 7)</p> <p>(...)estão sempre com aquele sentido... da brincadeira, de outras coisas, estão aéreos, eu penso que também estão aéreos. (4, 8)</p> <p>(...)aqui na escola estavam sempre a chamar-me, que ele estava a desestabilizar na aula, sempre aéreo, (4, 23)</p> <p>(...)crianças muito fechadas também, claro quando chegam... abrem-se e olha vai disto e não estão com meias tintas! (4, 24)</p> <p>(...)Eu tinha uma responsabilidade perante a escola que a minha filha hoje não tem, (5, 7)</p> <p>(...)Os miúdos hoje em dia são mais indisciplinados, mais refilões, mais eu quero, eu posso e eu mando... (5, 9)</p> <p>(...)acho que os miúdos são mais indisciplinados, mais respondões, por vezes malcriados... (5, 11)</p> <p>(...)os miúdos antigamente não eram respondões... era mais fácil. (5, 13)</p> <p>(...)hoje em dia os miúdos não têm respeito às mães, e hoje acho que não há esse respeito em relação ao professor, (5, 14)</p> <p>(...)Acho, acho [silêncio], cada vez há mais crianças com perturbações. (5, 24)</p> <p>(...)cada vez há mais problemas que afectam as crianças, (5, 25)</p>	22
	Adaptação aos alunos	<p>(...)de certa forma o que acontece na escola é também um pouco o reflexo daquilo que se passa em casa. (2, 13)</p> <p>(...)a sociedade em si está tão diferente que é muito difícil lidar com estas coisas...(2, 14)</p> <p>(...)agora acho que é: se quiseres aprender aprendes, se não quiseres, não aprendes. (3, 4)</p> <p>(...)uns gostam disto outros gostam daquilo, deve ser assim um bocadinho complicado, (4, 1)</p> <p>(...)a Escola tem de se adaptar aos miúdos que tem hoje em dia. (5, 8)</p> <p>(...)a Escola tem de se adaptar a isso. (5, 10)</p>	6
	Múltiplos mandatos sociais	<p>(...)a escola hoje em dia, na minha opinião é muito complicado...atingir, atingir esses objectivos...são demasiados objectivos face à situação actual da escola, (2, 3)</p>	1

CATEGORIA II – Opinião dos pais/EE quanto ao processo ensino-aprendizagem			
Sub-Categorias	Indicadores	U.R. (Unidades de Registo)	nº U.R.
Competência dos professores	Competentes	(...)é uma pessoa muito dedicada às crianças... (1, 33) (...)eu não tenho qualquer razão de queixa em relação aos professores da minha neta... (2, 15) (...)portanto eu em relação à minha tenho confiança nos professores, não tive qualquer problema com nenhum dos professores que ela tem... (2, 19) (...)eu até agora não tenho qualquer razão de queixa dos professores... (3, 5) (...)mas tenho a noção que os professores se devem esforçar e que se esforçam para que as coisas corram bem... (4, 9) (...)Se são professores tiraram um curso, foram avaliados, têm competências para lá estar. (5, 16)	6
	Incompetentes	(...)também se ouve muitas coisas, não é? Às vezes em relação a professores que não ligam tanto, ou que não se empenham tanto, (1, 11) (...)há professores e professores,... (4, 4) (...)às vezes há professores que também não sabem lidar com os miúdos... (5, 12) (...)há professores que não têm se calhar... o tal jeitinho que é necessário para lidar com crianças e com adolescentes. (5, 17)	4
Métodos de ensino	Adequados	(...)pelo menos parece-me que sim... quero acreditar que sim... (1, 12) (...)penso que se não fazem mais é porque de facto não têm muitas condições para o fazer a nível das aulas... (2, 16)	2
	Inadequados	(...) se calhar possivelmente poucas vezes vai, hoje em dia acho que já não é muito nesse sentido de irem ao quadro... (1, 19) (...)acho que cada professor gosta de pôr um bocadinho da sua alçada no que está a dizer, no que está a explicar e aí ou apanha a criança ou não apanha a criança. (5, 18)	2
Hábitos de trabalho	Incutidos	(...)em relação à minha neta...no que toca ao relacionamento professor-aluno, no meu caso com a minha eu não vejo que haja qualquer tipo de problema, (2, 18) (...) há professores que realmente obrigam os alunos a pesquisar, a fazer... (4, 10) (...)eles tentam, podem é não conseguir, acho que tentam.(5, 19)	3
	Não incutidos	(...)se calhar podia ser um bocadinho mais... (1, 13) (...)vejo que poderia fazer mais coisas, mais trabalhos, (1, 14) (...)dizer vamos tentar puxar mais por ti, trabalhar mais em casa e pesquisar mais e fazer certas coisas. (1, 16) (...)Pronto, porque eu vejo que ele assim em questões de trabalhos não tem muitos. (1, 17) (...)se calhar mais trabalhos para casa, ou mais vezes ao quadro, não sei... (1, 18) (...)e nem todos marcam trabalhos, (4, 11)	6
Regras de disciplina	Mantidas	(...)mas acho que os professores fazem todo o esforço para manter aquela disciplina... (3, 7)	1
	Não mantidas	(...)se calhar castigá-lo mais... (1, 15) (...)talvez no meu tempo houvesse autoritarismo e agora se calhar há um pouco falta de autoridade, (2, 9) (...)eu penso... por aquilo que eu sei, nem sempre. (2, 17) (...)Nas Escolas de hoje tem muita liberdade, nas Escolas anteriores, antigas, eram mais rigorosos, mais ali tudo mais na linha. (3, 3) (...)porque as crianças têm muita liberdade... eles fazem tudo o que querem, não havia de ser assim, (3, 10) (...)e depois há professores que não sabem, não sabem aproveitar talvez o à vontade que os alunos têm com eles, e não sabem impor-se. (5, 15)	6
Características	Correcta e	(...)penso que as notas que ela teve se adequaram a este tipo de situação e não tenho qualquer tipo de... (2, 20)	2

da avaliação	justa	(...)Não tenho razão de queixa na avaliação porque eu acompanho as notas da minha filha, acompanho os testes e mais ou menos a gente vê isso... (5, 20)	
	Desconhecidas	(...)eu penso que sim... mas em questões de avaliação por parte dos professores não estou muito bem dentro do assunto, (1, 20) (...)Acho que sim... (3, 8)	2
	Dual	(...)nem todos se regem pela mesma bitola, uns é assim, outros é assado, ora eu isso também não acho bem porque quando chegam os exames finais eles vão fazer todos a mesma prova, não é? (4, 12)	1

CATEGORIA III – Opinião dos pais/EE no que respeita aos órgãos, estruturas e serviços de apoio			
Sub-Categorias	Indicadores	U.R. (Unidades de Registo)	nº U.R.
Organização da escola	Organizada	(...)Sim, acho que de há uns tempos para cá está tudo renovado, está tudo mais bem organizado. (1, 27) (...)eu não tenho nada que dizer, da escola... da escola quando a miúda está com problemas telefonam-me... portanto... (2, 21) (...)Não tenho razão de queixa, (5, 21)	3
	Desorganizada	(...)se calhar mais nesse sentido, de estarem mais em cima do que eles fazem... (1, 21) (...)Eu acho que devia ser mais organizada... (3, 9) (...)pode ser impressão minha, que portanto, entre o Conselho Executivo e o resto dos professores parece que não estão todos dentro do mesmo comprimento de onda... (4, 14) (...)acho que não se está a caminhar para um todo, (4, 15)	4
Conselho Executivo	Ausência de contactos	(...)Não, não tive... (1, 22) (...)nunca tive qualquer contacto com o Conselho Executivo... (2, 23) (...)Não, não...nunca tive contacto... (3, 11)	3
	Competente e dinâmico	(...)Acho que são competentes, (4, 16) (...)quer dizer, são pessoas com muitos anos de escola que não posso pôr em dúvida a competência deles. (4, 17) (...)o Executivo falou com a aluna à minha frente e a coisa foi resolvida. (5, 22) (...)Pelo menos... só tive esse contacto uma vez e resolveram-me a situação. (5, 23)	4
Serviços de Psicologia e Orientação e Núcleo de Apoios Educativos	Importantes	(...)Acho importante até porque há crianças que precisam mesmo desse tipo de acompanhamento, e é muito bom que a própria escola lho forneça, (2, 24) (...)pois nem sempre lá fora conseguem ter e se a escola o facultar, acho isso muito bom mesmo. (2, 25) (...)quando lá vai os testes que faz a seguir vêm melhores... é muito importante. (3, 12) (...)Ah, acho a sério, é fundamental. (4, 18) (...)Eu acho que era fundamental, considero até que é um dinheiro bem aplicado. (4, 25) (...)Acho, acho [silêncio], cada vez há mais crianças com perturbações. (5, 24)	6
	Importantes mas com pouca capacidade de resposta	(...)antigamente havia aquelas aulas de apoio... de acompanhamento e de apoio e que deixaram de existir, pelos vistos este ano já não há... acho que isso era muito bom... (1, 23) (...)Sim, até mais do que um, (1, 24) (...)mas infelizmente devido ao excesso de trabalho que a senhora... que a psicóloga tem, pelos vistos não é possível, (1, 25) (...)era fundamental que houvesse, e tinha de haver mais do que um e mais do que dois, até se calhar mais que três... (4, 22)	4
Funcionamento dos serviços de apoio	Desconhecimento	(...)Fui uma vez ali à biblioteca, fui uma vez à papelaria e vi como é que o bar estava renovado... mas assim conhecimento... (1, 28) (...)ai não posso dizer assim nada, porque realmente não tive assim grandes contactos com a Secretaria, (4, 26) (...)ai também não posso dar opinião porque nunca cá comi. (4, 29)	3

	Satisfatório	(...)Das poucas vezes que lá fui, sim. (1, 26) (...)Só lá fui matriculá-la... foram impecáveis, (2, 26) (...)quando telefono para cá por qualquer razão também me atendem muitíssimo bem... (2, 27) (...)se houvesse algum problema ela já o teria relatado... (2, 28) (...)pelo que dizem come-se bem, (3, 15) (...)Em relação ao bar, já comi algumas coisitas e não achei mal, (4, 30) (...)A biblioteca acho que está benzinho, (4, 31) (...)Também não tenho razão de queixa, todos os anos trato lá do SASE... e funciona bem. (5, 26)	8
	Insatisfatório	(...)Tive um contacto mas não gostei. (3, 13) (...)voltaram a telefonar-me a dizer que esse papel não servia em vez de me terem dito logo na altura... é esta a única razão de queixa. (3, 14) (...)foi da Secretaria que veio a notícia, achei mal porque há pais que não estão em casa e quem é que acompanha as crianças no hospital? (4, 27) (...)o meu neto não quer cá comer, prefere trazer sandes, diz que não gosta, (4, 28) (...)muitas vezes os alunos vêm para vir aqui e que não os deixam entrar porque agora não está ninguém, porque agora está fechado, porque agora não é hora, (4, 32) (...)A biblioteca pelo que a minha filha me diz, nem sempre pode lá estar, umas vezes o computador não está disponível, outras vezes não tem os livros que ela precisa, não sei quê. (5, 27) (...)Quanto ao bar... ao refeitório, ela diz que não gosta do comer, (5, 28)	7

CATEGORIA IV – Opinião dos pais/EE quanto ao funcionamento e ambiente da escola			
Sub-Categorias	Indicadores	U.R. (Unidades de Registo)	Nº U.R.
Instalações	Satisfatórias	(...)acho que as condições que a escola tem são aquelas que são normais às escolas terem, que são as salas de aula e aqueles serviços que eles precisam, como a papelaria. (2, 29) (...)isto estava de uma maneira diferente, não tinha assim tantas condições, tanta... acho que a escola que melhorou. (4, 13) (...)Os espaços exteriores estão muito melhores do que estavam, (4, 35) (...)esta aqui não está mazita, (5, 29) (...)dá para o gasto! (5, 30)	5
	Insatisfatórias	(...)eu não sei se eles têm sítio sem ser o bar, para estarem sossegados nos dias de Inverno, é aí pelos corredores, um bocado frios... (1, 29) (...)Na altura do Inverno, já ouvi dizer que é muito frio, (3, 16) (...)na altura em que não têm aulas devia haver salas para eles... não andarem na rua... (3, 17) (...)No geral... as salas não acho muito confortáveis, não acho... (4, 33) (...)acho tudo muito desconfortável, frio, não cativa, a pessoa entra ali parece que está a entrar numa câmara frigorífica ou uma coisa assim parecida. (4, 34) (...)se aquilo tivesse ali uma coisa daquelas tipo pista para os miúdos correrem à volta... (4, 36)	6
Segurança	Satisfatória	(...)eu vejo o senhor sempre ali para ajudar as criancinhas a atravessar as passadeiras para a paragem de autocarro, (2, 30) (...)acho que há os funcionários que andam por aí... acompanham mais ou menos as crianças, (2, 34) (...)os miúdos são controlados à entrada e à saída, acho muito bem e penso que sim... que funcionará razoavelmente bem. (5, 31)	3

	Insatisfatória	(...)pelo que eu tenho ouvido falar, acho que dos portões para fora não é assim muito segura... (1, 30) (...)tenho ouvido falar de certas coisas aí fora não muito agradáveis também... (1, 31) (...)à saída de facto aquilo ali é um caos, lá aparece de vez em quando a polícia da Escola Segura, mas parece que só aparecem quando são chamados, (2, 31) (...)Há muitos conflitos ali à entrada... (2, 32) (...)por causa dos miúdos que andam aí à porrada uns com os outros... assaltos lá fora...aqui dentro não, agora lá fora sim... (3, 18) (...)Lá fora sim, que a polícia anda sempre aí... (3, 19) (...)é muita gente estranha à escola, não é paaais... é rapaziada, negros e outras coisas que vão ali às grades... (4, 38) (...)embora também haja muita bulha cá dentro, mas isso enfim... são coisas que acontecem, (2, 33) (...)porque eles fogem lá em baixo ao pé do portão... (4, 37) (...)vão à [...] comprar coisas e passam cá para dentro, (4, 39)	10
--	----------------	--	-----------

CATEGORIA V – Opinião dos pais/EE sobre as relações escola-família			
Sub-Categorias	Indicadores	U.R. (Unidades de Registo)	Nº U.R.
Conhecimento dos regulamentos da escola	Preciso	(...)li quando a matriculei e me entregaram os papéis, li tudo e leu ela. (2, 35) (...)já li e... tive conhecimento no início do ano lectivo, em que foi entregue aos pais na matrícula umas folhinhas... (5, 32)	2
	Vago	(...)a senhora professora [a Directora de Turma] falou-nos vagamente das faltas, (1, 32) (...)Mal... nunca tive tempo para... (3, 20) (...)Tenho uma ideia... (4, 40)	3
Fontes de informação	Conselho Pedagógico	(...)Através do Pedagógico, quando é o início do ano lectivo, uns dias antes, aquilo é distribuído pelo Pedagógico. (4, 41)	1
	Directora de Turma	(...)quis que a senhora professora tomasse conhecimento destas coisas e falasse com os colegas... pedir também a opinião dos colegas nas disciplinas em que ele tinha mais dificuldade... (1, 34) (...)Eu só tenho contactado é com a Directora de Turma, até agora tenho resolvido os problemas que têm surgido com ela... (2, 22) (...)estou informada pela Directora de Turma que o [nome do neto] mudou completamente, ela agora até lhe dá elogios... (4, 46) (...)quando vem a folha que a directora de Turma me dá, eu vejo se há faltas para além daquelas que ele se deslocou comigo ao médico. (4, 66) (...)Mantém-me informada nas intercalares e pronto, (5, 33)	5
Idas à escola	Esporádicas	(...)Normalmente venho nas intercalares e depois venho no final do período, portanto duas reuniões por período. (5, 35)	1
	Por convocatória	(...)Não. Não venho muitas vezes, só mesmo quando ela marca... (3, 22) (...)Não havendo nada por que ela me chame para eu cá vir... (5, 36)	2
	Regulares	(...)e pronto quero vir cá regularmente... em questões de horários estou à vontade... (1, 36) (...)venho 1 vez por mês ou quando entendo que é necessário saber qual é a situação dela.(2, 38)	2
Iniciativa dos contactos	Directora de Turma	(...)telefonou-me agora para acordarmos a hora e o dia de cá vir. (1, 39) (...)não pude vir a uma reunião que ela teve antes do Natal e a partir das quatro e meia até às seis e meia é a hora que ela marca para falar comigo... (3, 21) (...)telefonou-me para que eu viesse cá, (4, 43)	3

	Encarregada de Educação	(...)eu própria também tenho às vezes necessidade de mandar... (2, 37) (...)tenho uma coisa na cabeça, é melhor ir lá ver o que se está a passar, pronto, e venho, venho, sempre vim. (4, 45) (...)nos anos piores eu escrevia aos professores todos a pedir informações... (4, 48) (...)não houve problema nenhum e eu fui-me inteirar directamente. (4, 49) (...)então marco um dia com ela na hora do almoço e venho falar com ela. (5, 34)	5
Meio de comunicação	Aluno	(...)quando não pude vir, ela própria falou à Directora de Turma que eu estava doente, (2, 39)	1
	Caderneta	(...)Por vezes escritas na caderneta. (1, 37) (...)há aquela caderneta da escola que vai aparecendo com algumas coisas que são necessárias comunicar ao Encarregado, (2, 36) (...)Uso a caderneta, uso a caderneta... comunico através da caderneta, (2, 40) (...)quer dizer que de maneira normalmente opto pela caderneta. (2, 41) (...)É pela caderneta... escrevo um recado à Directora de Turma. (3, 23) (...)Escrevo na caderneta, aplico sempre a caderneta, (4, 47) (...)Para marcar esta reunião hoje, utilizei a caderneta. (5, 39)	7
	Telefone	(...)A senhora professora já me tem telefonado, (1, 38) (...)o ano passado ou o que é que foi até duas vezes me ligou para a minha casa, (4, 42) (...)Ligo para a Secretaria... (5, 38)	3
Motivo dos contactos	Aproveitamento	(...)não vim receber as notas [na reunião de EE], e vim cá hoje, (1, 35) (...)É claro que nessas duas reuniões eu quero saber como é que ela está. (5, 37)	2
	Esclarecer dúvidas	(...)Assim falar venho quando tenho alguma dúvida... (4, 44)	1

CATEGORIA VI – Posição dos pais/EE em relação à escola			
Sub-Categorias	Indicadores	U.R. (Unidades de Registo)	Nº U.R.
Tipo de colaboração	Envolvimento	(...)à escola não é muito, é mais no diálogo com ele para saber o que é que se trata... o que é que se passa na escola, as companhias... essas coisas assim... o que fazes, o que deixas de fazer... (1, 40) (...)a colaboração é mais com a professora Directora de Turma que falou com as outras colegas e que me transmitiram a mim. (1, 41) (...)no aspecto disciplinar, por aquilo que eu vejo, por aquilo que acompanho em relação à minha neta. (2, 10) (...)Com a escola propriamente dita, eu penso que a minha colaboração se limita muito a tentar incutir na minha neta determinado tipo de valores que ela deve aplicar na escola... (2, 42) (...)o que eu procuro é que os valores que lhe são incutidos na escola ela lhes dê depois alguma continuidade, fazendo-lhe entender que aquilo que é transmitido na escola é para ela assimilar mesmo, e se lhe dão aquelas indicações é porque de facto elas são úteis para a vida dela. (2, 43) (...)eu colaboro com a escola sempre que me chamam para vir cá, sempre que me telefonam para chamar a atenção de qualquer coisa, sempre que venho às reuniões e que a professora manifesta vontade de que há necessidade de os Encarregados de Educação fazerem isto ou aquilo ou aqueloutro, em relação aos respectivos educandos e é assim... (4, 50) (...)vigio os cadernos também, não é? Pergunto de há trabalhos, pergunto como é que as coisas correm na escola, pergunto quando é que são os testes marcados... (4, 51) (...)Em vir às reuniões que me são propostas e que tento em casa orientar a miúda de acordo com o que me é dito nas reuniões. (5, 40) (...)Ao que me chega através da professora... em que ela não está bem nesta disciplina, em que ela tem de estudar, tem de fazer os trabalhos de casa. (5, 41)	9
	Participação	(...)se calhar fazendo uma força maior entre todos... (1, 46) (...)nós estamos todos por um objectivo, educar as crianças, fazê-las aprender, e acho que se calhar uma maior união... a união faz a força... (1, 47) (...)não é no sentido de fazer críticas, nem de... é mais naquele sentido de ajudar as crianças... (1, 48) (...)deviam participar, em reuniões... é complicado por causa do trabalho, mas deviam dar o seu apoio, ouvir também... intervir mais. (3, 26) (...)o que for necessário fazer bem, lutarem por isso e apoiarem a escola nessa luta. (4, 54) (...)Para haver bom funcionamento da escola era preciso haver na parte dos pais uma base de apoio para chegar a um certo fim. (4, 55) (...)ao princípio foi uma luta pelo ginásio para os alunos, (4, 58) (...)Casos individuais também não entro, ou é colectivo, ou é de todos, ou casos individuais também não alinho. (4, 62)	8
Obstáculos à	Ausência de uma cultura de participação	(...)eu pessoalmente não gosto muito desse tipo de... não sou muito, nem nunca fui muito de me... já no trabalho também não era, portanto... (2, 45) (...)no fundo quando a gente começa com estas coisas, são todos desconhecidos... não estou muito virada para esse tipo de situações. (2, 47) (...)não se interessam muito pelo vizinho do lado e têm uma coisa, quando alguma coisa lhes toca de perto então vão lá à procura de apoio, (4, 61)	3
	Pouca	(...)olhe, por vezes ou as pessoas não têm tempo, ou porque também têm as suas vidas não é? (1, 42)	6

participação na Associação de Pais	disponibilidade de tempo	(...)Às vezes é mais a sua própria vida, os condicionalismos da vida das pessoas que impede que elas... (2, 44) (...)reconheço que a minha situação pessoal me permitiria se calhar... me permite alguma disponibilidade que outras pessoas não terão para fazer esse tipo de coisas. (2, 46) (...)Não, não tenho tempo... não tenho mesmo tempo... (3, 24) (...)não tenho mesmo tempo... mãe solteira com dois filhos... tenho mesmo de trabalhar muito [risos]. (3, 25) (...)Também não tenho disponibilidade, é assim, eu tenho uma vida complicada, tenho uma avó a meu cargo, está acamada, também não tenho muito tempo... (5, 47)	
	Comodismo	(...)Comodismo, comodismo... doutor, a gente quando quer arranja tempo para tudo (4, 59) (...)Ora se as pessoas não gerem o seu tempo e se acomodam, evidentemente não vão a lado nenhum. (4, 60) (...)É, são muito comodistas... (4, 64)	3
	Desconhecimento	(...)não é uma coisa que passa muito por nós pais, os restantes que não fazem parte... (1, 43) (...)se há aquelas reuniões nós não temos conhecimento do que é que se tratou... (1, 44) (...)não tenho conhecimento de como é que a gente poderia fazer... não tenho... (1, 45) (...)nem sei de que é que se fala, o que é que debatem... (5, 46)	4
	Desinteresse	(...)as pessoas passavam e aí, tal e não sei quê e quando chegava a altura, olhe para se inscrever tem de pagar um euro e tal, então tá bem eu já venho... e nunca mais apareciam, algumas iam comprar impressos, passavam para cima e para baixo e nunca mais apareciam. (4, 63) (...)então quando uma pessoa chega aqui a uma reunião de turma e tem vinte alunos, não chega a ter cinquenta por cento de pais e é uma coisa que naquele dia não é colectiva, é o nosso caso individual, não é? (4, 65) (...)Nem nunca pensei, nem sei concretamente nem nunca tive curiosidade em ir a nenhuma reunião... (5, 45) (...)mas também nem tenho curiosidade em ir a uma reunião dessas. (5, 48)	4
Separação casa/escola	A escola; espaço dos professores	(...)não acho que os pais, muitos dos pais, tenham condições... condições de toda a ordem, em termos académicos, condições em termos de vivência, não... não me parece. (2, 48) (...)acho que deve haver colaboração, há que haver colaboração mas não haver intromissão. São coisas diferentes, uma coisa é os pais colaborarem com os professores, outra coisa é os pais quere-rem se intrometer, ou tentarem intrometer-se... (2, 49) (...)agora assim uma intervenção directa na forma como a escola deve funcionar... eu já acho que os professores, de facto, já estão tão condicionados por uma série de factores que fazem com que as coisas sejam tão difíceis... se ainda os vamos condicionar mais com as nossas intervenções muito directas... ai Jesus! Daqui a pouco os professores vão estar... (2, 50) (...)Eu acho que os pais deviam-se limitar a dar sugestões... (4, 52) (...)é que há pessoas que interpretam mal, e julgam que vêm para aqui impor as ideias deles... (4, 53) (...)há pessoas que não se sabem manter no lugar delas e ultrapassam aquilo que não sabem, a maioria é assim, não sabem, mas se lhes dão a chance fazem uma noção das coisas à maneira delas e enveredam pelo caminho que não é aquele que lhes é atribuído e depois há conflitos, (4, 56) (...)eu sou da opinião de cada macaco no seu galho [risos]. (4, 57) (...)Participar na gestão eu penso que não, porque acho que eram muitas cabeças a interferir... (5, 42) (...)penso que pais são pais, escola é escola, cada um tem que ter a sua função. (5, 43) (...)Dar sugestões tudo bem, agora interferir na gestão da escola acho que isso não iria funcionar. (5, 44)	10
	Casa; o espaço da família	(...)Porque a principal educação os pais dão em casa, acho que os professores não têm que... para já interferir... é um complemento,	3

		eu acho que não devem interferir. (5, 2) (...)Aliás toda a gente sabe que muitas das vezes a educação que se dá em casa não é bem aquela que os miúdos têm... (5, 3) (...)Não quer dizer que os pais tenham dado uma má educação, mas eles na convivência uns com os outros... (5, 4)	
--	--	---	--

APÊNDICE IV

PRÉ-QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1ª PARTE – DADOS PESSOAIS RELATIVOS AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

(Marque com uma cruz (X) a situação que se lhe aplica)

1 – IDADE

- 1.1 Até 29 anos
 1.2 Entre 30 e 39
 1.3 Entre 40 e 49
 1.4 50 ou mais

2 – ESTADO CIVIL

- 2.1 Solteiro
 2.2 Casado
 2.3 Viúvo
 2.4 Divorciado

3 – GRAU DE PARENTESCO EM RELAÇÃO AO ALUNO

- 3.1 Pai
 3.2 Mãe
 3.3 Avô
 3.4 Avó
 3.5 Irmão
 3.6 Outro _____

4. INDIQUE A SUA ESCOLARIDADE

- 4.1 4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe) ou menos
 4.2 6º ano de escolaridade (antigo Ciclo Preparatório)
 4.3 9º ano de escolaridade (antigo 5º ano)
 4.4 11º ano de escolaridade (antigo 7º ano) ou 12º ano
 4.5 curso médio ou curso superior

5. SITUAÇÃO PROFISSIONAL

- 5.1 Funcionário Público
 5.2 Trabalhador por conta de outrem no sector privado
 5.3 Trabalhador por conta própria sem empregados
 5.4 Patrão/ Empresário com empregados
 5.5 Desempregado
 5.6 Reformado
 5.7 Doméstica
 5.8 Outra situação

6. ELEMENTOS RELATIVOS AO ALUNO DE QUEM É ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

- 6.1 Idade do aluno 9 a 12 anos 13 a 15 anos mais de 15 anos
6.2 Ano de escolaridade que o aluno frequenta _____ Turma _____
6.3 O aluno beneficia do SASE? Sim Não

7. PARTICIPAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO NA ESCOLA

- 7.1. É representante dos pais na turma do seu educando? Sim Não
7.2 É membro da Associação de Pais e Encarregados de Educação? Sim Não
7.3 Quantas vezes, desde o início do presente ano lectivo, já foi à escola tratar de assuntos relacionados com o seu educando?

7.4 Quais as razões porque se deslocou à escola?

2ª PARTE – FINALIDADES DA ESCOLA E DIFICULDADES QUE ELA ENFRENTA NO CUMPRIMENTO DA SUA MISSÃO

As respostas pedidas nesta 2ª parte do questionário, não se referem apenas à escola frequentada pelo seu educando, mas sim à instituição escolar, ou seja, **às escolas em geral.**

Para responder deverá colocar uma cruz (X) no espaço em branco, assinalando a sua opinião em relação a cada uma das afirmações.

8. Na sua opinião, a escola em geral, serve para que o aluno:

Assinale com X uma alternativa em cada linha

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
8.1. Adquirir conhecimentos.					
8.2. Adquirir regras de disciplina e aprender a ser responsável.					
8.3. Adquirir valores necessários para toda a vida.					
8.4. Conhecer as matérias dadas nas disciplinas.					
8.5. Preparar-se para a vida profissional obtendo um diploma.					
8.6. Desenvolver actividades como desporto, teatro, passeios, etc.					
8.7. Aprender a estar e a conviver.					

9. Comparada com a escola de antigamente, a escola hoje em dia enfrenta outras dificuldades, que estão relacionadas com o facto de:

Assinale com X uma alternativa em cada linha

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
9.1. Os alunos serem mais indisciplinados.					
9.2. Os alunos serem pouco responsáveis.					
9.3. Os alunos terem dificuldade em se concentrar.					
9.4. Haver cada vez mais crianças com problemas.					
9.5. A sociedade ter mudado muito.					
9.6. A escola ter de se adaptar a muitos tipos de alunos com gostos diferentes.					
9.7. A escola ter de satisfazer demasiados objectivos.					
9.8. Os pais darem pouco acompanhamento.					

3ª PARTE – MODO COMO DECORRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Todas as respostas pedidas a **partir deste ponto** e **até ao final** do questionário referem-se à escola frequentada pelo seu educando.

10. Na minha opinião, os professores do meu educando:

Assinale com X uma alternativa em cada linha

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
10.1. Inspiram-me confiança.					
10.2. Esforçam-se para que tudo corra bem.					
10.3. São competentes, pois tiraram um curso e foram avaliados.					
10.4. Têm jeito e sabem lidar com crianças e adolescentes.					
10.5. São exigentes e desenvolvem nos alunos hábitos de trabalho.					
10.6. Mantêm a disciplina.					
10.7. Avaliam os alunos de modo justo e correcto.					

**4ª PARTE – ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURAS E SERVIÇOS DE APOIO,
AMBIENTE E SEGURANÇA**

11. No que respeita à escola do meu educando, acho que:

Assinale com X uma alternativa em cada linha

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
11.1. É organizada.					
11.2. O Conselho Executivo é competente, dinâmico e resolve os problemas.					
11.3. O Serviço de Psicologia e Orientação presta um serviço útil.					
11.4. Na Secretaria o atendimento é eficaz.					
11.5. Os serviços de apoio da escola (biblioteca, refeitório, bar, etc.) satisfazem as necessidades do meu educando.					
11.6. As condições das instalações são as adequadas.					
11.7. A escola é um local seguro.					

5ª PARTE – RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA

12. Indique a sua opinião sobre cada uma das seguintes afirmações:

Assinale com X uma alternativa em cada linha

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
12.1. A escola dá a conhecer aos pais a sua organização e modo de funcionamento.					
12.2. Conheço os regulamentos da escola (faltas, regras de disciplina, etc.).					
12.3. Mantenho-me informado da situação do meu educando através do Director de Turma.					
12.4. Só vou à escola quando o Director de Turma me convoca.					
12.5. Uso a caderneta para comunicar ou pedir informações por escrito aos professores.					
12.6. Geralmente, as razões que me levam a contactar com o Director de Turma são as notas e o comportamento do meu educando.					

6ª PARTE – POSIÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO À ESCOLA

13. A minha colaboração com a escola consiste em:

Assinale com X uma alternativa em cada linha

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
13.1. Inculcar no meu educando determinado tipo de valores que ele deve aplicar na escola.					
13.2. Dar a entender ao meu educando que aquilo que lhe é transmitido na escola é útil para a vida.					
13.3. Ir à escola sempre que sou convocado e fazer o que o Director de Turma recomenda.					
13.4. Vigiar os cadernos, perguntar quando é que há testes, saber como correm as coisas.					
13.5. Participar em reuniões com os pais da turma do meu educando.					
13.6. Participar em reuniões promovidas pela Associação de Pais.					
13.7. Ajudar no estudo e nos trabalhos de casa.					

14. Quais são na sua opinião as razões que podem levar alguns Encarregados de Educação a participar pouco na vida da escola?

Assinale com X uma alternativa em cada linha

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
14.1. Falta de hábitos de participação por parte dos Encarregados de Educação.					
14.2. Pouca disponibilidade de tempo.					
14.3. Falta de interesse pela vida escolar dos seus educandos.					
14.4. Os Encarregados de Educação desconhecem os seus direitos/deveres.					
14.5. Os Encarregados de Educação não devem interferir na escola porque pais são pais, escola é escola e cada um tem que ter a sua função.					
14.6. Muitos Encarregados de Educação têm poucas habilitações escolares.					
14.7. Os Encarregados de Educação não se sentem à vontade na escola.					
14.8. Os directores de turma não estimulam os Encarregados de Educação a participar.					

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

APÊNDICE V

QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo(a). Sr(a) Encarregado de Educação

O presente questionário, enviado através do seu educando, faz parte de um estudo integrado na elaboração da dissertação final do curso de Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Administração e Gestão Escolar, promovido pela Universidade Aberta.

Com este questionário pretende-se obter informações acerca da visão que os Encarregados de Educação têm da Escola em geral, e da escola dos seus educandos em particular, bem como das formas de relacionamento entre a escola e as famílias.

Porque este questionário não é um teste, e porque se trata da sua opinião, não há respostas certas ou erradas. Qualquer resposta é sempre boa, na medida em que corresponde àquilo que pensa, pelo que solicitamos a sua colaboração, respondendo com toda a sinceridade.

O questionário é anónimo e será tratado com o maior sigilo. As informações recolhidas são confidenciais e têm objectivos exclusivamente académicos.

Depois de preenchido, o questionário deverá ser devolvido durante a próxima semana, através do seu educando, que depois o entregará ao director de turma.

Os nossos agradecimentos pela sua colaboração.

Ricardo Sanches

C – PARTICIPAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO NA ESCOLA**9. É representante dos pais na turma do seu educando?**9.1 Sim 9.2 Não**10. É membro da Associação de Pais e Encarregados de Educação?**10.1 Sim 10.2 Não**11. Quantas vezes, desde o início do presente ano lectivo, foi à escola tratar de assuntos relacionados com o seu educando? (Marque um X no caso que se lhe aplica)**11.1 Nenhuma vez 11.3 Quatro a seis vezes11.2 Uma a três vezes 11.4 Mais de seis vezes**12. A maior parte das vezes que se deslocou à escola, a quem coube a iniciativa? (Marque um X no caso que se lhe aplica)**12.1 Foi por sua própria iniciativa 12.2 Foi por convocatória do Director de Turma.**13. No caso de se ter deslocado por iniciativa própria, quais as razões que o levaram a fazê-lo? (Marque um X nos casos que se lhe aplicam)**13.1 Obter informações sobre as notas e comportamento do seu filho.13.2 Justificar as faltas dadas pelo seu filho.13.3 Apresentar uma reclamação relacionada com as notas do seu filho.13.4 Apresentar sugestões sobre a forma como a escola devia estar organizada.13.5 Apresentar uma reclamação sobre os métodos utilizados pelos professores do seu filho.13.6 Outras razões. Quais? _____**14. Nos casos em que foi convocado pelo Director de Turma, quais os assuntos que foram tratados? (Marque um X nos casos que se lhe aplicam)**14.1 Receber boas informações acerca do bom aproveitamento do seu filho.14.2 Receber boas informações acerca do bom comportamento do seu filho.14.3 Ser informado de problemas relacionados com o mau aproveitamento do seu filho.14.4 Ser informado de problemas relacionados com o mau comportamento do seu filho.14.5 Ser informado de problemas relacionados com as faltas do seu filho.14.6 Receber as fichas com as notas de final de período.14.7 Outras razões. Quais? _____

2ª PARTE – FINALIDADES DA ESCOLA E DIFICULDADES QUE ELA ENFRENTA NO CUMPRIMENTO DA SUA MISSÃO

As respostas pedidas nesta 2ª parte do questionário, não se referem apenas à escola frequentada pelo seu educando, mas sim à instituição escolar, ou seja, **às escolas em geral**.

Para responder deverá colocar uma cruz (X) no espaço em branco, assinalando a sua opinião em relação a cada uma das afirmações.

15. Na sua opinião, a escola em geral, serve para que o aluno:

Assinale com X uma alternativa em cada linha

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
15.1. Adquirir conhecimentos.					
15.2. Adquirir regras de disciplina e aprender a ser responsável.					
15.3. Adquirir valores necessários para toda a vida.					
15.4. Conhecer as matérias dadas nas disciplinas.					
13.5. Preparar-se para a vida profissional obtendo um diploma.					
15.6. Desenvolver actividades como desporto, teatro, passeios, etc.					
15.7. Aprender a estar e a conviver.					
15.8. Outra(s) _____ _____					

16. Comparada com a escola de antigamente, a escola hoje em dia enfrenta outras dificuldades, que estão relacionadas com o facto de:

Assinale com X uma alternativa em cada linha

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
16.1. Os alunos serem mais indisciplinados.					
16.2. Os alunos serem pouco responsáveis.					
16.3. Os alunos terem dificuldade em se concentrar.					
16.4. Haver cada vez mais crianças com problemas.					
16.5. A sociedade ter mudado muito.					
16.6. A escola ter de se adaptar a muitos tipos de alunos com gostos diferentes.					
16.7. A escola ter de satisfazer demasiados objectivos.					
16.8. Os pais darem pouco acompanhamento.					
16.9. Outra(s) _____ _____					

3ª PARTE – MODO COMO DECORRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Todas as respostas pedidas a partir deste ponto e até ao final do questionário referem-se à escola frequentada pelo seu educando.

17. Na sua opinião, os professores do seu educando:

Assinale com X uma alternativa em cada linha

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
17.1. Inspiram confiança.					
17.2. Esforçam-se para que tudo corra bem.					
17.3. São competentes, pois tiraram um curso e foram avaliados.					
17.4. Têm jeito e sabem lidar com crianças e adolescentes.					
17.5. São exigentes e desenvolvem nos alunos hábitos de trabalho.					
17.6. Mantêm a disciplina.					
17.7. Avaliam os alunos de modo justo e correcto.					
17.8. Outra(s) _____ _____					

4ª PARTE – ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURAS E SERVIÇOS DE APOIO, AMBIENTE E SEGURANÇA

18. No que respeita à escola do seu educando, acha que:

Assinale com X uma alternativa em cada linha

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
18.1. É organizada.					
18.2. O Conselho Executivo é competente, dinâmico e resolve os problemas.					
18.3. O Serviço de Psicologia e Orientação presta um serviço útil.					
18.4. Na Secretaria o atendimento é eficaz.					
18.5. Os serviços de apoio da escola (biblioteca, refeitório, bar, etc.) satisfazem as necessidades do seu educando.					
18.6. As condições das instalações são as adequadas.					
18.7. A escola é um local seguro.					
18.8. Outra(s) _____ _____					

5ª PARTE – RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA**19. Indique a sua opinião sobre cada uma das seguintes afirmações:****Assinale com X uma alternativa em cada linha**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
19.1. A escola dá a conhecer aos pais a sua organização e modo de funcionamento.					
19.2. Conheço os regulamentos da escola (faltas, regras de disciplina, etc.).					
19.3. Mantenho-me informado da situação do meu educando através do Director de Turma.					
19.4. Só vou à escola quando o Director de Turma me convoca.					
19.5. Uso a caderneta para comunicar ou pedir informações por escrito aos professores.					
19.6. Geralmente, as razões que me levam a contactar com o Director de Turma são as notas e o comportamento do meu educando.					
19.7. Outra(s) _____ _____					

6ª PARTE – POSIÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO À ESCOLA**20. A sua colaboração com a escola consiste em:****Assinale com X uma alternativa em cada linha**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
20.1. Inculir no seu educando determinado tipo de valores que ele deve aplicar na escola.					
20.2. Dar a entender ao seu educando que aquilo que lhe é transmitido na escola é útil para a vida.					
20.3. Ir à escola sempre que é convocado e fazer o que o Director de Turma recomenda.					
20.4. Vigiar os cadernos, perguntar quando é que há testes, saber como correm as coisas.					
20.5. Participar em reuniões com os pais da turma do seu educando.					
20.6. Participar em reuniões promovidas pela Associação de Pais.					
20.7. Ajudar no estudo e nos trabalhos de casa.					
20.8. Outra(s) _____ _____					

21. Quais são na sua opinião as razões que podem levar alguns Encarregados de Educação a participar pouco na vida da escola?

Assinale com X uma alternativa em cada linha

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
21.1. Falta de hábitos de participação por parte dos Encarregados de Educação.					
21.2. Pouca disponibilidade de tempo.					
21.3. Falta de interesse pela vida escolar dos seus educandos.					
21.4. Os Encarregados de Educação desconhecem os seus direitos/deveres.					
21.5. Os Encarregados de Educação não devem interferir na escola porque pais são pais, escola é escola e cada um tem que ter a sua função.					
21.6. Muitos Encarregados de Educação têm poucas habilitações escolares.					
21.7. Os Encarregados de Educação não se sentem à vontade na escola.					
21.8. Os directores de turma não estimulam os Encarregados de Educação a participar.					
21.9. Outra(s) _____ _____					

22. Se assim o entender, poderá utilizar o espaço seguinte, para expressar a sua opinião sobre algum aspecto da relação entre a escola e os pais que não tenha sido contemplado no questionário.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO