



Universidade Aberta

7º Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação de mestrado

A relação Escola-Família e o envolvimento dos pais:  
representações de professores do 1º Ciclo do Concelho de  
Rio Maior

Volume I

Orientadora: Professora Doutora Manuela Malheiro Ferreira

Maria Margarida Inácio António Colaço

Julho de 2007

## **Resumo**

O presente estudo pretendia conhecer a opinião de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Rio Maior sobre as formas de envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos que favorecem o sucesso educativo dos alunos.

Esta temática pareceu-nos pertinente, dado que ao longo das últimas décadas tem havido, por parte do Ministério da Educação, uma forte aposta nas formas decretadas de participação dos pais na vida das escolas. No entanto, vários estudos indicam que os representantes dos pais apenas se representam a si próprios, que são maioritariamente de níveis socioculturais próximos do da escola e que não têm uma participação real, mas que a sua actuação não vai muito além de uma “encenação participativa”.

Já no que se refere ao envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa, que consiste no acompanhamento próximo da vida escolar dos filhos, na criação de condições em casa para que o aluno possa estudar e no contacto com a escola, sempre que tal se torne necessário, é apontado por alguns autores como tendo influência positiva na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Perante estes cenários, pareceu-nos relevante conhecer a opinião dos professores, uma vez que a relação com as famílias passa necessariamente pelo seu papel de mediadores entre a organização e a cultura escolar e as culturas que fazem parte da sociedade e frequentam a escola.

Para enquadrar esta problemática, numa primeira parte do nosso trabalho, começámos por abordar a escola enquanto organização, lançando um breve olhar sobre alguns dos modelos organizacionais que influenciaram a escola. Prosseguimos percorrendo os principais momentos da história da participação dos pais na escola portuguesa e fazendo uma breve abordagem dos conceitos de participação, envolvimento, comunicação e representações dos professores acerca da escola e das práticas educativas das famílias.

Na segunda parte do trabalho apresentamos os dados que recolhemos através de um inquérito por questionário aos professores da população em estudo, cujo tratamento estatístico nos permitiu chegar a algumas pistas de resposta para as questões de investigação que havíamos colocado. Assim, de acordo com os inquiridos, os pais são clientes da escola e basta que esta os mantenha informados, o que mais contribui para o

sucesso educativo dos alunos é o envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa, ao contrário da sua participação em órgãos da escola que é a que menos contribui para esse fim, até porque, os respondentes atribuem as causas de sucesso ou insucesso às características do próprio aluno e menos a causas imputáveis aos professores ou à escola. Verificámos ainda que, segundo os inquiridos, são os pais de nível sociocultural mais próximo ao da escola que aí se deslocam mais frequentemente e que, os que não o fazem, será em grande parte por desinteresse pela vida escolar dos filhos. Ainda segundo os professores por nós inquiridos, os pais deveriam participar mais em actividades de apoio ao professor, mostrando-se menos concordantes em relação a uma maior participação na definição das políticas educativas da escola. Os resultados mostraram também que os professores preferem comunicar com os pais individualmente e em situações formais, que têm mais tendência para comunicar com as famílias através da criança do que directamente e que, apesar de considerarem que os trabalhos de casa podem servir para comunicar com a família, não mostram claramente que os utilizam para esse fim, atribuindo-lhes mais a função de instruir.

Finalmente, pareceu-nos relevante que mais de metade dos professores que responderam ao questionário tenham declarado não ter tido qualquer formação na área da relação Escola-Família, nem na formação inicial, nem na contínua. Será esta uma área da vida das escolas que poderá continuar dependente de improvisação e boas vontades?

## **Resumé**

L'étude suivante prétend connaître l'opinion des professeurs du premier cycle de l'enseignement basique de la municipalité de Rio Maior en ce qui concerne les formes d'engagement des familles dans la vie scolaire de leurs enfants qui favorisent le succès éducatif des élèves.

Cette thématique nous paraît intéressant car au long des dernières années il y a eu, du coté du Ministère de l'Education Nationale, un pari fort sur les formes décrétées de participation des parents dans la vie des écoles. Cependant, plusieurs études montrent que les représentants des parents ne se représentent qu'à eux-mêmes, qu'ils appartiennent à un niveau socioculturel proche de celui de l'école et qu'ils n'ont pas une participation réelle, mais une participation qui ne va pas plus loin qu' "une mise en scène participée".

En ce qui concerne l'engagement des parents face aux activités d'apprentissage réalisées à la maison qui consiste dans l'accompagnement attentif de la vie scolaire des enfants, dans la création de conditions à la maison pour que l'élève puisse étudier et dans le contact avec l'école, autant de fois qu'il soit jugé nécessaire, certains auteurs l'indiquent comme ayant une influence positive vis-à-vis de l'amélioration des résultats scolaire des élèves.

Face à ces scénarios, il nous a paru important connaître l'opinion des professeurs puisque leur liaison avec les familles passe nécessairement par le rôle de médiateurs entre l'organisation et la culture scolaire et les cultures qui font partie de la société et qui voisinent l'école.

Pour encadrer cette problématique, dans la première partie de notre travail, nous étudions l'école en tant qu'organisation en lançant un bref regard sur les modèles organisationaux qui ont influencé l'école. Nous poursuivons notre étude en révisant les principaux moments de l'histoire de la participation des parents à l'école portugaise et en abordant des concepts tels que la participation, l'engagement, la communication et la représentation des professeurs en ce qui concerne l'école et les pratiques éducatives des familles.

Dans la deuxième partie du travail nous présentons les données que nous avons recueillies à l'aide d'un questionnaire aux professeurs qui appartiennent à la population visée et dont l'analyse statistique nous a permis d'arriver à quelques pistes pour

répondre aux questions que nous avons posées au début de notre étude. Ainsi, selon notre enquête, les parents sont des clients de l'école et il suffit que celle-ci les informe; ce qui contribue le plus pour le succès éducatif des élèves, c'est l'engagement des parents vis-à-vis des activités d'apprentissage à la maison, contrairement à leur participation dans les conseils à l'école qui est, en fait, ce qui aide le moins. En effet, ceux qui ont répondu à notre enquête indiquent que les causes du succès ou de l'échec se doivent surtout aux caractéristiques de l'élève et moins des professeurs ou de l'école. Nous avons vérifié que, selon ceux qui ont répondu, ce sont les parents dont le niveau socioculturel est plus proche de celui de l'école qui y vont fréquemment et, pour ceux qui n'y vont pas, c'est parce qu'il y a un détachement vis-à-vis de la vie scolaire de leurs enfants. Selon les professeurs qui ont fait partie de cette étude, les parents devraient participer beaucoup plus dans les activités d'aide vis-à-vis du professeur, en leur montrant qu'ils ne sont pas toujours d'accord avec les politiques éducatives de l'école. Les résultats ont aussi montré que les professeurs préfèrent communiquer avec les parents individuellement pendant les situations formelles, qu'ils ont tendance à communiquer avec les familles par le biais de l'enfant et non directement et que, malgré la possibilité de pouvoir utiliser les devoirs pour communiquer avec la famille, les professeurs n'ont pas clairement montré qu'ils les utilisent avec cette finalité, en les utilisant surtout pour instruire.

Enfin, il nous a paru important que plus de la moitié des professeurs aient répondu qu'ils n'ont jamais eu de formation sur le thème - la relation entre l'École et la Famille - ni pendant la formation initiale ni pendant la formation continue. Est-ce là un sujet de la vie des écoles qui peut continuer à dépendre de l'improvisation et de la volonté de chacun?

## **Abstract**

This study intends to find out if the Primary School Teachers' in Rio Maior consider that the family involvement in the children's school life, favours or not the achievement of their educational success.

This theme seemed relevant, not only to improve our educational attitude but also because on the last decades, the Ministry of Education, has been trying to create legal bases to intensify all forms of the parents' participation in the school life. However, several studies indicate that the parents' representatives in school meetings are mostly representing themselves, their social and cultural background is usually close to the school's level, and that they end up not having a real active participation.

However, when we referred to the parent's involvement in learning activities at home (closer attendance of the children's school life, the creation of conditions at home so that the student can study and getting in touch with the school whenever it turns necessary), some authors consider these as a positive influence in the improvement of the students' school results.

Before these sceneries, it seemed us relevant to know the teachers' opinion on these issues; families must have a mediator function among the organization and the school culture and the cultures that are part of the society and attend school. To frame this problem, in the first part of our work, we looked at School as an organization and we tried to list some organizational models that influenced School. We went through the main moments of the history of the parents' participation in the Portuguese School. We approached to specific concepts: participation, involvement, communication and the teachers' representations concerning the school and of the educational practices of the families.

In the second part of the work we presented the data we collected through an inquiry (questionnaire) given to the teachers of the population in study. Its statistical treatment allowed us to get some track answers for the investigation subjects that we had put in the beginning: according to the inquired individuals, parents are school customers and for them it is enough that it maintains them informed; for these parents, involving at home in learning school activities is a better contribution to the students' educational success than involving at school through legal functions; they mostly

attribute the success causes or failure to the student's own characteristics and less to the teachers' or the school's responsibility.

We realized that according to the inquired, parents with a closer sociocultural level to the school usually apply more frequently to school and the ones who don't make an effort are largely indifferent to their children's school life.

We also concluded that according to the inquired teachers, parents should participate more supporting teacher's activities, but they shouldn't have a huge participation in the definition of the educational politics of the school.

The results also showed that teachers prefer to communicate with the parents individually and in formal situations, that they have more tendency to communicate with the families through the child than directly with the family; that, in spite of considering that homework can be used to communicate with the family, they don't show clearly that once they give it more the function of instructing.

Finally, it seemed to us relevant that more than half of the teachers that answered the questionnaire have declared not to have had any formation on School-family, relationship or in the initial academic formation neither on their academic continuous education. Is this specific school matter determined to depend forever on the teachers' improvisation and good wills?

À memória de meu pai, João António.

## **Agradecimentos**

No momento em que termino este trabalho, quero agradecer a todos os que, de alguma forma, contribuíram para a sua concretização:

- À minha orientadora, Professora Doutora Maria Manuela Malheiro Dias Ferreira, pela disponibilidade, competência e incentivo;
- A todos os Professores e colegas da parte curricular do Mestrado, com quem tive o privilégio de partilhar inúmeras vivências e saberes e que muito me enriqueceram como professora e como pessoa;
- A todos os colegas que participaram na recolha de dados, respondendo ao pré-teste e ao questionário, permitindo que este estudo fosse possível;
- Aos conselhos executivos dos três Agrupamentos de Escolas onde decorreu o estudo, que me acolheram e apoiaram em tudo o que solicitei;
- Aos meus amigos e familiares, que sempre estiveram presentes;
- Ao Jorge, meu marido e ao João Pedro, meu filho, pelo incentivo e pela paciência e carinho com que percorreram comigo cada etapa desta caminhada.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
Definição de termos e conceitos	19
<b>PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO I – A ESCOLA VISTA COMO ORGANIZAÇÃO</b>	<b>23</b>
<b>1. MODELOS ORGANIZACIONAIS QUE INFLUENCIARAM A ESCOLA.</b>	<b>24</b>
<b>1.1. A Teoria das Relações Humanas</b>	<b>25</b>
1.1.1. A motivação	27
1.1.2. A liderança	28
1.1.3. A comunicação	29
1.1.4. Organização informal	30
1.1.5. Dinâmica de grupos	31
<b>1.2. Críticas à Teoria das Relações Humanas</b>	<b>32</b>
<b>2. A ESCOLA COMO ARENA POLÍTICA</b>	<b>33</b>
<b>2.1. Os interesses na escola</b>	<b>35</b>
<b>2.2. O conflito na escola</b>	<b>35</b>
<b>2.3. O poder na escola</b>	<b>36</b>
<b>2.4. A negociação na escola</b>	<b>36</b>
<b>3. MARCAS DA METÁFORA DE ARENA POLÍTICA NA ESCOLA ACTUAL</b>	<b>37</b>
<b>3.1. Escola-Família, uma relação conflitual</b>	<b>38</b>
<b>3.2. O conflito Escola-Família ontem e hoje</b>	<b>39</b>
3.2.1. As mudanças na família	40
3.2.2. As mudanças na escola	41
<b>3.3. Acusações mútuas de famílias e escola</b>	<b>42</b>
<b>3.4. Estratégias para gerar a colaboração entre escola e famílias</b>	<b>43</b>

<b>Resumo</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO II – A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA PORTUGUESA</b>	<b>47</b>
<b>1. A PARTICIPAÇÃO PARENTAL EM PORTUGAL</b>	<b>47</b>
<b>1.1. O que se entende por participação parental</b>	<b>48</b>
<b>1.2. A “participação parental” antes da revolução de Abril</b>	<b>48</b>
1.2.1. Primeira possibilidade legal de “participação” dos pais	50
1.2.2. Associações de pais durante a ditadura	51
<b>1.3. A participação parental depois da revolução de Abril</b>	<b>53</b>
1.3.1. O período revolucionário e a intervenção dos pais na escola	53
1.3.2. O Conselho Escolar do 1º Ciclo e a possibilidade de incluir pais com funções consultivas	54
1.3.3. Intervenção informal dos pais no período revolucionário	54
1.3.4. Aposta do Estado na presença dos pais na escola	55
1.3.5. Primeira Lei das Associações de Pais	55
1.3.6. Movimento associativo de pais reconhecido pelo poder político	56
<b>1.4. Da Lei de Bases do Sistema Educativo ao “Novo modelo de Gestão das Escolas”</b>	<b>57</b>
<b>2. FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS</b>	<b>63</b>
<b>2.1. Participação dos pais nas decisões da escola</b>	<b>64</b>
2.1.1. A ausência dos pais - uma forma de (não)participação	65
<b>2.2. Dimensões do envolvimento dos pais na escola</b>	<b>67</b>
2.2.1. Tipo 1- A ajuda da escola às famílias	68
2.2.2. Tipo 2- Comunicação Escola-Família e Família-Escola	68
2.2.3. Tipo 3 - Actividades de voluntariado na escola	69
2.2.4. Tipo 4 - Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa	70
2.2.5. Tipo 5 – Participação na tomada de decisões	72
2.2.6. Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade	73
<b>Resumo</b>	<b>75</b>
<b>CAPÍTULO III - A COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA</b>	<b>76</b>
<b>1. COMUNICAR, EM QUE CONSISTE?</b>	<b>76</b>

<b>1.1. Os limites comunicacionais do professor</b>	<b>77</b>
1.1.1. O professor - uma ponte entre culturas	78
<b>1.2. Comunicação entre a escola e a família</b>	<b>79</b>
1.2.1. A perspectiva sistémica	79
1.2.2. A perspectiva ecológica	81
1.2.3. Efeitos positivos da comunicação escola-família	82
1.2.3.1. A criança como mensageira e como mensagem	84
<b>Resumo</b>	<b>86</b>
<b>CAPÍTULO IV - AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO</b>	<b>87</b>
<b>1. A ESCOLA VISTA PELOS PROFESSORES DO 1º CICLO</b>	<b>87</b>
<b>1.1. A escola vista numa dimensão sócio-organizacional</b>	<b>88</b>
1.1.1. Escola serviço local do Estado	88
1.1.2. A escola comunidade educativa	88
<b>1.2. Modelos de escola na dimensão pedagógica</b>	<b>88</b>
1.2.1. A escola transmissiva	88
1.2.2. A escola construtiva	89
<b>1.3. Os objectivos da escola contidos na LBSE (Lei 46/86)</b>	<b>89</b>
1.3.1. A escola serve para instruir	89
1.3.2. A escola serve para educar	90
1.3.3. A escola serve para intervir no meio	90
<b>2. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS FAMÍLIAS</b>	<b>90</b>
<b>2.1. Envolvimento da família na vida escolar dos filhos</b>	<b>91</b>
2.1.1. Os interesses mútuos da família e da escola	92
2.1.2. A competência educativa dos pais e o seu nível de instrução	93
2.1.3. Capacidade da escola para cativar as famílias	94
2.1.4. As limitações decorrentes da gestão do tempo familiar	95
2.1.5. Os trabalhos de casa vistos por diferentes autores	96
<b>Resumo</b>	<b>98</b>

<b>CAPÍTULO V - OUTROS TRABALHOS DE INVESTIGAÇÃO NA ÁREA DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA</b>	<b>100</b>
Resumo	105
<b>PARTE B – ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>106</b>
<b>CAPÍTULO I - METODOLOGIA</b>	<b>107</b>
<b>1. OBJECTO DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>107</b>
1.1. Problema de Investigação	107
1.1.1. Questões de investigação	107
1.2. Justificação do estudo	108
1.3. Limitações do estudo	112
1.4. Tipo de Estudo	112
<b>2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA</b>	<b>113</b>
2.1. O questionário	113
2.1.1. Elaboração do questionário	114
2.1.1.1. Questões relativas à caracterização da amostra	115
2.1.1.2. Questões relativas ao envolvimento dos pais	116
2.1.1.3. Questões relativas ao não envolvimento dos pais	121
2.1.1.4. Questões relativas à comunicação Escola-Família	125
2.1.1.5. Questões relativas às representações de escola	129
2.1.1.6. Questões relativas às práticas educativas familiares	130
2.1.1.7. Questões relativas ao sucesso educativo	131
2.1.2. A aplicação do pré-teste do questionário	134
2.1.3. Análise do pré-teste	134
2.1.4. Aplicação do questionário definitivo	136
2.1.5. Análise estatística	137
<b>3. A POPULAÇÃO EM ESTUDO E RAZÕES DA SUA ESCOLHA</b>	<b>138</b>
3.1. Caracterização do Concelho de Rio Maior, onde decorreu o estudo	139
3.1.1. Caracterização da população residente	140
3.1.2. A rede escolar do Concelho	142

## **CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS** **144**

### **1. QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES** **144**

#### **1.1. Caracterização dos respondentes** **144**

- 1.1.1. Idade 145
- 1.1.2. Sexo 146
- 1.1.3. Tempo de serviço 147
- 1.1.4. Tipo de formação 147
- 1.1.5. Funções desempenhadas 148
  - 1.1.5.1. Distribuição das funções que desempenha pela idade 150
- 1.1.6. Formação na área da Relação Escola-Família 151
  - 1.1.6.1. Formação na área da relação Escola-Família em função da idade 152
  - 1.1.6.2. Relação entre as habilitações do professor e a formação na área da relação Escola-Família 153

#### **1.2. Caracterização das escolas onde leccionam os professores da amostra** **153**

- 1.2.1. Tipo de escola 154
  - 1.2.1.1. O tipo de escola em função da idade dos respondentes 155
- 1.2.2. Número de professores da escola 155
- 1.2.3. Número de alunos da escola. 156

#### **1.3. O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, segundo os professores.** **157**

- 1.3.1. Atitude dos professores perante o envolvimento dos pais 157
  - 1.3.1.1. Atitude dos professores perante o envolvimento dos pais, em função do tipo de escola 158
- 1.3.2. O envolvimento dos pais e o sucesso educativo 159
- 1.3.3. Frequência com que os pais dos alunos vão à escola. 163
- 1.3.4. Opinião dos professores sobre a participação dos pais nos órgãos da escola 165

#### **1.4. Atitude dos professores, perante o não envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.** **168**

- 1.4.1. O que fazem os professores para atrair os pais à escola 168
- 1.4.2. Motivos do não envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos 169
- 1.4.3. Aspectos da vida escolar em que os pais deveriam ter maior participação 172

#### **1.5. Formas de comunicação com os pais que os professores adoptam** **174**

- 1.5.1. Formas de comunicação entre professores e pais 174
- 1.5.2. Situações em que o professor fala com os pais sobre a vida escolar dos alunos 175
- 1.5.3. Os trabalhos de casa enquanto meio de comunicação entre a escola e a família. 177
  - 1.5.3.1. Frequência com que o professor marca trabalhos de casa 177
  - 1.5.3.2. Opinião dos professores sobre a função dos trabalhos de casa 178

1.5.3.3. Comunicação Escola-Família através dos trabalhos de casa	180
<b>1.6. As Representações dos professores inquiridos</b>	<b>181</b>
1.6.1. Opinião dos professores acerca dos objectivos da escola do 1º Ciclo	181
1.6.2. Como devem os pais actuar perante uma mau resultado escolar do filho	183
<b>1.7. O envolvimento dos pais e o sucesso educativo</b>	<b>185</b>
1.7.1. Factores que contribuem para o insucesso educativo	185
1.7.2. Factores que contribuem para o sucesso educativo	188
<b>2. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>190</b>
2.1. As características da amostra	190
2.2. Opinião dos professores sobre o envolvimento dos pais	192
2.3. Atitude dos professores perante o não envolvimento dos pais	195
2.4. A comunicação entre a escola e a família	198
2.5. As representações dos docentes da amostra	199
2.6. Relação entre o envolvimento dos pais e o sucesso educativo	199
<b>CONCLUSÕES</b>	<b>201</b>
Recomendações e pistas para futuras investigações	205
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>207</b>

## **INTRODUÇÃO**

No mundo actual civilizado é difícil conceber um modelo de sociedade que não tenha na sua base dois pilares fundamentais, a família e a escola, que são “duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada” (PERRENOUD, 1995, p.90). Estas células de extrema importância para a formação dos cidadãos do futuro, têm ao longo da sua história, sobretudo no nosso país, vivido um pouco de costas voltadas, realidade essa que só há pouco tempo começou a dar sinais de mudança, é que, “por tradição os pais habituaram-se a entregar os filhos às escolas e a demitirem-se do seu papel de educadores. Os professores habituaram-se a aceitar essa posição de passividade dos pais.” (MARQUES, 1993, p.27)

Só recentemente se começou a prestar mais atenção ao estabelecimento de relações entre a família e a escola, pois verificou-se que “Os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais” (o.c, p.25). Ora a abertura da escola a todas as crianças, independentemente da sua origem sociocultural trouxe ao sistema escolar um inimigo difícil de combater, o insucesso, que obrigou a escola a olhar sobre si própria e a procurar parceiros, nos pais e não só, para conseguir atingir os seus objectivos: a igualdade de acesso, mas também de sucesso, para todos os alunos.

O insucesso escolar veio pôr em causa o papel do Estado como Educador, procurando este devolver parte dessa responsabilidade aos pais e à comunidade. Para isso, tendo em conta que o nosso sistema de ensino é gerido de forma centralizada, onde as decisões realmente importantes são tomadas pela tutela, o Ministério da Educação tem vindo a legislar no sentido de dar poder efectivo aos pais dentro da escola, dando-lhes a possibilidade legal de serem parceiros dos professores na gestão das escolas, nomeadamente colocando os representantes dos pais no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola. Ou seja, a participação dos pais na escola não surgiu de uma exigência sua mas “por clara iniciativa do Estado” tal como afirmam SILVA e STOER (2005, p.15). Ora o objectivo legal de transformar o “pai hostil” em “pai parceiro”, poderá estar em causa porque os pais são “de diferentes meios, nomeadamente com diferentes níveis de escolaridade, apresentam diferentes capacidades de desempenho neste seu papel de representação.” (o.c., p.18)

Por outro lado os dirigentes das associações de pais são geralmente de um nível sociocultural muito próximo do dos professores e dificilmente podem representar os interesses dos restantes associados, que não são “...lusos, brancos e de classe média.” (o.c., p.17) Esta condição dos legítimos representantes dos pais faz com que

difícilmente os interesses das minorias possam ser defendidos, até porque tal como referem estes autores, os representantes dos pais têm tendência para defender os seus interesses particulares, e não se empenham muito na defesa dos pontos de vista daqueles que representam.

Tendo em conta estas limitações à participação legal e formal dos pais na escola, parece-nos pertinente abordar de outra forma a relação Escola-Família, procurando saber mais acerca dos contactos informais entre professores e pais, e ver como se processa a comunicação entre estes importantes actores do processo educativo. Tal como afirmam STANLEY e WYNESS (2005, p.65), “...a rotina do trabalho com crianças de famílias monoparentais e de minorias étnicas fazia com que o formalismo, a estrutura e o contrato fossem meios inapropriados e pouco práticos para a comunicação com os pais.”

Esta temática reveste-se de particular importância num momento em que a escola não tem apenas alunos com origens socioeconómicas muito diversas, mas essas diferenças são cada vez mais étnicas e culturais, as quais têm que ser respeitadas, não numa perspectiva de adaptação, mas de inclusão.

Perante todas estas questões, e através do presente estudo, propusemo-nos conhecer que percepção têm os professores do 1º Ciclo acerca do envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos, se valorizam mais as formas decretadas de participação ou se investem num envolvimento individual e mais informal, com os pais, de forma a poderem contribuir para que todos os seus alunos atinjam melhores níveis de sucesso educativo.

Para estudar a referida temática formulámos algumas questões de investigação, e procurámos pistas de resposta para as mesmas, tendo em conta a opinião dos professores que responderam ao nosso inquérito. De entre as várias questões, destacamos as seguintes: saber que relação existe entre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e o seu sucesso educativo, verificar se a participação dos representantes dos pais nos órgãos da escola pode contribuir para melhorar o sucesso educativo dos alunos e averiguar que limites deve ter a participação dos pais na vida da escola.

Assim, o nosso trabalho está dividido em duas partes: A Parte A – Enquadramento Teórico e a Parte B – Estudo Empírico.

A Parte A inicia-se com um capítulo onde a escola é abordada numa perspectiva organizacional. Esta abordagem leva-nos da Teoria das Relações Humanas, à escola

vista como Arena Política e termina com a identificação das marcas desta última visão da escola no dia a dia dos estabelecimentos de ensino. Tentaremos ainda compreender as razões que podem levar escola e famílias a viverem relações conflituais, bem como encontrar estratégias para que ambas as instituições construam relações colaborativas.

O capítulo seguinte aborda a participação dos pais na escola portuguesa, começaremos com uma visão histórica dessa participação, procurando de seguida, abordar as diferentes formas de que os pais dispõem para se envolver na vida escolar dos seus filhos.

No terceiro capítulo procuraremos descobrir que papel tem a comunicação na relação entre professores, pais e alunos. Tentaremos identificar os limites comunicacionais do professor, não só como profissional de educação, mas sobretudo enquanto ponte entre as diferentes culturas presentes na escola.

No quarto capítulo, abordaremos as representações dos professores do 1ºCiclo, no que se refere à sua visão da escola e das práticas educativas das famílias dos seus alunos.

Finalmente, no último capítulo da Parte A, apresentamos outros trabalhos de investigação na área da relação Escola-Família.

Segue-se a Parte B que se inicia com o capítulo da metodologia, onde apresentaremos o nosso objecto de investigação, as técnicas e instrumentos de pesquisa, com destaque para a elaboração do questionário, e terminaremos com a caracterização do concelho onde decorreu o presente estudo.

No capítulo que se segue, faremos a apresentação, análise de dados e discussão dos resultados, que concretizamos comparando o produto da nossa investigação com as conclusões a que chegaram outros investigadores da área da relação Escola-Família, onde incluiremos ainda algumas recomendações e sugestões para novas investigações.

Mas antes de iniciarmos o enquadramento teórico do nosso trabalho, pareceu-nos útil fazer a definição de alguns dos termos e conceitos que iremos utilizar e que apresentamos de seguida:

## **Definição de termos e conceitos**

Ao longo do presente estudo serão abordados diferentes termos e conceitos, que são usados com diferentes significados, quer pelo senso comum, quer pelos diferentes autores que tivemos oportunidade de consultar. Por esse motivo, pareceu-nos oportuno clarificar qual o sentido que lhes atribuímos no nosso trabalho.

Assim procuraremos associar cada um dos termos e conceitos que se seguem à visão que deles têm os autores que citamos, pretendendo assim explicar a utilização que fazemos deles ao longo do trabalho.

Relação Escola-Família – Apesar de na linguagem corrente se utilizar como sinónimos termos como relação, colaboração e parceria, neste trabalho adoptamos a perspectiva de SILVA (2003, p.84) que opta pelo termo Relação, definindo-o como “A interacção entre dois (ou mais) grupos assente na colaboração, na parceria, na animosidade ou no conflito, por exemplo, corresponde sempre a algum tipo de relação, a qual pode ainda derivar de um intercâmbio formal ou informal.”

Participação parental – Neste trabalho adoptaremos a perspectiva de SILVA (2003, p.83) que sugere a associação da participação parental à representação dos pais e, indirectamente, dos alunos, em órgãos da escola, em associações de pais ou mesmo em outros órgãos de diferentes níveis do sistema educativo. A participação parental assim entendida é uma atitude política, está legalmente reconhecida e deverá levar os pais a defenderem os interesses colectivos daqueles que os elegeram como seus representantes. Teremos ainda como referência o trabalho de LICÍNIO LIMA (1992), que apresenta o envolvimento enquanto nível de empenhamento dos actores na participação, podendo esta ser *activa*, *reservada* ou *passiva*.

Neste âmbito, como já referimos, pretendemos também fazer uma breve descrição histórica da participação dos pais na escola pública portuguesa, a partir da análise feita por SILVA (2003) e VIRGÍNIO SÁ (2004).

Envolvimento - Por envolvimento entendemos, tal como SILVA (2003, p.83) o papel dos pais actuando individualmente, apoiando o seu filho em casa, criando-lhe condições para que desempenhe o melhor possível o seu papel de aluno e indo às reuniões para que for convocado pela escola. Teremos também em conta o contributo de RAMIRO MARQUES, (1993), para quem o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos beneficia todos os graus de ensino e grupos sociais.

Família – No nosso trabalho, procuraremos seguir a opção de SILVA (ibid, pp.81-83) que faz a distinção entre pais e família. O autor associa o termo pais mais aos progenitores, excluindo assim outros tipos de famílias e outros elementos adultos que por vezes são os responsáveis pela criança. Pelo contrário, o termo família pode abarcar uma maior diversidade de realidades familiares, sociais e culturais, segundo a vivência da cada criança. Por outro lado, o autor defende que, sendo a criança um actor na mediação das relações Escola-Família, o termo pais excluiria os filhos e não permitiria considerar todos os contornos daquela relação.

Todas as diversidades que podemos encontrar hoje em dia nas famílias, quer quanto à sua organização nuclear, quer quanto às expectativas que têm em relação à escolarização dos seus membros mais novos e que acaba por influenciar a forma como se relacionam com a escola, levam SILVA (ibid, p.83) a “privilegiar a utilização do termo família(s)” em vez de família.

Sucesso educativo – Situamo-nos mais no espírito da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) que atribui à escola funções mais ligadas à educação e formação integral dos jovens, o que lhes proporcionará o sucesso educativo, do que funções de instrução que nos poderiam levar a considerar apenas o sucesso escolar. Desta forma associamos o sucesso educativo a uma perspectiva construtivista da escola afastando-nos da visão redutora da escola transmissiva.

Comunicação – No âmbito do nosso estudo abordaremos a comunicação Escola-Família na perspectiva de PERRENOUD (2001) que nos apresenta a criança no seu papel de *go-between* como o principal meio de comunicação entre a escola e a família, pondo assim a ênfase nas comunicações indirectas e reais que se estabelecem entre estas duas instituições e que são mediadas activamente pela criança.

Representações de escola – A forma como os vários actores educativos, pais, alunos, professores, gestores e outros, representam a escola, influencia a sua acção no processo educativo, por isso abordaremos o conceito de representações de escola de acordo com a perspectiva de GILLY (1989), segundo a qual a representação de escola é uma construção original que cada actor faz da realidade e que visa legitimar a sua acção dentro da organização escolar. Abordaremos ainda a escola numa perspectiva sócio-organizacional segundo FORMOSINHO (2000), numa dimensão pedagógica de acordo com SANTIAGO (1993) e à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo, segundo a análise feita por TEIXEIRA (1995).

Práticas educativas familiares – Finalmente, através dos dados recolhidos, procuraremos saber o que pensam os professores sobre as práticas educativas das famílias e se têm consciência das limitações que, por vezes, as impedem de se envolver de forma mais satisfatória na vida escolar dos seus filhos. Para isso contaremos, entre outros, com o contributo de DURU-BELLAT (1992), MONTANDON (1994) e PERRENOUD (2001). No âmbito deste conceito, abordaremos ainda o papel dos trabalhos de casa na relação Escola-Família, a importância que os inquiridos lhes atribuem e as práticas que, segundo os professores, as famílias devem adoptar perante eles.

## ***PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO***

## **CAPÍTULO I – A escola vista como organização**

Pretende-se neste capítulo fazer uma breve abordagem que nos leve a relacionar o dia a dia das escolas com as teorias organizacionais, nomeadamente a Teoria das Relações Humanas e a metáfora da escola como Arena Política, por considerarmos que será dentro destes quadros teóricos que melhor se poderá explicar a complexidade das organizações escolares.

Actualmente verifica-se que o sistema escolar está a falhar nos seus principais objectivos, pois, embora permita o acesso de todos os alunos ao sistema, não tem conseguido que todos obtenham sucesso. Este facto aconteceu mais recentemente no nosso país, dado que o acesso generalizado das crianças à escola foi mais tardio do que nos países europeus mais desenvolvidos, mas é estudado há décadas nos países do norte e centro da Europa e nos Estados Unidos.

Esta falta de resultados positivos levou a repensar as pedagogias postas em prática pelos professores, mas também a forma de organizar a sala de aula, a escola e todo o sistema educativo. Foi aqui que os modelos organizacionais deram e continuam a dar o seu contributo, tendo marcado fortemente a forma como ainda hoje se desenrola o processo de ensino e aprendizagem e de organização da escola.

Para que possamos associar a escola a qualquer das teorias organizacionais será útil percebermos até que ponto a escola pode ser considerada uma organização ou se sempre foi tida como tal.

As teorias organizacionais surgiram sempre mais associadas ao mundo empresarial e menos às instituições sociais como o hospital ou a escola, mas HALL (1982, p.23) apresenta uma definição de organização que poderá associar-se à organização escolar, já que nela explicita diferentes elementos organizacionais que facilmente encontramos na escola. Diz o autor que,

“Uma organização é uma colectividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação; essa colectividade existe numa base relativamente contínua num<sup>1</sup> ambiente e se envolve<sup>2</sup> em actividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objectivos.”

---

<sup>1</sup> - No original “em um”

<sup>2</sup> - No original “engaja”

Há no entanto autores que se referem à escola com organização, por exemplo MANUELA TEIXEIRA (1995, p.5) diz que “ De entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a organização escola é uma das mais relevantes, já que de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras.”

Também LICÍNIO LIMA (1992, p.84), depois de citar vários autores que vão argumentando a favor ou contra a visão da escola como organização, conclui que

“Não obstante a escola, como organização, partilhar com a maioria das outras organizações a presença de um 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, [...] sem remeter esta questão para modelos teóricos de análise.”

Parece-nos assim oportuno introduzir a referência a um dos modelos organizacionais que podemos encontrar reflectidos no dia a dia das nossas escolas. Trata-se da Teoria das Relações Humanas (TRH) da qual faremos apenas uma breve abordagem, dada a sua complexidade, por considerarmos ser o modelo do qual ainda hoje mais características se encontram na escola.

De seguida procuraremos apresentar a escola vista como Arena Política e quais os contributos que deu à organização escolar, finalmente tentaremos transmitir de que forma este modo de ver as organizações se pode encontrar ainda hoje na vida concreta das nossas escolas, nomeadamente no que se refere ao seu relacionamento, por vezes conflitual, com as famílias dos alunos.

## **1. Modelos organizacionais que influenciaram a escola.**

No início do século XX, as empresas começaram a desenvolver-se como consequência, sobretudo, da chamada Segunda Revolução Industrial, que fez com que rapidamente se passasse “Da calma produção do *artesanato*, em que os operários eram organizados em *corporações de ofício* regidas por estatutos, onde todos se conheciam, ... para um regime de produção por meio de máquinas, dentro de grandes fábricas.” CHIAVENATO (2001, p.40). Foi neste contexto de substituição do artesão pela máquina e da força animal pela potência da máquina a vapor que surgem as teorias organizacionais, que mais tarde acabam por influenciar a organização escolar.

## 1.1. A Teoria das Relações Humanas

A Teoria Clássica da Administração preocupava-se apenas com o trabalho, com a forma mais rápida e económica de melhorar a produção, mas foi bastante contestada por isso. As críticas aumentaram com o desenvolvimento da Psicologia Industrial e da Sociologia, que trouxeram preocupações com o homem e o seu grupo social e com a adaptação do trabalhador ao tipo de trabalho. Por outro lado o estilo de sociedade democrática que se vivia nos Estados Unidos fez nascer a “necessidade de se corrigir a forte tendência à desumanização do trabalho surgida com a aplicação de métodos rigorosos, científicos e precisos, aos quais os trabalhadores deveriam forçosamente se submeter.” (CHIAVENATO, 1993, p.136)

Neste contexto, Elton Mayo conduziu algumas pesquisas, entre as quais numa fábrica da Western Electric Company, situada no bairro de Hawthorne em Chicago, que pretendia verificar a influência das condições de trabalho na produtividade dos empregados. Numa primeira fase da Experiência de Hawthorne fizeram variações na intensidade da luz no local de trabalho, mas concluíram que os factores psicológicos tinham mais influência do que os físicos, ou seja, quando se fazia crer aos operários que a intensidade da luz era mais elevada eles produziam mais, mesmo que tal não fosse verdade.

Na fase seguinte da experiência foram convidadas seis operárias e colocadas numa sala isolada do restante grupo de operários, foram sendo introduzidos incentivos que passaram por melhoria das condições de trabalho, diminuição do horário de trabalho, aumentos salariais de acordo com os aumentos de produtividade do grupo, entre outros, factores que foram sempre melhorando a produção do grupo.

No entanto, mais tarde retiraram-se todas as melhorias introduzidas e o grupo experimental continuou a produzir mais do que os colegas. Ao questionarem as operárias sobre as razões desses resultados, elas referiram que gostavam mais de trabalhar na sala de provas, onde decorria a experiência, porque “o ambiente era divertido e a supervisão branda”, o ambiente era descontraído, “sem pressões e onde a conversa era permitida”, não temiam o supervisor, tinham-se tornado num grupo de amigas que se estendia para fora do local de trabalho e o grupo tinha desenvolvido “liderança e objectivos comuns” que as ajudava a aumentarem continuamente o ritmo de produção. (Cfr, *ibid*, pp.141-142).

A experiência de Hawthorne levou Mayo a tirar as seguintes conclusões:

1- “O trabalho é uma actividade tipicamente grupal”, não são os incentivos materiais que levam o operário a produzir mais, mas sim as normas do grupo social a que pertence.

2- “O operário não reage como indivíduo isolado, mas como membro de um grupo social”, mas as mudanças tecnológicas e a responsabilização do operário pela sua produção contribuem para romper os laços de amizade que são fundamentais dentro de uma organização.

3- “A tarefa básica da Administração é formar uma elite capaz de compreender e de comunicar”, a cooperação dos operários com a organização só pode ser conseguida através de uma elite de administradores que sejam democráticos, simpáticos e que compreendam o operário como homem social levando-o a colaborar.

4- “A pessoa humana é motivada pela necessidade de “estar junto”, de ser reconhecida”, é necessário por isso conhecer as necessidades psicológicas do trabalhador e satisfazê-las de forma a aumentar a sua produção. A eficiência da organização não é suficiente para atingir esse objectivo.

5- “A civilização industrializada traz como consequência a desintegração dos grupos primários da sociedade”, assim, é necessário que o operário encontre no local de trabalho, onde passou a permanecer muito tempo, o conforto que antes sentia na família e noutros grupos a que pertencia. (Cfr. CHIAVENATO, 2001, pp.142-143)

A civilização industrializada, sempre mais preocupada com o aumento da produtividade ao mais baixo custo, leva a que os objectivos da Administração entrassem em conflito com os objectivos individuais dos operários. Mas Elton Mayo (ibid, p.143) defende que “O conflito social deve ser evitado a todo o custo” e que só uma administração humanizada pode motivar os trabalhadores para a cooperação obtendo assim o bem-estar social.

As conclusões a que Mayo chegou influenciaram de forma decisiva o futuro da Administração, passando a contestar os termos até aí em voga como autoridade, hierarquia, racionalização do trabalho, princípios gerais da Administração e departamentalização, e trazendo para a discussão os novos conceitos de motivação, liderança, comunicação, organização informal e dinâmica de grupos.

### **1.1.1. A motivação**

A industrialização levou a que o trabalhador realizasse tarefas cada vez mais especializadas e automáticas, o que fez degradar as relações humanas e informais no local de trabalho. Apesar de ter um nível de educação mais elevado e melhores salários, o trabalhador não se mostrava mais produtivo e começava a haver tendência para um mal-estar social que poderia ter consequências imprevisíveis. Foi neste contexto que se passou a valorizar as pesquisas de Lewin sobre o comportamento social, onde era atribuído um papel muito importante à motivação humana, defendendo que o indivíduo age de acordo com os seus interesses do momento.

Inspirados nos estudos de LEWIN (1890-1947), os autores da Teoria das Relações Humanas, concluíram que “As necessidades motivam o comportamento humano e lhe dão direção e conteúdo.” (CHIAVENATO, 2001, p.152) Assim defendem que ao longo da vida a pessoa vai evoluindo em três níveis de motivação, que correspondem a três tipos de necessidades: fisiológicas, psicológicas e de auto-realização.

As necessidades fisiológicas são inatas e comuns aos animais, têm que ser satisfeitas periodicamente e têm uma influência decisiva no comportamento humano se a sua satisfação estiver comprometida. Trata-se de necessidades como a alimentação ou o sono, que uma vez satisfeitas deixam de influenciar o comportamento humano que passa “a ser motivado por necessidades mais complexas: as necessidades psicológicas.” (ibid, p.152)

As necessidades psicológicas são secundárias, exclusivas do homem e raramente satisfeitas na sua totalidade. São elas a “Necessidade de segurança íntima” que leva a pessoa a proteger-se de perigos ou ameaças e a ter atitudes de autodefesa; a “Necessidade de participação” que faz a pessoa procurar aprovação social, reconhecimento do grupo, amizade, e cria sentimentos de simpatia ou antipatia, conforme esta necessidade é ou não satisfeita; a “Necessidade de autoconfiança” que leva a pessoa a auto avaliar-se e a ter consideração consigo própria; a “Necessidade de afeição” que está relacionada com a necessidade que a pessoa tem de receber e dar afecto, amor e carinho.

Mas existem ainda necessidades decorrentes da educação e da cultura da pessoa, são as “Necessidades de Auto-Realização” e raramente são satisfeitas na sua plenitude, uma vez que o homem vai sempre estabelecendo metas mais sofisticadas, procurando uma evolução constante na satisfação de todas as outras necessidades. (Cfr. ibid, p. 153)

A busca da satisfação destas necessidades gera uma tensão que motiva o comportamento humano, surgindo assim o conceito de ciclo motivacional que parte do equilíbrio, passa pelo estímulo que gera uma necessidade e conseqüente tensão. Esta tensão provoca um comportamento que, se levar à satisfação da necessidade volta ao equilíbrio, se não, gera frustração. Neste caso há uma terceira saída que é a compensação que acontece quando “o indivíduo tenta satisfazer uma necessidade impossível de ser satisfeita através da satisfação de uma outra necessidade complementar ou substitutiva.” (CHIAVENATO, 2001, p.154)

A motivação tem muita influência na vida das organizações porque consoante as necessidades humanas são ou não satisfeitas pela administração, assim o trabalhador tem a moral elevada e “existe um adequado entrosamento entre a organização formal e a organização informal, comunicações de boa qualidade e um nível de supervisão satisfatório” (ibid, p.155) ou a moral é baixa e o trabalhador tem atitudes de “desinteresse, negação, rejeição, pessimismo e apatia em relação ao trabalho, além de problemas de supervisão e de disciplina.” (ibid, p.155)

### **1.1.2. A liderança**

Foi com a Teoria das Relações Humanas que se passou a valorizar mais o papel da liderança nas organizações, e entendendo-a como a capacidade que o líder tem de influenciar o comportamento humano para a obtenção de determinados objectivos. Esta influência só é possível se o líder tiver poder que é “o potencial de influência de uma pessoa sobre outras;” e autoridade que é o poder que alguém tem decorrente do lugar que ocupa na estrutura da organização. (Cfr. ibid, p.157)

Surgiram assim três teorias sobre liderança, a primeira das quais defendia que o bom líder é o que tem determinados traços de personalidade, ou seja tem qualidades físicas, intelectuais, sociais e outras, que lhe permitem influenciar o comportamento das outras pessoas. Esta teoria rapidamente foi ultrapassada pois não se poderia dar o mesmo peso a todas qualidades, ignorava-se a influência dos subordinados, partia-se do princípio que todo o líder se adequava a qualquer tipo de objectivo a ser alcançado e também não se tinha em conta que diferentes situações poderiam exigir líderes com características diferentes.

Surgiram então as teorias que defendem que o importante é o que o líder faz e não o que ele é. As teorias sobre estilos de liderança defendem que o líder pode ser:

- Autocrático, ou seja toma as decisões e impõe-as ao grupo, o que faz com que o grupo viva em tensão, não fomente a amizade, não tenha iniciativas, mostre agressividade e pare o trabalho na ausência do líder.
- Liberal, aquele que deixa o grupo decidir tudo sem nenhum controlo, o que leva a muita actividade mas produção medíocre, muita discussão pessoal e não relacionada com o trabalho e muita perda de tempo. Este estilo de líder leva o grupo ao individualismo agressivo e ao desrespeito pelo líder.
- Democrático, é aquele que “conduz e orienta o grupo e incentiva a participação democrática das pessoas” (ibid, p.162) e que leva à formação de grupos de amizade, a comunicações espontâneas, o trabalho decorre num ritmo suave e contínuo mesmo se o líder se ausenta e gera a satisfação de todos.

No entanto a observação da actuação de líderes democráticos levou os investigadores a concluir que “Na prática, o líder utiliza os três processos de liderança, de acordo com a situação, com as pessoas e com a tarefa a ser executada.” (CHIAVENATO, 2001, p.163) Esta conclusão fez surgir as Teorias Situacionais da Liderança, que se baseiam em três princípios:

- “ a- Quando as tarefas são rotineiras e repetitivas, a liderança é limitada e sujeita a controlo pelo chefe, que passa a adoptar um padrão de liderança (mais autocrático).
- b- Um líder pode assumir diferentes padrões de liderança para cada um de seus subordinados,...
- c- Para um mesmo subordinado, o líder também pode assumir diferentes padrões de liderança, conforme a situação envolvida. Em situações em que o subordinado apresenta alto nível de eficiência, o líder pode dar-lhe maior liberdade nas decisões, mas se o subordinado apresenta erros seguidos e imperdoáveis, o líder pode impor-lhe maior autoridade pessoal e menor liberdade de trabalho.” (CHIAVENATO, 2001, p.165)

Assim estas teorias situacionais da liderança “aumentam as opções e possibilidades de mudar a situação para adequá-las a um *modelo de liderança* ou então mudar o *modelo de liderança* para adequá-lo à situação.” (ibid, p.163)

### **1.1.3. A comunicação**

A Teoria das Relações Humanas valorizou muito a comunicação dentro das organizações, pois considera fundamental que a troca de informações, ou mensagens, entre os indivíduos se faça de modo a que o receptor descodifique facilmente os sinais ou símbolos que recebeu, quer seja na comunicação directa ou à distância, de modo a

que todos os envolvidos se apropriem da informação e possam fazer chegar ao destino o respectivo *feedback*, em tempo útil.

Consideram os investigadores desta teoria que a comunicação é fundamental no relacionamento entre as pessoas, na medida em que permite aos subordinados compreenderem as razões das decisões tomadas pelos superiores e uma melhor assimilação das suas tarefas e, por outro lado, levam a que os administradores tenham uma ideia mais precisa do impacto que as suas decisões têm junto de quem as executa. Assim, CHIAVENATO (2001, p.166) considera que uma rede de comunicações eficiente é importante porque:

- “- A pessoa trabalha melhor quando conhece os padrões do seu trabalho.
- A organização opera mais eficientemente quando a pessoa e o seu chefe têm um entendimento comum das suas responsabilidades e padrões de desempenho que a empresa espera obter deles.
- Cada pessoa pode ser auxiliada e incentivada a dar a máxima contribuição à organização e a utilizar ao máximo as suas habilidades e capacidades.”

Esta teoria estudou a comunicação sobretudo como um fenómeno social, já que se preocupou com as “cadeias de comunicação” entre os elementos de um grupo e não como um comportamento individual, procurando uma melhor forma de comunicar. Mas depois de vários estudos, concluíram que “não existe uma única maneira universal de comunicar nas organizações, pois os dados e informações são intercambiados entre as pessoas por uma variedade de propósitos. Essa melhor maneira quase sempre depende de factores situacionais, como acontece com a liderança.” (ibid, p.166)

#### **1.1.4. Organização informal**

Os autores da Teoria das Relações Humanas valorizaram muito as relações naturais de simpatia ou antipatia que se criam entre os indivíduos, pelo facto de trabalharem juntos, de terem ou não interesses comuns, de mudarem de posto de trabalho dentro da empresa e passarem a conviver com pessoas diferentes, ou por partilharem momentos de lazer nos tempos livres.

Estes grupos naturais criam uma organização informal que pode ou não contribuir para os objectivos da organização formal, cabendo à liderança inteirar-se das dinâmicas informais dentro da organização, de modo a que a empresa seja beneficiada.

De acordo com CHIAVENATO (2001, p.168) a Organização Informal tem as seguintes características:

- a- “Relação de coesão ou de antagonismo” em relação aos outros elementos da organização.
- b- “Status” nos grupos informais cada um tem o seu papel, independentemente da posição que ocupa na organização.
- c- “Colaboração espontânea” ao nível informal há uma forte colaboração espontânea que se deve virar a favor da empresa.
- d- “A possibilidade de oposição à organização formal” se a administração não tem capacidade para proporcionar um clima favorável de relações humanas, a organização informal vai contra os objectivos da organização formal.
- e- “Padrões de relações e atitudes” que são desenvolvidos pelas organizações informais espontaneamente e que são aceites e assimilados pelos membros do grupo.
- f- “Mudanças de níveis e alterações dos grupos informais” estes grupos tendem a alterar-se com as mudanças de funções na organização formal.
- g- “A organização informal transcende a organização formal” uma vez que vai para além dos horários e espaços físicos da organização formal.
- h- “Padrões de desempenho nos grupos informais” que podem ser diferentes dos da administração uma vez que dependem da motivação do grupo quanto aos objectivos da empresa. O indivíduo preocupa-se com a sua avaliação de acordo com os padrões definidos pela organização formal, mas também com aqueles que o grupo informal estabeleceu.

Decorrente da importância atribuída por esta teoria aos grupos informais, KURT LEWIN fundou a Escola da Dinâmica de Grupos, que a seguir se aborda.

### **1.1.5. Dinâmica de grupos**

Os grupos sociais a que o indivíduo pertence têm influência nos seus valores, crenças, atitudes e comportamentos, sendo que todos os grupos têm objectivos em comum, obedecem a uma estrutura e organização dinâmicas e possuem coesão interna.

É precisamente ao nível da organização informal que as mudanças são mais difíceis de implementar e muitas vezes a sobrevivência das organizações depende do sucesso dessas mudanças. Pode no entanto a administração motivar os grupos informais para que participem do processo de mudança de três formas diferentes, tal como descreve CHIAVENATO (1993, p.193):

a- “o grupo como instrumento de mudança” incentivando os elementos mais influentes do grupo a arrastar os outros para esse processo de mudança.

b- “o grupo como meta de mudança” fazendo crer aos elementos do grupo que será vantajosa a mudança de padrões ou mesmo de liderança no grupo, este será levado a assumir que o desejo de mudança vem do interior do próprio grupo.

c- “o grupo como agente de mudança” toda a mudança provoca uma resistência, que a administração pode anular se usar o próprio grupo como agente da mudança.

Assim caberá ao administrador “...aprender a influenciar e a orientar o sentido das relações entre as pessoas na empresa e proporcionar um clima positivo e favorável às boas relações humanas, para que a empresa possa realizar as suas funções principais.” (CHIAVENATO, 2001, p.171)

## **1.2. Críticas à Teoria das Relações Humanas**

A Teoria das Relações Humanas (TRH), embora tenha tido muitas virtudes, nomeadamente a de devolver as preocupações com o homem ao centro da problemática das organizações, deixando de colocar o enfoque apenas nas tarefas e no lucro das empresas, teve também muitas críticas, que segundo CHIAVENATO (1993, pp.201-210) se podem resumir nas seguintes:

1- “Oposição cerrada à Teoria Clássica (TC)”- o que uma valorizou foi ignorado pela outra, no entanto pode concluir-se que a TRH se adapta mais a organizações com situações estáveis e a TC mais a organizações com situações dinâmicas.

2- “Inadequada visualização dos problemas das relações industriais” – Esta teoria não reconheceu o conflito como natural entre empresa e empregados, declarou-o como indesejável e encarregou a administração de tudo fazer para evitar conflitos. Por outro lado procurou compensar a insatisfação dos operários com actividades de lazer gozadas fora do trabalho.

3- “Concepção ingénua e romântica do empregado” – Ao contrário do que defendia esta teoria, por vezes existiam trabalhadores felizes e improdutivos e os que, apesar de insatisfeitos, produziam mais. Por outro lado também nem sempre os líderes democráticos eram os que obtinham melhores resultados.

4- “Limitações do campo experimental” – esta teoria apenas estudou grupos reduzidos (cinco pessoas), dentro da fábrica, deixando de lado outras organizações importantes que na altura existiam. Esta limitação reduz a validade das suas conclusões

5- “Parcialidade das conclusões” - as preocupações da TRH centraram-se apenas na organização informal, deixando de lado a organização formal.

6- “Ênfase nos grupos informais” - esta teoria defendeu o investimento em grupos informais coesos, só que nem sempre esses grupos servem os interesses da empresa, podendo contrariá-los se acharem que isso os beneficia.

7- “Enfoque manipulativo das relações humanas” – a TRH não foi imparcial, pondo-se do lado da administração, procurava de forma subtil levar os trabalhadores a cumprir os objectivos da empresa, fazendo-os trabalhar mais e exigir menos. Adoptou a perspectiva de que só os trabalhadores é que precisavam de melhorar, ignorando que pode ser a administração a precisar de mudanças.

Apesar das críticas, a Teoria das Relações Humanas foi marcante no estudo das organizações e ainda hoje influencia o pensamento de quem se dedica a este estudo. Também a organização escolar apresenta características que podem ter origem na referida teoria nomeadamente quando se aplica à escola a imagem organizacional de Arena Política como faz ADELINO COSTA. Este autor não esgota nesta imagem a problemática da escola como organização, apresentando outras imagens e defendendo que nos devemos socorrer “das diferentes perspectivas de análise de modo a conseguir-se uma leitura o mais completa possível da realidade.” (COSTA, 1996, p.18)

## **2. A Escola Como Arena Política**

A partir dos anos 60, mas sobretudo nos anos 80, as fortes transformações sociais, transportadas para dentro das escolas pelas pessoas que as compõem, nomeadamente os alunos, fizeram com que as organizações escolares deixassem de se caracterizar pelo consenso, e passassem a deixar transparecer os conflitos que as agitam e fazem mover.

A sociedade actual é constituída por diferentes grupos, cujos interesses não são conciliáveis o que faz das escolas organizações em que os diferentes actores não perseguem os mesmos objectivos, usando o seu poder de influência para atingir os seus fins.

Neste contexto, LIMA (1998a, p.66), defende que aplicando o modelo da Arena Política ao estudo da escola vista como organização se pode “ chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos actores educativos, para a conflitualidade

que pode marcar os seus interesses e as suas acções e, até, para o seu potencial de intervenção e de mudança”.

Por sua vez, BALL (1994, p.25-26) mostra-se favorável à aplicação deste modelo aos estudos que fazem uma abordagem organizacional da escola, afirmando que “Raras vezes têm sido investigadas e tomadas em conta as ideias e experiências dos actores, em particular a compreensão da micropolítica da vida escolar”.

Também SILVA (2001, p.590) defende que a relação entre a escola e os pais é um tipo de relação em que cada um dos actores usa a sua estratégia e que deverá “ser encarada como uma arena política, com armadilhas múltiplas e uma resultante em aberto”.

Esta visão da escola implica recusar “quer a racionalidade linear e a previsibilidade das imagens *empresarial* e *burocrática*, quer a unidade de objectivos e a visão consensual da perspectiva *democrática*” COSTA (1996, p.73) A organização escolar possui assim algumas características que, segundo o referido autor (ibidem), nos permitem defender a aplicação da metáfora política a esta organização e que são as seguintes:

- a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
- os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder;
- os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional;
- as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;
- interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.”

Tentaremos de seguida caracterizar cada um dos quatro conceitos referidos, que de acordo com os defensores da imagem da escola como arena política, são fundamentais para caracterizar este tipo de organização.

## **2.1. Os interesses na escola**

Esta perspectiva micropolítica da escola, atribui mais importância aos indivíduos do que à instituição, assim sendo admite que cada indivíduo tem os seus interesses e que, apercebendo-se de que sozinho não os pode defender, associa-se em grupos de modo a poder atingir os seus objectivos.

Como consequência desta associação, “Os interesses dos grupos passam, assim, a dominar a tomada de decisões nas organizações escolares.” (COSTA, 1996, p.82) levando a que os objectivos deste tipo de organizações estejam constantemente sujeitos a ajustes decorrentes da adaptação constante aos interesses dos grupos mais influentes.

## **2.2. O conflito na escola**

Numa organização tão complexa como a escola, surgem os mais variados grupos, que perseguem os interesses mais diversos, esta realidade faz com que se gerem conflitos de interesses nos momentos de tomar decisões.

Mas, ao contrário do que defendia a Teoria das Relações Humanas e também a Teoria Clássica, para os defensores da perspectiva micropolítica, como afirma COSTA citando BALDRIDGE (1983), “o conflito não é percebido, nem como um problema a evitar, nem como um acontecimento inapropriado ou uma disfunção, mas surge como algo natural e inevitável... podendo mesmo ser percebido como... benéfico para o desenvolvimento de uma saudável mudança organizacional.” (ibid, p.82)

No entanto, estes conflitos não resultam apenas de diferentes interesses no interior da escola, mas surgem também de pressões exteriores à escola, que estando inserida num ambiente social externo, é por ele também influenciada e condicionada. É claro que só a aceitação e compreensão de todos estes conflitos existentes na escola pode permitir a administração de uma organização com tal complexidade. Verifica-se aqui mais uma divergência em relação à TRH, já que não era tido em conta o ambiente externo à organização, nem a sua influência no interior da mesma, a organização era vista como um sistema fechado, impermeável ao exterior.

### **2.3. O poder na escola**

Segundo os defensores da escola como arena política, os diferentes interesses individuais e de grupos, fundamentam-se no poder que os diferentes actores têm na organização, sendo que normalmente, “nas situações conflituais surgem como vencedores aqueles que detêm maiores fatias de poder e nos processos de negociação os que representam um maior peso organizacional.” (ibid, p.83)

No entanto COSTA (ibid, p.83), citando BACHARACH (1988) e HOYLE (1986a), distingue dois tipos de poder nas organizações que também se encontram na escola, trata-se do poder de autoridade, que “corresponde ao poder formal, cuja fonte se situa na estrutura hierárquica da organização” e do poder de influência, que é informal, “não estando dependente de processos de legitimação legal, pode ser suportado por diversificadas fontes, tais como o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controlo dos recursos.” (ibidem)

Ainda segundo o mesmo autor que cita BUSH (1986), os gestores da escola têm cinco formas de poder, tornando-se assim nos actores que mais podem influenciar o rumo da organização escolar, e que são os seguintes: “o poder *de posição oficial*, o poder de *especialista*, o poder *pessoal*, o poder de *controlo das recompensas* e o poder *coercivo*.”

Mas não são apenas os gestores que têm poder na escola, também os professores podem exercer “o poder *físico*, o poder *remunerativo*, o poder *pessoal*, o poder *cognoscitivo*, o poder *normativo* e o poder *autoritativo*.”, tal como defende COSTA (1996, p.84), citando FORMOSINHO (1980).

Não ficamos por aqui, também os pais, os alunos, as autarquias e outros interesses locais têm poder na escola, nomeadamente desde a implementação do Decreto-Lei 115-A de 98 que lho atribuiu formalmente, mas que alguns destes actores exercem mesmo informalmente, (como veremos no capítulo seguinte).

### **2.4. A negociação na escola**

Na organização escolar a tomada de decisões resulta de um processo de negociação e compromisso que, embora nunca consiga satisfazer totalmente todos os

actores quer sejam indivíduos ou grupos, mas acabam por reflectir os interesses dos que têm maior poder ou influência dentro da escola. Mas tenhamos em conta que mesmo os grupos mais fracos dispõem de algum poder de contestação que, podendo incomodar o funcionamento da escola, forçam os grupos mais poderosos a negociarem.

Em todos estes jogos de interesses e processos negociais, os diferentes actores utilizam *bens de troca*, que tal como refere COSTA são colocados na *mesa das negociações* e servem de moeda no processo negocial. O mesmo autor, citando HOYLE (1986a), apresenta o exemplo das negociações entre o director da escola e os professores, em que o director oferece aos professores “... a distribuição dos bens materiais, a promoção..., o aumento da auto-estima..., a autonomia e a aplicação flexível das regras;” e os professores oferecem ao director “A estima..., o apoio aos seus objectivos, a opinião sobre a liderança, a conformidade com as regras e a reputação da escola.” (1996, p.85)

Sendo a escola uma organização sujeita à constante introdução de inovações, e tendo o ser humano uma forte resistência à mudança, facilmente se entende que a inovação pedagógica e a introdução de reformas educativas são os factores que mais conflitos geram entre as organizações escolares e os professores, surgindo a negociação como fundamental neste processo.

### **3. Marcas da metáfora de Arena Política na escola actual**

Na escola actual encontram-se, com relativa facilidade, algumas marcas da visão da escola como arena política. Sem ter a pretensão de as enumerar todas parece-nos poder referir as seguintes:

\* Com a implementação legal no chamado Novo Modelo de Gestão das Escolas, passaram a fazer parte dos órgãos formais da escola, para além dos professores, os pais, os autarcas, outros interesses da comunidade e os alunos maiores de 16 anos. Mas, apesar de legalmente todos terem poder, o que se verifica é que os professores estão em maioria, transformam todos os assuntos em questões técnicas para só a eles caber a decisão e os presidentes da Assembleia de Escola, do Conselho Pedagógico e do Conselho Executivo, encontram-se antes da Assembleia de Escola para combinarem a forma de não haver conflitos durante a reunião.

- \* Os responsáveis pelos diferentes órgãos não distribuem, aos outros participantes das reuniões, os documentos sobre os quais se devem pronunciar, impossibilitando a sua participação efectiva.
- \* A divisão da escola em Departamentos cria conflitos de interesse entre os professores dos diferentes departamentos, sendo que dentro da escola uns têm mais prestígio do que outros.
- \* O Conselho Executivo pode exercer diversos tipos de poder sobre os professores (como já referimos), os quais também possuem bens de troca que apresentam na mesa de negociações.
- \* O Conselho Executivo está pressionado entre o poder central do ministério, que é formal e legal, e os interesses dos seus pares constituídos em grupos formais ou informais, que também se socorrem do poder que têm para defender os seus interesses.
- \* Os professores têm diversos tipos de poder que podem exercer sobre os alunos, como também já referimos.
- \* Os alunos têm o poder de manipular a seu favor a comunicação entre os pais e os professores, tal como nos diz PERRENOUD (2001, p.52) quando confiamos uma mensagem à criança, ela “esquece, censura ou inventa e, sobretudo, influencia a interpretação das mensagens que lhe confiamos no sentido que melhor servir os seus interesses no momento, ...”
- \* Os pais têm o poder legal de intervir como actores do processo educativo, mas na prática, os gestores e professores usam estratégias para diminuir as possibilidades reais dos (supostos) legítimos representantes das famílias poderem exercer realmente esse poder.

No ponto que se segue procuraremos fazer uma breve abordagem acerca da relação conflitual entre a escola e a família e de como ela se enquadra na escola vista como Arena Política.

### **3.1. Escola-Família, uma relação conflitual**

A escola enquanto organização é geradora de conflitos, nomeadamente entre os gestores e professores e as famílias dos alunos. A questão que se põe é de que forma a instituição escolar pode contribuir para tentar resolver as dificuldades desse relacionamento, uma vez que, tal como defende BRONFENBRENNER (citado por GONÇALVES, 2003, p.109), a aprendizagem, nomeadamente da leitura e da escrita em

idade escolar, “depende tanto dos processos de ensino/aprendizagem desencadeados no microsistema escola como da natureza dos vínculos relacionais que unem a escola à família”

Torna-se assim inevitável que a escola, enquanto “detentora da cultura socialmente dominante e do poder reconhecido... (tome) a iniciativa neste diálogo de colaboração” (GONÇALVES, 2003, p.130) ou seja a velha máxima de alguns professores de que os pais se desinteressam pela vida escolar dos filhos e que não vão à escola, deixou de ser desculpa para que a escola não adote estratégias para cativar as famílias para a sua causa de assegurar o sucesso educativo a todos os seus alunos.

É sabido que a responsabilidade de educar as crianças cabe principalmente às famílias, mas é fácil perceber que na realidade social que vivemos se torna impossível levar a cabo essa tarefa, com sucesso, sem a existência de redes de apoio. Assim o sucesso dos pais como educadores depende dos recursos emocionais, culturais e económicos das famílias, da educação de qualidade que a escola pode ou não oferecer, das relações entre a escola, a família, o grupo de pares e a comunidade envolvente, das políticas do país e da comunicação social, do contexto cultural, histórico e temporal em que ocorre o desenvolvimento do indivíduo. (ibid, pp.109-111)

Esta é uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, (que desenvolveremos mais adiante) e que justifica a necessidade de interacção entre todos os sistemas que rodeiam o indivíduo em desenvolvimento, que são determinantes para que esse desenvolvimento venha a ser bem sucedido. Ora os dois sistemas que mais próximos estão do indivíduo e que maior influência directa podem ter no seu desenvolvimento são a família e a escola, que estão obrigadas a entender-se para terem sucesso na sua função comum.

Mas será que este desejável entendimento não é possível?

### **3.2. O conflito Escola-Família ontem e hoje**

Até finais dos anos sessenta, enquanto a escola foi elitista não se colocava o problema do conflito com a família, simplesmente porque a semelhança cultural entre ambas as instituições não gerava grandes divergências e porque à escola era socialmente reconhecido o direito de tudo decidir sobre a educação das crianças, competindo às famílias apenas levar as crianças à escola. O poder da escola era basicamente o dos mais fortes que dominavam os mais fracos, famílias e alunos. Mesmo as metodologias usadas

assentavam no papel passivo dos alunos, que caso não memorizassem tudo convenientemente eram humilhados e castigados.

Deu-se entretanto uma grande mudança na sociedade portuguesa, a democratização, que trouxe a massificação do ensino e a conseqüente ruptura entre os valores familiares e escolares de uma boa parte dos alunos. A descontinuidade cultural entre a família e a escola transformou-se no principal motivo de conflito entre estas duas instituições, o insucesso escolar. Tal como afirma PERRENOUD (2001, p.92) os professores culpabilizam os pais e a sua cultura pelos maus resultados dos filhos, fazendo-os sentir que “a criança é produto de uma educação e expressão de um ‘meio’ e mesmo vítima de uma herança.” Ou seja consideram que os maus resultados dos alunos devem-se ao facto de terem pais inapropriados, como conseqüência “Alguns pais sentem-se culpados por não terem querido ou humilhados por não terem sabido educar o seu filho em conformidade com os desejos da escola.” (ibid, p.92) Mas, tal como afirma MEL AINSCOW (1995) “as dificuldades de aprendizagem que muitos alunos enfrentam, resultam, frequentemente, das decisões tomadas pelos professores, das actividades que propõem, dos recursos que utilizam e dos modos como organizam o trabalho na sala de aula” (citado por GRAVE-RESENDES e SOARES, 2002, p.23). O mesmo autor afirma ainda que, se as dificuldades de aprendizagem podem decorrer da acção do professor, poderão também por ele ser evitadas.

As mudanças políticas ocorridas na sociedade não têm, no entanto, a exclusividade da origem dos conflitos entre família e escola, também a família sofreu muitas mudanças e a instituição escolar, muitas vezes contra sua vontade, revolucionou o seu modo de funcionamento.

### **3.2.1. As mudanças na família**

A família que habitualmente é tida como um dos pilares fundamentais da sociedade, tem sofrido ao longo das últimas décadas transformações profundas: a mulher passou a trabalhar fora de casa e a acompanhar menos o crescimento dos filhos; a família alargada com avós, tios e primos reduziu-se progressivamente a pais e um ou dois filhos, perdendo-se as redes de apoio familiar que davam estabilidade e união à família e ajudavam a cuidar dos mais jovens; surgiram diferentes formas de organização familiar: as monoparentais, as uniões de facto heterossexuais e homossexuais, as famílias que se refizeram e as que assentam em ligações emocionais pondo de lado as

ligações institucionalizadas. Todas estas alterações deixam poucas dúvidas de que “o modelo tradicional de família entrou em crise coexistindo e competindo com outros modelos de organização familiar” (GONÇALVES, 2003, p.118). Estas alterações têm que ser tidas em conta quando se pretende envolver as famílias na vida escolar dos filhos, até porque, como afirma TRESA SARMENTO (2005, p.55), existe uma “divisão clara entre conjugalidade e parentalidade”, ou seja a escola tem que saber lidar com esta nova realidade e não pode ignorar que, por exemplo, o encarregado de educação nem sempre coincide com o pai ou mãe da criança.

Como consequência de todas estas alterações, nem todas as famílias possuem condições emocionais, materiais e humanas para entregar à escola crianças com hábitos de trabalho, responsáveis, autónomas e prontas a que a escola possa desempenhar o seu papel sem grandes sobressaltos, ou seja, “Frequentemente a escola tem que assumir esta tarefa de educação que seria da competência da família, não dispondo de meios nem de capacidade para realizar tal desafio.” (GONÇALVES, 2003, p.119). No entanto, não se deve concluir que as crianças cheguem à escola com menos informações, na realidade a falta de tempo das famílias proporciona-lhes o contacto prolongado com os meios audiovisuais, que os saturam de informação, mas que, por falta de apoio e de afectos não se chegam a transformar em conhecimento, em grande parte dos casos. Esta ausência de enquadramento familiar leva a que “o real e o fictício, o excepcional e o comum, o imediato ou o longínquo apareçam confundidos, não existindo critérios para organizar o mundo que os rodeia.” (ibid, p.119)

Todas estas alterações fazem com que a escola dos nossos dias, tenha que acolher crianças com vivências familiares muito diversificadas, tornando-se imprescindível que o professor conheça a família de cada uma das crianças, de forma a poder conduzir melhor o processo de aprendizagem dos seus alunos. Esta é uma tarefa muito importante da escola, mas que está dificultada devido às transformações que esta instituição também tem vindo a sofrer ao longo das últimas décadas.

### **3.2.2. As mudanças na escola**

Apesar dos discursos de democratização do ensino e de autonomia das escolas, a verdade é que o nosso sistema de ensino continua com todo o poder de tomar decisões realmente importantes, centrado no Ministério da Educação e nas Direcções Regionais. Mas este modelo centralizado de administrar as escolas, tal como afirma

FORMOSINHO (2005, p.28), é incompatível com o facto dos professores serem, como se exige, “profissionais eticamente responsáveis e altamente especializados” e da escola ser “uma organização de prestação de serviços especializados por profissionais” (ibid, p.29). Ou seja, aceita-se facilmente que deve ser o Estado a definir os objectivos mais gerais a atingir pelas escolas, mas não faz sentido que determine, para quase todas as situações, quais os procedimentos técnicos que devem ser seguidos. Tal procedimento retira aos professores, na prática, a competência que lhe foi reconhecida aquando do seu ingresso na carreira docente.

Por outro lado, tanto o Ministério da Educação como a opinião pública, muitas vezes mal informada pela comunicação social, fazem crer que “a qualidade do ensino está em queda, nomeadamente na escola pública” (GONÇALVES, 2003, p.120), mas a verdade é que muitos dos alunos que hoje não têm sucesso, ontem estavam em situação de abandono escolar, o que tem que ser visto como um ganho e não como um fracasso.

Outro motivo de angústia dos profissionais da educação é a dificuldade em lidar com alunos que, para além das suas diferentes origens sociais e culturais, foram educados em “contextos familiares onde não se soube reconstruir um princípio de autoridade que fosse referência da construção de uma identidade pessoal e social;” (ibid, p.120), ou seja, as práticas educativas das famílias deixaram de ser tendencialmente autoritárias para passarem a ser, de tal modo permissivas, que em alguns casos tornam muito difícil a tarefa da escola e dos professores.

Perante todas estas mudanças que atitude tomam as famílias e a escola?

### **3.3. Acusações mútuas de famílias e escola**

As alterações que referimos e outras que não incluímos na nossa reflexão, levam a que ambas as instituições se acusem mutuamente e vivam cada vez mais de costas voltadas. Assim,

“os professores acusam os pais de transformarem as escolas em gigantescos parques de estacionamento dos seus filhos e pretendem que a escola resolva os problemas que eles não são capazes de resolver, por alguma cumplicidade e sentimento de culpa, por outro lado, os pais acusam os professores de serem incompetentes para conseguir motivar as novas gerações para um ensino/aprendizagem bem sucedido, porque utilizam processos pedagógicos pouco interactivos e leccionam conteúdos de uma escola livresca e académica inadequados às necessidades e interesses dos jovens de hoje e à realidade do mundo actual.” (GONÇALVES, 2003, p.120)

É claro que, a relação que se pode estabelecer entre estes dois principais agentes educativos, acaba em conflito, uma vez que ambos têm expectativas que a outra parte ainda não está em condições de satisfazer. Parece-nos, no entanto, que não será desta forma que a sociedade, que se pretende educadora, conseguirá atingir o nobre objectivo de formar adequadamente as novas gerações.

Por outro lado, sendo a escola uma organização feita de pessoas de diferentes origens sociais, culturais e étnicas, onde trabalham diferentes grupos profissionais e dependendo de uma boa relação com os alunos, as famílias, a comunidade envolvente e a tutela, é fácil prever que todos estes actores do processo educativo tenham interesses diferentes, diferentes representações do seu papel no processo educativo e diferentes expectativas quanto ao papel escola. Parece-nos ainda consensual que cada um destes intervenientes tente usar o seu poder, formal ou informal, para defender os seus interesses em cada momento. É claro que perante uma instituição de tal modo complexa, torna-se inevitável, e até desejável, que surjam conflitos, uma vez que, tal como afirma (GONÇALVES, 2003, p.114),

“o conflito é um processo transversal responsável pela mudança em todos os níveis da vida social quer em termos macrossociais quer em termos micro: pessoal, interpessoal, familiar. Ele é inerente à nossa condição humana enquanto sujeitos de relação e, portanto, inevitavelmente omnipresente e necessário como ingrediente fundamental da complexificação do sujeito psicológico na sua relação com o mundo.”

### **3.4. Estratégias para gerar a colaboração entre escola e famílias**

Aceitando o conflito como um factor de desenvolvimento teremos que encontrar estratégias para o usar como forma de garantir que os implicados no processo educativo têm o direito, democraticamente consagrado, de expressar as suas ideias mesmo que, aparentemente, incompatíveis com as dos restantes. No caso da escola e especificamente na relação com as famílias, poderá usar-se a negociação, que pode ser informal e estar presente nas relações quotidianas entre pais e professores, ou formal, envolvendo as instituições escola, família e comunidade, num contexto organizacional e onde legitimamente os representantes dos diferentes interesses devem defender os seus pontos de vista. No entanto, segundo KENNEDY et al., (1986) deve ter-se em conta que “a negociação é um processo de resolução de uma situação conflitual entre dois

intervenientes ou grupos opostos, através do qual cada uma das partes transforma as suas exigências até aceitar um compromisso viável para todos.” (citado por GONÇALVES, 2003, p.116)

No caso concreto da relação Escola-Família, parece-nos que o Projecto Educativo da escola, pode contribuir para que se consiga

“o envolvimento activo de equipas integrando vários membros da comunidade educativa, incluindo professores, gestores, alunos, pais, bem como outros profissionais e membros significativos da comunidade em que a escola se insere. A diversidade da equipa é condição para o acesso a perspectivas transversais sobre os problemas identificados potenciando o confronto com pontos de vista diferenciados e a construção de uma síntese compreensiva que reconheça e integre as diferentes visões sobre a realidade” ILLBACK, ZINS, MAHER& GREENBERG, (citado por MENEZES, 2003, p.268)

Se a gestão da escola conseguir a implicação de todos estes actores no Projecto Educativo, será mais fácil resolver os conflitos, que inevitavelmente surgirão, de forma negociada. Esta estratégia permitirá o acolhimento de todas as diferentes opiniões e a implementação de medidas que, depois de sujeitas a cedências e conquistas terão mais probabilidades de obter o empenhamento e a maior satisfação de todos.

Outra estratégia que é defendida pelos autores desta área, é a criação de equipas de mediadores na escola, sobretudo para resolver aqueles conflitos que provocaram uma situação de corte na comunicação entre as partes, ou mesmo de violência, uma vez que, segundo a opinião de GONÇALVES (2003, p.115) “nem todo o conflito é produtor de desenvolvimento” e “existem conflitos que são desencadeadores de forte violência e de desintegração pessoal e comunitária”. Em casos desta natureza, que ocorrem na escola e também entre pais e professores, MENEZES (2003, p.275) defende

“a criação de equipas de mediadores na escola, constituídas por alunos, professores, pessoal não docente e pais, com uma composição rotativa de forma a permitir que vários elementos da comunidade educativa possam ter a oportunidade de experienciar este papel, com vantagem na disseminação de competências de mediação”

É claro que este é um processo complexo que, segundo a mesma autora que cita CASCÓN SORIANO (2002), a mediação tem seis fases que, ou são respeitadas, ou o sucesso da intervenção fica comprometido. No início é necessário recolher o máximo de informações sobre o conflito e estabelecer as regras do processo; segue-se a escuta das partes envolvidas que terão oportunidade de dar a sua versão dos factos e a suas percepções e sentimentos; elabora-se depois uma síntese das problemáticas a resolver, depois de acordada entre todos; na fase seguinte apela-se à criatividade dos

intervenientes a fim de que se desenhem possíveis soluções, ainda sem ter preocupações com a possibilidade de as pôr em prática; haverá então condições para se criar uma proposta de solução que seja aceitável e realista e defina claramente os aspectos concretos da sua aplicação; finalmente é absolutamente necessário avaliar e verificar se o que foi acordado se concretizou na prática.

Pode-se verificar que se trata de um processo complexo, tanto mais que envolve relações pessoais, estando por isso o seu sucesso dependente da formação dos mediadores “que devem desenvolver capacidades de escuta activa, de construção de relações de confiança, de articulação de pontos de vista diferentes de construção de um clima relacional entre as partes favorável à expressão emocional, à criatividade e à negociação” MENEZES (2003, p.276). A mesma autora defende que esta formação tem que ser intensiva e contínua, pois resumindo-se a alguns episódios de curta duração não permitirá a aquisição das competências imprescindíveis a tão nobre missão. (Cfr., *ibid*, p.277)

A referida autora (Cfr. *ibid*, pp.271-284) defende ainda, que uma correcta abordagem dos conflitos na escola implica a transformação das práticas pedagógicas, a avaliação e transformação do clima institucional da escola, a implementação da comunidade justa, a abordagem de afecto no currículo e a concretização de projectos de investigação-acção. Consideramos igualmente importantes todas estas estratégias, mas a nossa atenção virou-se mais para a negociação e para a criação de equipas de mediadores, por não nos ser possível aprofundar todas elas no âmbito deste trabalho.

## Resumo

No final desta breve “viagem ” desde as teorias organizacionais até à escola de hoje, podemos concluir que:

- A Teoria das Relações Humanas, inspirada no espírito democrático vigente nos Estados Unidos e nos avanços científicos no campo da Psicologia e da Sociologia, deu um valioso contributo ao estudo da administração, ao atribuir uma importância fundamental ao Homem social, o que levou à humanização das instituições.
- Embora não se possa considerar nenhuma das teorias organizacionais como a mais adequada para explicar a organização escolar, podemos aceitar que, tanto a TRH como as teorias micro políticas, podem constituir uma boa perspectiva de observação da realidade da escola actual.
- A escola é uma Arena Política, porque é constituída por diferentes classes sociais, diferentes classes profissionais, diferentes culturas, diferentes etnias, diferentes grupos formais e informais e em que todos os actores envolvidos têm algum tipo de poder, que estão dispostos a usar para satisfazer o que julgam ser os seus interesses em cada momento.
- A escola é um sistema aberto, que sofre influências do meio externo e é por ele influenciada uma vez que também os poderes exteriores à instituição escolar, formais ou informais, pressionam a escola, defendendo o que julgam ser os seus interesses em cada momento.

Finalmente parece-nos pertinente concluir que se torna fundamental que os órgãos de gestão das escolas, de topo e intermédios, bem como os diferentes actores da instituição escolar, tomem consciência dos vários poderes existentes na escola e fora dela. É que só conhecendo essa complexa realidade poderão, por meio da negociação e mediação, perseguir o objectivo do sucesso educativo de todos os alunos e da satisfação de todos os profissionais da educação, bem como das famílias e da sociedade em geral.

Ora, todos estes actores do acto educativo só poderão atingir níveis aceitáveis de satisfação se tiverem uma participação activa nas decisões tomadas na escola. Vejamos no capítulo seguinte se é isso que tem acontecido ao longo dos anos, nomeadamente no que se refere à participação dos pais na vida escolar dos filhos.

## **CAPÍTULO II – A participação dos pais na escola portuguesa**

A tentativa de compreender melhor os contornos da relação entre a escola e as famílias, parece pertinente numa altura em que há, por parte da tutela, uma forte aposta na participação dos pais na escola, imposta pela via legislativa, mas que poderá estar comprometida porque alguns dos trabalhos de investigação nesta área “acentuam o facto de a participação dos pais, onde ela é estipulada ou encorajada pela lei, permanecer fraca ou ilusória” (MONTANDON, 2001, p.157). Esta ilusão de que os pais participam na escola porque estão legalmente representados nos órgãos pedagógicos e de gestão, pode ser uma realidade porque, entre outros factores, “o papel que os profissionais os deixam desempenhar parece-se em muitos casos com o de figurantes” (ibidem) e porque os delegados dos pais dificilmente representam as famílias de todas as classes sociais, uma vez que geralmente se trata maioritariamente de pais da classe média.

Perante estes factos, parece fazer cada vez mais sentido atribuir-se importância às relações informais e individuais entre pais e professores, que contribuam para o estabelecimento de contactos directos, possivelmente mais reais, entre as famílias e a escola, numa tentativa de contribuir para melhorar o desempenho dos alunos, em particular dos que se encontram social e culturalmente mais afastados da escola e que dificilmente se sentem representados nas associações de pais.

Neste contexto, parece-nos pertinente fazer uma breve abordagem histórica acerca das relações entre estas duas instituições, de cujo entendimento parece depender o sucesso educativo dos alunos/filhos.

### **1. A participação parental em Portugal**

Antes de lançarmos um olhar, necessariamente breve, sobre a história da participação dos pais na vida da escola, parece-nos pertinente tentar clarificar o que entendemos por participação parental.

## **1.1. O que se entende por participação parental**

Quando se faz referência às relações entre a escola e as famílias, pode-se estar a pensar fundamentalmente em dois níveis diferentes de actuação. Por um lado no papel dos pais actuando individualmente, apoiando o seu filho em casa, criando-lhe condições para que desempenhe o melhor possível o seu papel de aluno e indo às reuniões para que for convocado pela escola. Este tipo de actuação dos pais, de acordo com SILVA (2003, p.83), designa-se por *envolvimento* e não deve confundir-se com o termo *participação*, que segundo o mesmo autor, deve associar-se à representação dos pais e, indirectamente, dos alunos, em órgãos da escola, em associações de pais ou mesmo em outros órgãos de diferentes níveis do sistema educativo. A participação parental assim entendida é uma atitude política, está legalmente reconhecida e deverá levar os pais a defenderem os interesses colectivos daqueles que os elegeram como seus representantes.

É pois, sobre a participação legal dos pais na vida das escolas que nos propomos fazer uma breve viagem histórica, procurando assim encontrar pistas de entendimento dos contornos actuais das relações entre escola e famílias.

## **1.2. A “participação parental” antes da revolução de Abril**

No nosso país, não podemos falar de participação dos pais na vida das escolas antes do 25 de Abril de 1974, nem participação efectiva, nem legalmente prevista. Por isso tentaremos fazer uma breve descrição da relação entre escolas e famílias, neste período, com o objectivo de procurar entender o percurso legislativo que antecedeu a situação actual da participação parental.

Recuando na história até à Idade Média, encontramos a família e a comunidade como principais responsáveis pela “aprendizagem das condutas e dos saberes necessários para a integração social” (VIRGÍNIO SÁ, 2004, p.33). Mais tarde, já na Idade Moderna, a escola foi gradualmente assumindo esse papel, devendo aqui destacar-se o contributo da Igreja que, tal como afirma NÓVOA (1987), “desempenhou um papel fundamental na criação e controlo dos novos dispositivos de formação que assumiram uma grande variedade de configurações estruturais” (citado por VIRGÍNIO SÁ, 2004, p.33).

Até à industrialização dos sec. XVIII e XIX, a Igreja e progressivamente o Estado foram repartindo entre si o poder sobre a educação formal, deixando para as famílias apenas a missão de enviarem os filhos à escola. Por outro lado, os professores foram-se afirmando cada vez mais como profissionais e funcionários do Estado, ao qual não se poderiam opor. Esta aliança de interesses entre Estado e professores colocou as comunidades e as famílias à margem da escola. (Cfr. *ibid*, p.34)

Ao longo do sec. XIX, os pais dos alunos que frequentavam os liceus, eram tidos

“como sofrendo de algum tipo de *deficit*: 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 de facilitismo, etc.” (VIRGÍNIO SÁ, 2004, p.35).

Esta visão dos pais como defensores dos interesses particulares dos seus filhos levou a que em Dezembro de 1894, na Reforma Jaime Moniz/João Franco, o legislador defendesse que o Estado não deveria ceder às pressões das famílias criticando a “lógica consumista e pragmática supostamente presente na atitude dos pais face à escola” (*ibidem*).

Apesar desta representação das famílias, logo no ano de 1895, surge o decreto de 14 de Agosto que aprova o regulamento geral do ensino secundário, reconhecendo pela primeira vez “aos pais o direito a serem informados, responsabilizando-se quer o director de classe, quer o reitor por essa função.” (*ibidem*)

Já no início do sec.XX, em 1905, tinha surgido o decreto de 29 de Agosto instituindo o *caderno escolar* que os alunos transportavam e onde os professores escreveriam o que julgassem pertinente, sobre o aproveitamento, a assiduidade e o comportamento. Aos pais restava o dever de verificarem com frequência o conteúdo dos cadernos escolares, mas, de forma subtil, desencorajavam-se os pais a utilizarem este meio para comunicarem com os professores, ou seja, a comunicação funcionava apenas da escola para a família. No entanto, na circular nº 4 de 5 de Outubro desse ano, os pais aparecem reconhecidos como ajudantes do liceu na educação dos jovens. (Cfr. VIRGÍNIO SÁ, 2004, p.36) Esta ideia foi reforçada no decreto 7:558, de 18 de Junho de 1921, segundo o qual o director de classe deveria “convidar” o encarregado de educação a ir ao liceu para ser informado sobre o número excessivo de faltas ou eventual instauração de um processo disciplinar. Ainda neste decreto, eram discriminadas as 27 áreas de intervenção do director, sendo que, apenas uma no ponto 25º do artº 312º, fazia

referência às relações com a família. Segundo VIRGÍNIO SÁ (2004, p.38-39) merecem destaque três aspectos dessa colaboração

“a) a acção educativa do liceu, e mais concretamente do reitor, deve exercer-se não apenas em relação aos alunos, mas também em relação às famílias; b) os domínios de envolvimento dos pais são bem claros: sobretudo festas escolares e sessões públicas; c) mais esclarecedor ainda: a colaboração dos pais deve ser promovida em contextos em que possa ser “devidamente orientada”. Os pais são aqui claramente representados com um estatuto de minoridade, sujeitos também eles à acção paternalista do reitor.”

Fica assim claro que são as famílias que têm o dever de colaborar com o liceu, embora só o possam fazer de acordo com as orientações do liceu e em ambiente que permita que a sua colaboração seja devidamente controlada. Fica claro que os pais estavam excluídos de participar em qualquer decisão da escola, mas isso não impedia que fossem responsabilizados pelos maus resultados dos seus filhos ou até mesmo pela desmotivação dos professores. (Cfr. *ibid*, p.38)

Até finais dos anos sessenta a relação da escola com os pais era da iniciativa dos reitores ou dos directores de classe, baseava-se no princípio de que os pais precisavam de ser ajudados para desempenharem o seu papel de pais de aluno e resumia-se a comunicações sobre assiduidade ou disciplina, à comparência em reuniões para que fossem convocados e à participação em festas ou actos solenes.

### **1.2.1. Primeira possibilidade legal de “participação” dos pais**

Esta situação começou a mostrar alguma evolução, pelo menos legalmente, com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório em 1968 através da publicação do decreto nº 48 572 de 9 de Setembro. Este estatuto criou os serviços de orientação escolar, que tinham como funções ajudar os alunos e as famílias a fazerem escolhas mais esclarecidas quanto aos estudos futuros e orientar a escola e as famílias na forma de lidar com as dificuldades escolares e educativas dos alunos. Outra novidade importante foi o facto de permitir a “presença de um representante dos pais dos alunos no Conselho de Orientação Escolar, quando este reunisse para tratar de certos assuntos da sua competência” (*ibid*, p.51). Segundo o mesmo autor, é a primeira vez que aparece legalmente prevista a participação de um representante dos pais num órgão escolar, sem estar sujeita à vontade da escola ou dos professores, apesar de o diploma não referir se o

representante dos pais teria ou não direito a voto, ou de que forma seria feita a sua escolha.

Mas a grande novidade deste diploma ao nível das relações da escola com as famílias deve-se à criação da figura do director de turma, que tinha como função principal promover a relação com as famílias, deixando para segundo plano a coordenação dos professores da turma. (Cfr *ibid* p.52)

Apesar de ser notório que ao longo do sec.XX já se reconhecia alguma vontade da parte da escola em implementar alguma interacção com as famílias, esta ocorria de forma controlada, sempre por iniciativa da instituição escolar e considerando que as famílias também necessitavam de ser educadas para desempenharem o seu papel de pais de aluno. No entanto, até ao 25 de Abril de 1974 não se pode falar em “representação formal dos encarregados de educação nas escolas ou de um movimento associativo legalmente enquadrado ou legitimado” (SILVA, 2003, p. 131).

### **1.2.2. Associações de pais durante a ditadura**

Mesmo assim, não se pode dizer que não existiram associações de pais antes da revolução de Abril, segundo descreve VIRGÍNIO SÁ (2004, p.54) existiram três momentos em que se tentou criar associações de pais de alunos. A primeira ocorreu logo a seguir à implantação da República e consistiu na criação de uma Associação de Pais em Lisboa e a tentativa de criação de outra no Porto, esta última, associava pais e professores e partiu da iniciativa do reitor do liceu. Este facto indicava que não se tratava de um movimento associativo com características reivindicativas, como veio a acontecer em fases posteriores da história deste movimento.

A segunda tentativa deu-se aquando do movimento revolucionário de Dezembro de 1917, chefiado por Sidónio Pais. Os estudantes estavam muito descontentes com as alterações introduzidas nos programas, nas condições de passagem de ano e nos exames e protagonizaram uma forte contestação, contando com o apoio dos seus encarregados de educação. Deste ambiente de grande agitação resultou a criação em Lisboa da União de Pais dos Estudantes, “estrutura associativa orientada claramente para um associativismo de tipo *sindical/reivindicativo*. (BARROSO, 1995, citado por VIRGÍNIO SÁ, 2004, p.56) Mas, apesar de ter assumido como objectivo a defesa dos interesses dos pais dos alunos, também esta tentativa não passou das intenções.

A terceira experiência deu-se com a publicação do Decreto nº 22:581, de 26 de Maio de 1933 e que permitia aos reitores tomarem a iniciativa da criação de Associações de Pais, embora controladas pela escola. É de referir, no entanto, que este empenho do reitor na criação de Associações de pais, não resultava de se reconhecer às famílias “o direito a ter voz no seu processo educativo, mas antes do reconhecimento da incapacidade do liceu para realizar isoladamente a *educação integral* da criança.” (VIRGÍNIO SÁ, 2004, p.56) Esta possibilidade legislativa não teve adesão significativa dos pais, até porque não se tratava de associações autónomas, uma vez que estavam totalmente sujeitas à iniciativa e orientação da escola.

VIRGÍNIO SÁ (2004, p.58) faz ainda referência à possibilidade de se considerar um quarto período no movimento associativo de pais antes do 25 de Abril, que corresponde ao período situado entre o início da década de sessenta e meados da década de setenta. Trata-se do aparecimento de Associações de pais de alunas de colégios privados, católicos e femininos. Destas associações de pais resultou a criação da Escola de Pais Nacional, que surgiu no Porto em 1969 e era essencialmente constituída por casais de inspiração cristã. Mas o referido autor afirma que “o movimento associativo de pais gerado no seio dos colégios católicos aparece como uma instância doutrinadora orientada para catequizar os pais nos seus ‘deveres’, deixando também clara a representação do colectivo dos pais como sofrendo do *défice cívico*” (ibid, p.61-62)

Alguns destes casais que constituíram a Escola de Pais Nacional, acabaram por ser responsáveis pelo surgir do movimento associativo de pais que se concretizou após o 25 de Abril. Se bem que se tivesse alterado o contexto histórico e legislativo, a verdade é que esta circunstância aliada ao facto do embrião das futuras associações de pais ter nascido em período de ditadura, levaram PEDRO SILVA (2001) “a falar em ‘pecado original’ e a considerar que tal ‘acaso’ exerceu uma considerável ‘influência na orientação ideológica e composição sociológica daquele movimento no pós 25 de Abril, com as consequências que daí terão decorrido” (citado por VIRGÍNIO SÁ, 2004, p.62).

Lancemos então um breve olhar, sobre o rumo que seguiu a participação dos pais na vida da escola depois da revolução de Abril.

### **1.3. A participação parental depois da revolução de Abril**

Depois de quase meio século de ditadura, no dia 25 de Abril de 1974, Portugal passou a viver em liberdade. Por essa altura deu-se uma explosão de participação popular em todos os níveis da vida política e social portuguesa, seria expectável que, também ao nível das escolas, essa vaga participativa produzisse alterações ao excessivo controlo que o Estado sempre exerceu sobre o sistema educativo.

#### **1.3.1. O período revolucionário e a intervenção dos pais na escola**

Por estranho que pareça, esta maré participativa não atingiu os pais dos alunos. As escolas passaram por uma fase de grande confusão, com demissão de reitores, saneamento de professores e criação de comissões de gestão que, tal como afirma VIRGÍNIO SÁ (2004, p. 63), “apesar da diversidade da sua composição, excluíram sistematicamente os pais.” Estas comissões eram constituídas por professores, alunos e funcionários, mas os pais estavam ausentes. Até porque, se os pais não reclamaram o direito de participação na gestão das escolas, o Ministério da Educação e Cultura também não viu essa necessidade, uma vez que na legislação publicada no ano da revolução, apenas fez referências vagas aos pais, nomeadamente no preâmbulo do Dec-Lei 735-A/74. Este diploma que, segundo SILVA (2003, p.136) “constitui a primeira tentativa de criar no ensino pós-primário (não superior), uma «gestão democrática» regulamentada através de órgãos eleitos nas escolas, nomeadamente os Conselhos Directivos”, veio substituir as comissões de gestão, que no período revolucionário passaram a gerir as escolas, por órgãos mais democráticos: o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, procurando assim, reassumir o controlo sobre as escolas.

No que se refere às famílias, o decreto sugeria aos conselhos directivos que fomentassem os contactos com os pais e que apoiassem a criação de associações de pais, mas sem especificar a frequência, objectivos ou em que moldes esses contactos se realizariam. Parece-nos fazer muito sentido a afirmação de VIRGÍNIO SÁ (ibid, p.64), quando afirma que “Há como que uma naturalização da exclusão dos pais das estruturas do governo das escolas.”

### **1.3.2. O Conselho Escolar do 1º Ciclo e a possibilidade de incluir pais com funções consultivas**

A exceção parece estar no Despacho nº68/74 de 28 de Novembro, que se destina a regulamentar a eleição do Director da escola e faz referência à possibilidade do Conselho Escolar tomar a decisão de passar a reunir com representantes dos encarregados de educação, dos auxiliares e de outras instituições, tal como as autarquias locais. Estes representantes teriam apenas funções consultivas, mas segundo nos diz SILVA (2003, p.134) “a esmagadora maioria das escolas primárias terá «ignorado» aquela «brecha» permitida pela lei.” Ou seja, aquela que parece ter sido a primeira referência à participação de representantes dos pais num órgão de gestão das escolas, embora com funções consultivas, acabou por não ter qualquer consequência prática.

### **1.3.3. Intervenção informal dos pais no período revolucionário**

Embora formalmente os representantes dos pais não tivessem direito a participar na vida das escolas, o movimento associativo de pais não morreu, até porque o caos instalado nas escolas durante o período revolucionário a isso os obrigou. Isso mesmo afirma SILVA (2003, p. 139) “O móbil imediato que levou muitos pais a intervir nessa altura é o do funcionamento atípico das escolas, se não mesmo, nalguns casos, o do seu não funcionamento.” Foi a preocupação com a qualidade do ensino a que os seus filhos estavam a ser sujeitos, que levou muitos pais a apoiarem-se nos elementos da Escola de Pais, que já contavam com alguma experiência organizativa, e a estarem na origem de algumas das associações de pais que entretanto surgiram.

Não deixa de parecer estranho que se tenha atravessado todo o período revolucionário sem que os pais tenham mostrado, em relação à participação na escola, a mesma capacidade de iniciativa e organização que se verificou em outras áreas da sociedade. VIRGÍNIO SÁ (2004, p.67 ss) avança com duas hipóteses explicativas, por um lado a ausência de tradição participativa dos pais na escola portuguesa e por outro, o carácter conservador e de classe média dos pais que estiveram na origem das associações de pais. Quanto à primeira hipótese, o autor refere que também nas outras áreas da sociedade não havia antecedentes participativos, o que não impediu que eles surgissem em força no período revolucionário. No que se refere à segunda explicação, se os pais de classe média não assumiram uma posição de destaque, o que impediu os pais de meios populares de o fazer? VIRGÍNIO SÁ salienta que nem todos os pais de classe média seriam conservadores e que muitos dos populares que criaram comissões

de moradores, de trabalhadores e de movimentos de ocupação de terras, também seriam pais e nem por isso tiveram o mesmo poder de iniciativa em relação à escola. O autor explica esta duplicidade de actuação com a possibilidade real de um mesmo actor poder tomar atitudes antagónicas no desempenho dos diferentes papéis sociais que assume, procurando “responder a determinadas expectativas sociais em relação ao desempenho daqueles diferentes *papéis*”. (ibid, p.69) Ou seja, o indivíduo não se preocupa se está a ter uma actuação coerente nos diferentes papéis sociais que desempenha, mas sim, se em cada um deles é capaz de ser fiel à forma como é socialmente aceite que ele actue. Desta forma, mesmo os mais progressistas foram cultural e legalmente obrigados a adoptar atitudes conservadoras enquanto pais de alunos, uma vez que esse era o papel socialmente reservado aos “pais responsáveis”.

#### **1.3.4. Aposta do Estado na presença dos pais na escola**

Desta forma, com a aparente apatia dos movimentos associativos de pais, foi apenas em 1976 que surgiu da parte da tutela um sinal, embora tímido, de abertura à presença dos pais em órgãos da escola. Trata-se da publicação em Outubro do Decreto-Lei nº 769-A/76, considerado por SILVA (ibid, p.140) como “um sinal claro da tentativa do Estado de (re)ganhar «espaço» (leia-se, controlo) e que não mais irá abandonar”. É que, com este diploma, a referência às associações de pais desaparece, mas cria-se o direito de um representante da associação de pais, por esta indicado, estar presente nos conselhos de turma de natureza disciplinar, embora sem direito a voto. Este direito não significou presença efectiva dos representantes dos pais num órgão de todas as escolas, uma vez que existiam nesta altura poucas associações de pais no país, o que, só por si destruiu a boa intenção do legislador. Mas, para além da escola ter perdido o poder de direcção que tinha conquistado e dos pais se verem, na prática, afastados dos órgãos da escola, também os alunos deixaram de ter influência real na escola, o que leva VIRGÍNIO SÁ (2004, p.74) a afirmar que “A escola parece ter-se transformado assim num ‘feudo’ dos professores e, apesar dos sucessivos diplomas legais que lhe pretenderam alterar as feições, apresenta ainda hoje traços que aparentemente lhe denunciam o mesmo rosto.”

#### **1.3.5. Primeira Lei das Associações de Pais**

Da parte do Ministério da Educação surgiu mais um sinal de interesse em patrocinar o movimento associativo de pais, com a publicação da primeira Lei das

Associações de Pais (Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro). Apesar desta lei se destinar apenas ao ensino preparatório e secundário e de se ter esperado dois anos pela sua regulamentação, não deixou de constituir um sinal por parte da tutela das suas intenções quanto à aposta que pretendia fazer na presença dos pais na escola. No entanto, apesar de se ter constituído nesse mesmo dia o Secretariado Nacional das Associações de Pais e destes terem atribuído uma grande importância àquela Lei, a verdade é que VIRGÍNIO SÁ (ibidem), depois de cuidada análise, conclui que “ este normativo não vai ter nenhuma influência na legislação escolar que se lhe segue”.

Entretanto, em termos de participação parental efectiva, nada se alterou até meados da década de 80, pois apenas se admitia a presença de um representante da associação de pais no Conselho Pedagógico, mas sujeita a tantos condicionalismos que acabava por não se concretizar, e também a sua presença nos conselhos de turma de natureza disciplinar e sem direito a voto. Aliás, VIRGÍNIO SÁ (ibid, p.75-76) acaba por concluir que a presença do representante dos pais no Conselho de Turma, “mais do que uma forma de lhes reconhecer um direito, talvez possa ser interpretada como mais uma forma de os (co)responsabilizar pelos comportamentos dos alunos no interior da escola”, isto apesar de, como reforça o autor, os pais estarem excluídos de participar nas tomadas de decisão que regulavam o funcionamento da escola.

Entretanto, surge o Dec.-Lei 211-B/86, de 31 de Julho, que vem introduzir o novo regulamento dos Conselhos Pedagógicos e dos Órgãos de Apoio das escolas de ensino pós-primário não superior e que no âmbito de uma maior interacção da escola com a comunidade, cria o Conselho Consultivo. Parece-nos importante referir que, apesar do referido diploma atribuir “funções de ligação escola-família-comunidade ao Conselho Pedagógico, ao Conselho de Turma, ao Conselho de Directores de Turma, ao Director de Turma e ao Conselho Consultivo, recém-criado. Só inclui um representante da AP neste último.” (SILVA, 2003, p.144) Este facto poderá ser um indicador da importância periférica que legalmente estava reservada aos pais, quanto à sua participação na vida da escola.

### **1.3.6. Movimento associativo de pais reconhecido pelo poder político**

Apesar disso, o movimento associativo de pais foi percorrendo o seu caminho e, depois de em Dezembro de 1985 ter realizado uma Assembleia Geral Extraordinária do Secretariado Nacional das Associações de Pais, que aprovou a sua nova designação para Confederação Nacional das Associações de Pais – CNAP, cujos estatutos são aprovados

em Abril de 1986, adopta a sigla CONFAP e regista na imprensa a – A Voz dos Pais, como sua publicação oficial. Segundo parece as alterações não se ficaram pela sigla, pois a CONFAP passou a adoptar um discurso menos agressivo em relação aos professores e às políticas educativas, o que coincidiu com o período em que é dada àquela confederação maior visibilidade social e que se traduz na “ «consagração definitiva» da CONFAP por parte do poder político, o qual a convida a integrar cada vez mais organismos públicos, do âmbito da educação escolar ou não, e com ela celebra contratos-programa de formação.” (ibid, p.145)

#### **1.4. Da Lei de Bases do Sistema Educativo ao “Novo modelo de Gestão das Escolas”**

A publicação da Lei nº 46/86 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE), foi aprovada por uma maioria expressiva na Assembleia da República, tendo merecido um amplo consenso, até mesmo por parte da oposição. No entanto, no que diz respeito à participação dos pais na escola, apesar de mostrar alguma ambiguidade, segue a linha da segunda versão da Constituição da República, então em vigor, que “apenas reconhece aos professores e aos alunos o direito a participar na gestão democrática das escolas (ponto 1)” VIRGÍNIO SÁ (2004, p.78), excluindo, de acordo com o mesmo autor, a participação das associações de pais ou de quaisquer outros interesses da comunidade.

Em Fevereiro de 1989, esta situação sofreu algumas alterações com a publicação do Dec-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, que ficou conhecido como a lei da autonomia das escolas e “reconhece aos pais o direito de reclamarem do processo de avaliação dos seus filhos, estabelece que aqueles devem ser ouvidos em caso de infracções disciplinares graves e informados acerca dos serviços de apoio socioeducativo.” (SILVA 2003, pp.146-147), para além de possibilitar a utilização do espaço escolar para realizações implementadas pela comunidade. Os avanços, pelo menos legislativos, em relação à participação dos pais na vida da escola não se ficaram por aqui, uma vez que a publicação do novo regulamento do Conselho Pedagógico – Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, determina que “aquele órgão passará a integrar um representante da Associação de Pais ou um pai eleito em assembleia caso não exista Associação.” (ibidem) Fica assim, legalmente, assegurado que os pais passam a estar no Conselho Pedagógico como membros de pleno direito, mesmo que não exista Associação de Pais,

o que, tal como refere o mesmo autor, não garante que a relação formal Escola-Família se tenha efectivamente alterado.

Entretanto, o poder político continuava a apostar no movimento associativo de pais e com a publicação do Dec-Lei nº 372/90 de 27 de Novembro – nova lei das associações de pais – revoga a anterior (Lei nº 7/77) e facilita definitivamente a constituição de associações de pais. Torna o processo muito mais simples, gratuito e é o próprio Ministério que assegura a publicação dos estatutos das associações de pais em Diário da República. Segundo SILVA (2003, pp.147-148), esta lei vem reforçar os direitos de intervenção das AP's, tanto ao nível da definição das políticas educativas como ao nível da escola, permite que lhes sejam atribuídos subsídios de entidades oficiais, determina a justificação das faltas dadas por funcionários públicos enquanto membros das AP's (apesar de implicar a perda de vencimento) e, ao contrário da lei anterior, aplica-se a todos os graus e modalidades de ensino. Por outro lado reforça os deveres dos órgãos directivos da escola para com as AP's, uma vez que devem: “ 1) viabilizar as reuniões dos órgãos das AP's; 2) facultar locais adequados para distribuição ou afixação de documentação de interesse das AP's; 3) ceder instalações para as reuniões dos órgãos das AP's.” (ibid, p.148) Com esta lei a tutela dá um sinal claro de que está a preparar o terreno para que os pais assumam um papel mais activo no interior das escolas.

Esta mesma ideia mereceu elevado destaque na primeira proposta da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que foi criada para propor um novo modelo de organização administrativa das escolas. Esta comissão apostou na democratização da administração do sistema de ensino e no princípio participativo, elegendo a participação dos pais no governo das escolas como um dos seus principais objectivos, defendendo que dessa forma estaria assegurada a ligação da escola com o meio.

De acordo com a proposta, a escola seria gerida por um órgão de gestão, com funções técnicas e um órgão de direcção a quem caberia a definição das políticas educativas da escola. A grande aposta no papel activo dos representantes dos pais na escola traduzia-se no facto deste órgão de direcção ser constituído por igual número de pais e professores, embora os pais estivessem em minoria em relação ao total dos membros que contavam ainda com a presença de pessoal não docente, dos alunos, da autarquia, e de interesses locais. Esta proposta não previa a presença dos representantes dos pais no Conselho Pedagógico, o qual seria de natureza consultiva e seria constituído apenas por docentes com formação nessa área.

Também o Conselho de Turma e o Director de Turma mereceram grande atenção na referida proposta, pois pretendia-se desburocratizar o papel do Director de turma e transformar o Conselho de turma “num órgão de participação alargada e de reflexão centrado nos problemas dos alunos,” (VIRGÍNIO SÁ, 2004, pp.81-82), cuja constituição contaria com a presença de dois representantes eleitos de entre os pais da turma e, no caso de reuniões de avaliação, contaria com a presença de todos os pais e todos os professores da turma, privilegiando claramente a participação em detrimento da representação.

Esta proposta foi sujeita a debate público e a um complexo processo negocial, o qual resultou “em reconfigurações que em alguns casos descaracterizaram substancialmente essas propostas, ao ponto dos seus autores já não se reverem, ou apenas se reverem de forma parcial, no texto final da PGR (Proposta Global de Reforma) publicada em Julho de 1988.” (ibid, p.85) O mesmo autor refere ainda que a grande contestação de que foi alvo a proposta, sobretudo pelos professores e seus representantes, se deveu essencialmente à tentativa por todos os meios de evitar que a participação dos pais na vida das escolas ficasse efectivamente garantida.

Este processo moroso e de negociações difíceis, culminou com a publicação do Dec-Lei nº 172/91, de 10 de Maio – Regime Jurídico de Direcção, Administração e Gestão Escolar, que ficou conhecido como o Novo Modelo de Gestão. No que se refere à participação dos pais, o diploma acabou por determinar a presença dos seus representantes no órgão de direcção designado por Conselho de Escola/Área Escolar e que, no caso das escolas secundárias, se traduzia na presença de dois pais num total de dezoito elementos e dos quais nove eram professores. Tratando-se de escolas do ensino básico, num total de catorze elementos, três seriam representantes dos pais, sendo que sete eram professores. A grande batalha de, neste tipo de órgão colocar os professores em minoria, estava perdida, mas na análise de VIRGÍNIO SÁ, (2004, p.86) mais importante do que o número de representantes dos pais é verificar “as competências atribuídas aos órgãos onde essa participação se actualiza.” Ou seja, mesmo que os pais estivessem em maioria, se nesse órgão nada de relevante se decidisse, de que valeria a sua presença maioritária? O mesmo autor refere logo de seguida que o Conselho de Escola não participa na elaboração do projecto educativo mas apenas o aprova, o que se pode interpretar como indício da menor importância que lhe é atribuída e por outro lado, o Director Executivo aparece com plenos poderes em todas as áreas e com uma relação hierárquica duvidosa para com o Presidente do Conselho de Escola.

Mas os impedimentos à acção dos representantes dos pais no Conselho de Escola não se ficavam por aqui, por um lado, a sua presença nas reuniões do órgão permitia a justificação da falta, mas implicava a perda de remuneração e por outro, “o facto do contingente de 50% de professores ser ainda ‘reforçado’ com outros elementos que não sendo professores, de facto, por razões várias, acabam também por ser portadores desse estatuto.” (ibid, p.87) O autor refere-se ao facto deste órgão de direcção ser demasiado escolarizado, o que faz com que aqueles que não estão à vontade com o código dominante se sintam excluídos e vejam a sua capacidade de participação bastante reduzida. Esta evidência acabou por levar as associações de pais a elegerem representantes que possam estar à altura do desafio, o que em muitos casos se traduziu na escolha de professores para representar pais, o que reforçou ainda mais o poder dos docentes.

No entanto os pais também estariam presentes no Conselho Pedagógico, o que leva VIRGÍNIO SÁ a afirmar que “A representação dos pais num órgão de natureza tão técnica pode revelar-se algo perversa e penalizante para os representados.” (ibid, p.89) É natural que os representantes dos pais, no meio de especialistas não se sintam muito à vontade para defender os seus argumentos, até porque, o mesmo autor, faz referência de seguida ao facto de ser prática habitual a não distribuição atempada dos documentos necessários a que os pais pudessem preparar-se para se envolverem devidamente nos assuntos em discussão. Esta forma passiva de participação no Conselho Pedagógico, apesar de provocada, pelo menos em parte, pela pouca coerência da sua presença num órgão técnico e pela má gestão da informação, acaba por servir para “legitimar a sua (dos representantes dos pais) exclusão, de forma generalizada, dos processos de tomada de decisão no interior da escola” (ibidem).

Os representantes dos pais estariam ainda presentes nos Conselhos de Turma, no total de dois elementos, sendo um representante dos pais da turma e outro da associação de pais, mas continua a não se permitir a presença dos representantes dos pais nas reuniões de avaliação dos alunos.

Neste novo modelo de gestão, que acabou por só ter sido implementado em cerca de 50 escolas, de forma experimental, os representantes dos pais estavam presentes em número considerável e em todos os níveis de decisão dentro da escola, o que à partida poderia ter garantido a abertura para uma participação activa dos pais na vida da escola. No entanto, VIRGÍNIO SÁ (ibid, p.91) afirma que os representantes dos pais, ao serem “Integrados em estruturas que ou são excessivamente técnicas ou

desprovidas de poderes expressivos e, em qualquer dos casos, sempre em minoria, os pais parecem ter servido mais objectivos de legitimação do modelo do que se servir do modelo para legitimar os seus objectivos.”

Ainda sobre este novo modelo de gestão das escolas, diz-nos SILVA (2003, p.150) que

“ao estabelecer a paridade entre docentes e não docentes num órgão de direcção da escola (embora não executivo), ao integrar membros da comunidade, ao colocar todos os seus membros como membros de pleno direito, ao conferir um peso sem precedentes aos pais, constitui um documento legal que, simbolicamente, terá contribuído para alargar a «linha do horizonte» sobre a problemática aqui em causa.”

A paridade que o autor refere resultou de uma forte reacção por parte dos professores, nomeadamente através dos seus sindicatos, o que acabou por fazer o ministério recuar, uma vez que a proposta inicial previa que os professores fossem minoritários no Conselho de Escola ou Área Escolar. Depois de um longo período negocial, de diversas cedências e recuos, a implementação do modelo acabou por fracassar e o ministério optou por solicitar um novo estudo que pudesse servir de suporte a um modelo de autonomia das escolas.

Este processo veio a culminar com a publicação do Dec-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio e que não traz grandes novidades em relação à participação dos pais na gestão da escola. No entanto, segundo SILVA (ibid, p.153), merece referência o facto deste novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário se aplicar a “todos os estabelecimentos públicos de educação e de ensino, ou seja, desde o pré-escolar ao secundário.” O autor relembra que o 1º Ciclo e o Pré-escolar estiveram, até aqui, afastados deste processo e que a legislação que servia de base à gestão e administração das escolas do 1º Ciclo tinha mais de 20 anos.

No que se refere à representação dos pais nos órgãos da escola, a sua presença verifica-se na Assembleia de Escola, no Conselho Pedagógico e no Conselho de Turma e integram a assembleia eleitoral que elege o Conselho Executivo ou Director. No caso da Assembleia de Escola, o diploma limita o máximo de 50% dos seus membros para os professores e um mínimo de 10% dos seus membros para os representantes dos pais e funcionários, o que leva VIRGÍNIO SÁ (2004, p.95) a referir que o legislador parece ter duvidado da

“capacidade da escola se autodeterminar com base no princípio da ‘democraticidade e da participação de todos os intervenientes no processo educativo’ ou, pelo menos, considera que nem todos esses intervenientes estão nas mesmas condições ou dispõem do mesmo poder para definir as regras do jogo democrático”

Por outro lado, a Assembleia de Escola ficou com um papel pouco relevante na gestão e administração das escolas, uma vez que apenas lhe compete aprovar o Projecto Educativo, sendo a sua elaboração da responsabilidade do Conselho Pedagógico. “Esta opção tem sido interpretada como uma limitação importante à afirmação da Assembleia como órgão político por excelência, remetendo-a ao estatuto de uma mera assembleia geral” (ibid, p.96), o que reserva para o órgão que inclui representantes de toda a comunidade educativa, nomeadamente os pais, o direito de aprovação ritual do documento acabado que já traz tomadas todas as decisões estratégicas da organização escolar.

Deve ainda referir-se que o essencial da tão desejada autonomia das escolas ficou por fazer, ou seja, em vez de se transferir as decisões importantes em matéria de educação para o nível local, apenas se deu aos municípios a responsabilidade de constituir os Conselhos Locais de Educação e apostou-se no “aprimoramento da capacidade de controlo da administração central sobre as escolas, ainda que materializada através das suas *células* desconcentradas.” (ibid, p.97) Desta forma, em vez de se adequarem as políticas aos problemas locais e serem os actores que lidam com os casos concretos a encontrarem rapidamente as soluções mais ajustadas, continuam a ser os serviços centrais do ministério a impor medidas, por vezes tardias, iguais para todos e desadequadas das realidades e dinâmicas locais.

Depois de um longo percurso legislativo, fica-se com a ideia de que finalmente os pais conseguiram ver a sua participação na vida da escola institucionalizada, reconhecendo-lhes assim o papel de parceiros dessa instituição. Esta pode, no entanto, ser uma conclusão precipitada, é que fica a dúvida se realmente os representantes dos pais conseguem “condicionar as regras e os resultados do jogo organizacional, ou se, pelo contrário, acabam por ser absorvidos (*colonizados*) pela organização e, portanto, também eles obrigados a respeitar as regras organizacionais, mas muito limitados na sua capacidade de as influenciar.” (ibidem) É que, segundo o mesmo autor, os representantes dos pais terão alguma dificuldade em fazerem a distinção entre o seu papel enquanto pais ou enquanto membros da organização escolar, podendo tornar-se

co-responsáveis pelos resultados das políticas que podem não ter tido a capacidade, ou sequer a possibilidade, de influenciar.

Como já vimos, a participação parental no nosso país não surgiu como resposta a uma clara exigência vinda das bases, mas sim de imposição legislativa, o que de acordo com a opinião de SILVA (2003, p.167), pode ser mais “uma capa sob a qual se disfarçam a centralização e um maior controlo estatais”. Esta mesma ideia é defendida por SILVA e STOER (2005, p.16), quando dizem que os professores têm a percepção de que o Ministério pretende é aumentar o poder dos pais dentro da escola para controlar os professores de forma indirecta e mais subtil. Aliás, esta tendência poderá vir a ser mais explícita depois da recente aprovação das alterações ao Estatuto da Carreira Docente, que prevê que os pais participem na avaliação dos professores dos seus filhos, avaliação essa que, apesar de mediada pelo Órgão de Gestão e dependente da concordância do professor, não deixa de poder ser interpretada pelos professores como mais uma forma de serem controlados à distância pelos pais. Note-se que esta possibilidade de intervenção dos pais na avaliação dos professores também não resulta de nenhuma exigência clara dos pais ou das associações que os representam.

Mas, independentemente da participação dos pais poder ser ou não real e uma mais valia para a gestão democrática das escolas, a verdade é que os pais têm um papel importante na vida escolar dos seus filhos, o qual nem sempre depende só das vontades legislativas mas também da forma como cada pai representa o seu papel enquanto actor do processo educativo dos seus filhos. É claro que tais representações podem levar os pais a adoptarem diversas formas de participação, que podem passar até pela não participação, as quais procuraremos abordar brevemente no próximo ponto.

## **2. Formas de participação dos pais na vida escolar dos filhos**

A história recente mostra-nos que não é fácil levar a escola e particularmente os professores, a empenharem-se efectivamente na participação dos pais na escola. É que, se por um lado, os profissionais de educação se queixam de que os pais não vão à escola, por outro lado eles têm medo que a sua presença lhes retire algum poder. MONTANDON (1991, p.12)

Mas em que consistirá esta participação, será assumida por todas as famílias de igual modo?

Para procurarmos responder a esta e outras interrogações começemos por ver a abordagem que fazem alguns autores sobre a participação das famílias na vida escolar dos filhos.

A origem sociocultural das famílias, a sua etnia, a sua crença religiosa, o país onde habitam, o número de filhos que têm e suas idades, o facto da mãe trabalhar ou não a tempo inteiro, o tipo de funcionamento familiar e até a escola que os filhos frequentam, são apenas alguns dos factores que podem levar as famílias a participarem de formas diferentes na escola e a tomarem atitudes diversas na educação dos filhos e no acompanhamento da sua vida escolar. MONTANDON (o.c., pp.11-29)

Mas vejamos que formas pode assumir a participação nas organizações em geral e na escola em particular.

## **2.1. Participação dos pais nas decisões da escola**

Para LICÍNIO LIMA (1992, pp.176-194), a participação tem que ser praticada, ou se participa efectivamente ou não se participa.

Se se participa podemos analisar essa participação segundo quatro critérios, para ver que tipo de participação acontece:

- A democraticidade, diz-nos se a participação se conforma a um tipo de democracia representativa ou participativa. No primeiro caso estaremos perante uma participação indirecta porque será praticada através de representantes. No segundo caso estaremos em presença de um tipo de participação directa exercida através do voto no processo de decisão.

- A regulamentação, fala-nos da fonte e da natureza das normas que regulam a participação. Assim a participação pode revestir os tipos de:

\* participação formal – se conformada às leis gerais vindas do poder central;

\* participação não formal – se orientada por normas gerais estruturadas pelos órgãos competentes da escola;

\* participação informal – se referenciada a normas não escritas dentro da organização.

- O envolvimento, refere-se ao nível de empenhamento dos actores na participação. Dentro deste critério a participação pode assumir três tipos:

\* a participação activa – implica um forte empenhamento do actor, pode levar à contestação, à oposição ou ao militantismo;

\* a participação reservada – é uma atitude mais expectante, o actor deixa correr a situação, a ver o que acontece;

\* a participação passiva - é uma forma de quase não participar, o actor é muito reservado nas suas decisões.

- Orientação – é o critério que procura analisar a participação em função dos objectivos da escola. Neste critério a participação pode ser:

\* participação convergente – se o actor se identifica totalmente com os objectivos da organização;

\* participação divergente – representa a ruptura com os objectivos da organização, e que pode assumir a forma de boicote ou levar à inovação.

### **2.1.1. A ausência dos pais - uma forma de (não)participação**

Para ALVES PINTO (1995, p. 160), que se debruça sobre a escola, numa perspectiva interaccionista, qualquer actor dentro da escola participa sempre, diz a autora que “Quando se pensa que não se está a participar, está-se, afinal, a escolher uma modalidade específica de participação.” Esta afirmação está em divergência com a opinião de LICÍNIO LIMA, que como vimos anteriormente, diz que a participação tem que se concretizar na prática, e que, caso tal não se verifique, não se participa.

Segundo A. PINTO (1995, pp.165-166), é impossível não participar, porque mesmo a ausência é uma forma de participação. A autora considera também a participação como convergente e divergente, só que lhes atribui significados diferentes de LIMA. Para esta autora a participação convergente acontece quando os objectivos da organização coincidem com os objectivos pessoais do actor. O que não significa que ele diga sim a tudo, pode até contestar, mas socorre-se das formas legais de o fazer, e nos locais próprios, sempre visando a compatibilização. Já a participação divergente acontece quando o actor quer pôr a organização ao serviço dos seus objectivos pessoais. Ele coopera mas tenta usar a escola para melhor servir os seus interesses pessoais, tentando assim subverter os objectivos da organização escolar.

A. PINTO considera ainda a participação apática e o abandono. Na participação apática os actores não contestam mas também não investem na cooperação, apenas fazem o que formalmente lhes é exigido, de forma a não arranjam problemas. Os projectos pessoais não são compatíveis com os da organização, mas evita-se o conflito.

O abandono é para esta autora o desinvestimento total na cooperação com os outros membros da organização. Como foi impossível compatibilizar os projectos pessoais com os objectivos da organização, dá-se a ruptura.

Qualquer um destes tipos de participação não é constante, o actor vai adoptando as formas de participação que julga servirem melhor os seus interesses do momento, ou seja, a participação é usada pelo actor como um instrumento estratégico, para poder realizar os seus objectivos pessoais.

O termo não participação é também referido por VINCENT (1996, citado por VIRGÍNIO SÁ, 2004, pp.160-161), este autor inclui no grupo dos “pais independentes” os “não participantes passivos”, que não participam por razões que se prendem com “a sobrecarga de trabalho quotidiano, as dificuldades em dominar a ‘gramática’ da escola e situações pontuais de *stress* emocional e financeiro.” Por outro lado, o autor faz referência ao grupo dos “não participantes activos” são aqueles que “recusam as ofertas participativas que lhes são apresentadas, denunciando-as como instrumentais e desprovidas de conteúdo relevante ou, então, associando-as a meras formas de legitimação de decisões que não reflectem os seus interesses”

O autor adianta ainda, que os “pais não participativos” não podem ser rotulados de desinteressados pela escolaridade dos seus educandos. Podendo até, no caso da “não participação activa”, ser um indicador da convicção dos pais “de que o educando não está a receber um tratamento justo, seja devido à sua etnia, religião, comportamento ou personalidade” (ibid, p.162), restando aos pais denunciar a situação junto dos professores ou dos órgãos de gestão, atitude que raramente tomam receando represálias sobre os filhos, tentar mudar o filho de escola ou passar a protestar noutros locais, como a associação de pais, mas sujeitando-se sempre a serem apelidados de desinteressados, como conclui o autor atrás citado.

Também DON DAVIES (1989, p.24) se debruçou sobre a participação dos pais na escola. Para ele a intervenção dos pais na vida da escola pode assumir duas vertentes, a participação e o envolvimento.

A participação refere-se mais à tomada de decisões por parte dos pais quanto ao funcionamento da escola. Já o envolvimento, refere-se ao enquadramento das actividades de aprendizagem em casa, que segundo este autor, está incluído no sistema de interacções da escola. Esta distinção é partilhada por SILVA (2003), como já referimos.

Quanto a nós, e tendo em conta a breve pesquisa bibliográfica que fizemos, parece-nos que o envolvimento dos pais nas actividades de aprendizagem em casa, nomeadamente no acompanhamento dos trabalhos de casa, onde englobamos, tal como SILVA (2003, p.83) a possível ida à escola a reuniões para as quais tenham sido convocados, é o que realmente ocorre com mais frequência, sobretudo ao nível do 1º Ciclo. É que, tal com afirma SILVA (2005, p.154) a participação dos pais na escola varia de acordo com o nível de ensino, sendo que no 1º Ciclo ela é sobretudo feita entre professoras e mães, adoptando um carácter mais informal, o que, de acordo com o autor, pode até justificar a existência de menos associações de pais neste nível de ensino. Já a participação nas decisões da escola, mais ou menos assumidamente, têm sido reservadas, ou estão mais ao alcance dos pais “brancos, de classe média e de profissões liberais..., mesmo em áreas onde predominam a classe trabalhadora ou minorias étnicas” SILVA (2003, p.48)

A criação de Associações de Pais legalmente imposta e a presença dos seus membros nos órgãos das escolas, tal como refere SILVA (ibid, p.33) “trata-se de um movimento desencadeado prioritariamente pelo Estado. Constitui, pois, uma medida política imposta basicamente de «cima», mais do que uma resposta a pressões de «baixo».” e apenas garante que os pais estão presentes no Conselho Pedagógico, nos Conselhos de Turma e na Assembleia de Escola, mas não assegura que, esses pais representem as famílias dos alunos, nem que tenham um papel importante nas tomadas de decisão.

## **2.2. Dimensões do envolvimento dos pais na escola**

Diversos autores se têm dedicado ao estudo do envolvimento dos pais na escola, sendo que a tipologia proposta por EPSTEIN (1997) é na opinião de VIRGÍNIO SÁ (2004, p.111) “Uma das tipologias mais celebradas e mais frequentemente citadas”, uma vez que esta autora defende que a educação das crianças pressupõe a partilha de responsabilidades entre a família, a escola e a comunidade. Através dos seus estudos, a autora chegou a três conclusões fundamentais:

“a) quase todas as famílias se preocupam com a educação das crianças, desejam o seu sucesso escolar e estão ansiosas por obterem mais e melhor informação da escola de modo a poderem colaborar com esta; b) quase todos os professores e os administradores desejam envolver as famílias, mas a maioria não sabe como o fazer de modo produtivo e por isso receiam experimentar; c) quase todos os alunos desejam que as respectivas famílias sejam parceiros mais informados sobre as actividades escolares e estão

desejosos de assumir um papel mais activo na promoção da comunicação entre a escola e a família, embora necessitem de mais informação e orientação sobre o modo como assumir esse papel.” (ibid, pp. 111-112)

Foi com base nestes princípios que EPSTEIN (1997) (citada por VIRGÍNIO SÁ, 2004, pp. 111-145) propôs o seu modelo de seis tipos de envolvimento dos pais na escola e que a seguir caracterizamos resumidamente:

### **2.2.1. Tipo 1- A ajuda da escola às famílias**

Nesta modalidade de envolvimento dos pais na escola, cabe à escola preparar os pais para produzirem crianças adequadas aos objectivos da escola. Não há por isso necessidade de mudar quase nada na relação tradicionalmente estabelecida entre escola e família, basta que esta corresponda às expectativas da escola, ou seja que “dispense à escola crianças adequadamente preparadas e disponíveis para aprender e para respeitar a ordem instituída na escola.” (ibid, p.112)

No âmbito desta modalidade de envolvimento, a escola pode promover actividades que podem ir desde sugestões sobre a forma de organizar o ambiente doméstico, à promoção de cursos de formação para pais e até sugestões práticas sobre o modo como cuidar das crianças nas diferentes idades.

Na opinião de VIRGÍNIO SÁ (2004, p.114), esta modalidade de envolvimento transforma os pais em *aprendizes* que a escola deve educar para que possam ajudar as crianças a exercerem convenientemente o seu *ofício de alunos*. Ora esta lógica parte do princípio de que os pais são incompetentes, não só como educadores, mas também como participantes, já que, segundo o autor, “O objectivo deste tipo de intervenção parece ser o de induzir nos pais respostas conformistas em relação às expectativas da escola, agindo a montante do processo e, deste modo, interferindo nas próprias expectativas dos pais, evitando assim fenómenos anómicos.” (ibid, p.115)

### **2.2.2. Tipo 2- Comunicação Escola-Família e Família-Escola**

A segunda modalidade de envolvimento consiste na utilização de estratégias comunicativas entre pais e professores, para agilizar a comunicação entre estes dois agentes educativos. O conteúdo desta comunicação deve privilegiar temas que se relacionem com a aprendizagem dos alunos e os programas escolares.

Cabem nesta tipologia actividades como: reuniões colectivas e individuais com os pais; envio de fichas informativas sobre o aproveitamento, assiduidade, e

comportamento dos alunos; contacto telefónico fácil entre pais e professores; envio de informações escritas sobre realizações da escola e auscultação da opinião dos pais através de questionários e entrevistas sobre os diferentes aspectos do funcionamento da escola.

No que se refere a esta forma de envolvimento dos pais na escola, VIRGÍNIO SÁ (2004, p.116) apresenta uma opinião crítica, uma vez que, entre outros aspectos, os pais culturalmente mais afastados da escola poderão ficar em desvantagem. Afirma o autor que “ neste processo os mais penalizados são aqueles cujos códigos linguísticos mais se afastam da *norma*, habitualmente os grupos socioeconomicamente mais desfavorecidos.”

### **2.2.3. Tipo 3 - Actividades de voluntariado na escola**

Este tipo de envolvimento baseia-se em cativar os pais para exercerem actividades de voluntariado na escola, que podem beneficiar os professores, os alunos, os administradores e até outros pais. Este serviço pode traduzir-se na angariação de fundos para os diferentes projectos da escola, no embelezamento da escola, no apoio a visitas de estudo, na participação e organização de eventos lúdicos, na dinamização de clubes escolares, na ajuda em funções de vigilância nos recreios, na organização da biblioteca escolar, no apoio à cantina, na realização de tarefas administrativas e na produção de materiais escolares.

O que está implícito neste tipo de envolvimento é que todos os pais devem ter oportunidade de contribuir pessoalmente para ao funcionamento da escola, independentemente do seu estatuto social ou profissional, pelo que a oferta de actividades deverá ser, o mais diversificada possível, de forma a poder integrar o contributo de todos os pais.

Está ainda previsto o envolvimento dos pais em actividades no interior da sala de aula, mas esta modalidade é, segundo VIRGÍNIO SÁ (2004, p. 122) “a vertente mais problemática deste tipo de envolvimento parental, geradora de maiores receios e resistências por parte dos professores e também de interpretações muito distintas por parte dos investigadores.”

Entre outros aspectos, o autor chama a atenção para o facto da participação dos pais nas diferentes actividades poder reproduzir as diferenças sociais, já que as diferenças de estatuto das várias tarefas a realizar poderão prolongar na escola as “hierarquias ocupacionais e assimetrias sociais dos grupos envolvidos.” (ibid, p.124)

Por outro lado nem todos os pais dispõem do mesmo tempo para se dedicarem a estas actividades e nem todos estarão de acordo com a prática do voluntariado neste contexto, o que poderá implicar que se crie “mais um factor de penalização da diferença e de rotulagem das ausências como equivalentes de desinteresse da família pela educação da sua prole.” (ibidem)

#### **2.2.4. Tipo 4 - Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa**

Neste tipo de envolvimento dos pais, a família é apoiada no sentido de poder ajudar os filhos tanto na realização dos trabalhos de casa como na aprendizagem de conteúdos curriculares. Os pais podem ainda realizar actividades relacionadas com o estímulo, a orientação e o acompanhamento e discussão de trabalhos realizados pelos alunos ou mesmo dos assuntos desenvolvidos nas aulas.

Para realizarem este acompanhamento os pais são convidados a participar em cursos promovidos pela escola, onde podem aprender “algumas técnicas elementares para poderem cumprir melhor o seu papel de *pais responsáveis*.” VIRGÍNIO SÁ (2004, p.125)

No âmbito deste tipo de envolvimento, que implica a partilha de responsabilidades entre a escola e a família, tem sido nas áreas da aprendizagem da leitura e da matemática que têm surgido mais projectos. Alguns destes programas têm dado resultados bastante positivos, o que levou a que se multiplicassem as experiências, sobretudo nos países anglo-saxónicos.

Para EPSTEIN (1997, citada por VIRGÍNIO SÁ *ibid*, p. 126), esta forma de envolver os pais na vida escolar dos filhos, traz vantagens para todos os envolvidos:

- os alunos, porque obtêm um melhor desempenho escolar, desenvolvem maior autoconfiança, melhoram as atitudes face aos trabalhos de casa e integram melhor os saberes adquiridos na escola com as aprendizagens não formais realizadas noutros contextos;
- os pais, porque adquirem novas competências que lhes vão permitir apoiar os filhos de forma mais eficiente, ficam com um maior conhecimento dos programas escolares, ao mesmo tempo que passam a conhecer melhor os seus filhos enquanto alunos;
- os professores, porque conseguem gerir melhor a quantidade de trabalhos de casa, valorizam mais o tempo que as famílias gastam no acompanhamento da vida escolar dos filhos e

“reconhecem que todas as famílias podem dar um contributo positivo para o reforço da aprendizagem dos alunos e passam a confiar mais nas potencialidades do envolvimento dos pais, começando a representá-los mais como um recurso e não tanto como um problema.” (ibid, p.127)

O autor prossegue apresentando alguns estudos cujas conclusões apontam para resultados positivos no que se refere ao envolvimento dos pais nas actividades de aprendizagem em casa. Por exemplo os de J. FINN (1998) que conclui:

“enquanto que o impacto do envolvimento dos pais na escola (visitas à escola, trabalho voluntário, participação nas reuniões, etc.) não apresenta uma correlação clara com o desempenho académico dos alunos, o envolvimento em casa (conversar com os filhos sobre assuntos escolares, organizar-lhes o tempo, proporcionar-lhes apoio emocional, sensibilizá-los para a importância do trabalho, etc.) apresenta uma correlação consistente com o desempenho académico dos alunos.” (citado por VIRGÍNIO SÁ, o.c. pp.127-128)

No entanto, VIRGÍNIO SÁ é crítico quanto às conclusões apresentadas por este autor, essencialmente porque na sua opinião corre-se o risco de, os argumentos dos bons resultados obtidos com o envolvimento dos pais nas actividades de aprendizagem em casa, servirem para justificar e legitimar as decisões tomadas pelos professores, desvalorizando dessa forma a participação dos pais nos órgãos democráticos da escola. Por outro lado esta modalidade de envolvimento é susceptível de reproduzir as desigualdades sociais e culturais dos pais perante a cultura da escola. Assim, o autor afirma que “as diferentes famílias são portadoras de diferentes *capitais culturais*, e como a escola não valoriza de modo igual esses distintos capitais culturais, serão os grupos que mais se afastam da cultura veiculada pela escola os que serão mais penalizados.” (ibid, p.130)

Parece haver necessidade de distinguir dois aspectos: por um lado se considerarmos o sucesso escolar das crianças, este beneficiará do envolvimento dos pais nas aprendizagens escolares, nomeadamente no caso do 1º Ciclo e do Pré-escolar, como apontam os estudos de DAVID (1993, citado por VIRGÍNIO SÁ o.c., p.130); por outro lado tendo em conta a igualdade de oportunidades, corre-se o risco de, ao envolver pais com diferentes capitais sociais e culturais, potenciar as desigualdades e prejudicar os menos dotados social e culturalmente. Mas, convém referir, que também ao nível da participação dos pais nos órgãos de governo das escolas, há estudos que referem que essas funções estão reservadas aos pais de classe média e que também neste nível de participação não estará garantida a igualdade de oportunidades. (Cfr, SILVA e STOER, 2005, pp.18-19) Isso mesmo se poderá verificar no tipo de envolvimento seguinte.

### **2.2.5. Tipo 5 – Participação na tomada de decisões**

Este quinto tipo de envolvimento refere-se à participação dos representantes dos pais nos órgãos de governo da escola ou noutros níveis da administração do sistema educativo, de âmbito regional ou nacional. Para EPSTEIN (1997), as vantagens desta forma de participação dos pais que está legalmente regulamentada, são:

“envolvimento nas políticas que afectam a educação das crianças; sentido de integração na escola; partilha de experiências e relacionamento com outras famílias; consciência da voz dos pais nas decisões escolares e conhecimento das políticas da escola, regionais e nacionais.” (VIRGÍNIO SÁ, 2004, p.140)

O referido autor alerta, no entanto para alguns contornos desta forma de participação que podem fazer com que as anunciadas vantagens não passem “do domínio da retórica e de piás intenções, mas sem qualquer relação com a realidade quotidiana.” (ibidem) Isto porque, como já havíamos referido, os representantes dos pais nos órgãos de governo da escola são predominantemente de classe média e, algumas vezes professores. Por outro lado esses representantes não se reúnem com os pais que representam, defendendo os interesses particulares e não os colectivos (SILVA e STOER, 2005, p.17), para além de que um estudo realizado em Inglaterra por DAVID (1993, citado por VIRGÍNIO SÁ o.c., p.136) refere que são os próprios representantes dos pais que discriminam os pais de níveis sociais mais baixos, sobretudo os de minorias étnicas. VIRGÍNIO SÁ (o.c., pp.137-138) chama ainda à atenção para o baixo nível de sucesso desta forma de participação dos pais, que se deve ao facto dos professores terem a este respeito baixas expectativas e aos fracos conhecimentos técnicos da maioria dos representantes dos pais, acerca das questões de governo das escolas, o que pode levar a que

“esta participação, mais do que uma oportunidade para os pais fazerem valer o seu ponto de vista, pode assumir dimensões claramente manipulativas e de momentos de endoutrinamento, podendo ser aproveitada como uma oportunidade para educar os pais impondo-lhes narrativas acerca do modo correcto de representar o seu papel nestes contextos.” (ibidem)

Assim, de acordo com o autor, com facilidade a participação dos pais se pode transformar num meio usado pelos professores para, não só ensinarem os representantes dos pais como devem participar, mas também através destes fazerem passar a mensagem para os restantes pais.

## **2.2.6. Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade**

O sexto e último tipo de envolvimento da proposta de EPSTEIN (1997), contempla a identificação de recursos e serviços da escola e da comunidade para que, através de uma gestão partilhada, os mesmos possam ser postos ao serviço da comunidade. Segundo a autora a comunidade pode oferecer equipamentos e actividades nas áreas da saúde, da ocupação de tempos livres, da animação sociocultural e de serviços de aconselhamento; e a instituição escolar pode oferecer um conjunto de serviços que alunos, famílias e escola podem pôr ao serviço da comunidade, nomeadamente nas áreas do teatro, da dança e da arte, entre outras. (ibid, p.140)

A gestão destes recursos, de acordo com a autora, deve “assentar na constituição de paternariados envolvendo a escola ao lado de um conjunto diversificado de instituições comunitárias, em articulação com o tecido empresarial.” (ibidem) No entanto, o autor chama a atenção para o facto dos pais, pelo facto de fazerem parte da comunidade, poderem ser chamados a comprometerem-se com os projectos, ditos da comunidade, sem terem sido ouvidos para a definição desses mesmos projectos. Assim, diz VIRGÍNIO SÁ (o.c., p.142) que os pais “prestam-se a ser *utilizados*, pela sua integração retórica na *comunidade educativa*, como prova directa da face democrática da escola ou, em sentido mais amplo, da própria *comunidade educativa*, corporizando uma concepção neo-conservadora de cidadania.” O autor afirma ainda em nota de rodapé que esta concepção neo-conservadora implica que todo o cidadão participe activamente em prol da comunidade, mas que apenas lhe é moralmente permitida a participação convergente e não a contestação da ordem instituída.

Sendo assim, parece poder concluir-se que todas as formas de envolver os pais na vida escolar dos filhos apresentam vantagens e inconvenientes, pelo que será benéfico que os actores envolvidos, gestores, pais e professores estejam conscientes dessas limitações a fim de tomarem medidas que minimizem as desvantagens e potenciem os benefícios.

No entanto, não se pode ignorar que os pais têm um papel importantíssimo como educadores, podendo realizar actividades de aprendizagem em casa, com os seus filhos, nomeadamente acompanhando-os na realização dos trabalhos de casa, motivando-os para as aprendizagens e inculcando-lhes um estilo de vida saudável. (Cfr. MARQUES, 1994, p.371). É claro que também nesta forma de envolvimento haverá famílias com mais facilidades em desempenhar este papel de forma eficaz, pelo que, tal

como defende SILVA (2003, p.374) são necessárias “estratégias concertadas entre docentes e pais para que estes, em casa, saibam como se envolver de forma activa no processo de escolarização dos seus filhos.” O autor defende que os professores podem produzir materiais que, depois de devidamente apresentados aos pais, permitam a sua utilização em casa com os filhos. Também aqui, o professor terá que estar desperto para evitar que seja apenas a cultura escolar a entrar na família, mas também incentivar a família a partilhar a sua cultura com a escola.

É claro que esta troca entre culturas implica, por parte do professor, o desenvolvimento de competências comunicacionais adequadas, para que todos os actores implicados tirem benefício do envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos.

## **Resumo**

Depois deste percurso pela evolução da participação dos pais ao longo dos últimos anos, ficamos com a sensação de que a presença legalmente prevista dos representantes dos pais nos órgãos da escola não foi apenas uma conquista dos pais, mas sim uma forte aposta da tutela. Esta aposta nem sempre teve objectivos claros, uma vez que há autores que defendem que o Estado pretendeu, não apenas dar poder aos pais dentro da escola, mas também procurar soluções para a sua crise de legitimação no que se refere à capacidade de controlar e gerir eficazmente o complexo sistema nacional de ensino.

Ressalta também que são as escolas e os seus gestores que devem tomar a iniciativa de envolver os pais na vida escolar dos filhos, uma vez que diversos estudos apresentam resultados que apontam para as vantagens desse envolvimento em todas as classes sociais e graus de ensino. É a escola que tem o poder formal para captar a colaboração das famílias e não pode desculpar-se no argumento de que os pais não vão à escola, uma vez que é a escola que precisa da sua colaboração para atingir o seu principal objectivo: o de proporcionar a todos os alunos igualdade no acesso e sucesso educativos.

Finalmente pode-se concluir que não há uma forma ideal de envolver os pais na vida escolar dos filhos, mas caberá a cada comunidade ponderar as vantagens e desvantagens desse envolvimento e, de acordo com a sua realidade local, adoptar as formas mais eficazes de o fazer.

Vejamos de seguida de que forma a comunicação eficaz entre os professores e as famílias pode contribuir para melhorar a participação dos pais na vida da escola.

## **CAPÍTULO III - A comunicação Escola-Família**

### **1. Comunicar, em que consiste?**

A comunicação não constitui, em si mesma uma ciência autónoma, possui uma vertente científica, onde cabem a informática, a electrónica e a cibernética, entre outras, e uma vertente sociológica para a qual contribuíram os estudos da psicologia e da psiquiatria. No entanto e tal como afirma S. MICHEL ( s/d, p.310), “ A comunicação é como o óleo que permite que as engrenagens organizacionais funcionem.”

Torna-se difícil admitir que, por exemplo, uma escola funcione com o mínimo de eficácia, sem que exista uma comunicação eficaz entre professor e alunos, pais e famílias, professores e funcionários, funcionários e alunos... É precisamente pelo facto da comunicação envolver o nível pessoal, que não é fácil em qualquer organização, resolver de ânimo leve os problemas que são provocados por uma comunicação deficiente. Mesmo que uma organização identifique esses problemas e saiba seguramente que a sua resolução passa por alterar a qualidade da comunicação, entre elementos ou grupos da organização, o mais normal é que use outras estratégias, para não correr o risco de ferir susceptibilidades, uma vez que, “Tudo o que tiver a ver com a comunicação envolve pois necessariamente o nível pessoal, o que explica que muitas empresas prefiram modificar um organigrama a terem que comunicar verdadeiramente acerca... da dificuldade de comunicar.” (ibid p.310)

As organizações têm alguma dificuldade em resolver os problemas comunicacionais que possam existir entre os seus membros, vivendo na ilusão de que é fácil comunicar. Mas, na realidade torna-se difícil transmitir claramente qualquer mensagem, criando-se por vezes um fosso profundo entre o que queríamos dizer e o que dissemos realmente. Por outro lado podemos ter a sensação de que transmitimos com clareza a nossa mensagem, mas o nosso receptor não a ter recebido ou até interpretado da forma que nós desejávamos.

Finalmente não é muito usual pensarmos que para determinada mensagem existe uma diversidade de canais que podemos usar. Não ponderamos por isso a escolha do canal mais adequado e ficamos na ilusão de que o que escolhemos era o perfeito, o que raramente acontece. (ibid, pp.310-311)

## **1.1. Os limites comunicacionais do professor**

O professor deverá ser um profissional da comunicação, não apenas dentro da sala de aula, com os seus alunos, mas também com todos os outros intervenientes no processo educativo, como os seus pares, os auxiliares de acção educativa, e, sobretudo, com os pais dos seus alunos. A história tem mostrado o quanto esta comunicação tem sido difícil, sobretudo porque a origem social, cultural e étnica dos pais é cada vez mais diversificada, nomeadamente após a massificação do ensino.

Cabe aqui questionarmo-nos se o professor terá a capacidade de realizar uma comunicação eficaz com todos estes actores, da qual dependerá a qualidade dos resultados obtidos pelos seus alunos. Se pensarmos na comunicação com as famílias dos alunos e tivermos em conta as origens socioculturais das mesmas, podemos saber que o sucesso dessa comunicação é fundamental mas temos a consciência de que é uma tarefa difícil encontrar pontes, nomeadamente culturais, que permitam ao professor comunicar de forma satisfatória com os pais de todos os seus alunos. Isso seria o ideal, mas realmente os estudos provam que existem factores que condicionam essa relação que se pretende sempre positiva.

Por exemplo no que se refere à classe social dos alunos, os professores têm tendência para programarem as suas aulas e adoptarem comportamentos que satisfaçam o aluno médio, que não existe, e que comunga da sua cultura, pertence à sua classe social e dá ao professor um *feedback* positivo daquilo que ele lhe transmite. Se pelo contrário os alunos se afastam desse padrão, os professores tendem a ver nos próprios alunos obstáculos à aprendizagem, a considerá-los incapacitados e a ter acerca deles expectativas negativas. (cfr, C.A.GOMES, 1986, pp.166-169)

Se transportarmos este tipo de limitações para a relação com as famílias verificamos que, tal como afirma SILVA (2005, p.150) “Se a posição social das famílias influencia as expectativas que os professores criam acerca dos seus alunos, sabemos hoje que também intervém no modo de envolvimento dos encarregados de educação” Os professores têm mais facilidade em comunicar com pais de classe média, mas, por outro lado são “aqueles que os professores mais temem” (ibid, p.151), isto porque são os que, por dominarem melhor as regras do jogo, intervêm mais na vida escolar dos filhos e criticam mais a escola e os professores.

### **1.1.1. O professor - uma ponte entre culturas**

Se olharmos a relação escola família como a relação entre pessoas de diferentes níveis sociais, culturais e étnicos, por um lado e entre a cultura escolar e as culturas locais, por outro, podemos deparar-nos com uma escola enquanto espaço de encontro de culturas. Tal como afirmam SILVA e STOER (2005, p.20), “A relação escola-família constitui uma relação entre culturas. Uma relação entre a cultura socialmente dominante que a escola privilegia, veicula e legitima e a cultura ou culturas locais.”<sup>3</sup>

É claro que, se a escola conseguisse vencer este grande desafio de obter o convívio salutar entre todas estas vertentes culturais, teríamos ganho uma batalha importante no combate contra a exclusão social e a clivagem cultural. O problema surge quando tomamos consciência de que a escola não tem a capacidade de valorizar todas as culturas que acolhe e defende-se impondo a cultura dominante a todos os que de alguma forma se relacionam com ela, nomeadamente as famílias dos alunos. A escola tem assim “um papel homogeneizador num contexto caracterizado pela heterogeneidade” (ibidem). A escola tem facilidade em penetrar na cultura familiar, de a influenciar e de, aos poucos, ir impondo a sua cultura como “a cultura” e passando a mensagem de que os que não pertencem a essa cultura possuem algum tipo de défice cultural. Por outro lado, também a escola vai sofrendo influências do meio cultural onde está implantada, “Embora esta relação de interpenetração seja estruturalmente assimétrica (condicionada por factores como a classe social, o género e a etnia).” (ibidem), ou seja, o desejado intercâmbio cultural acontece mais no sentido da cultura dominante para as culturas minoritárias.

A consciência destes factos leva a que vários autores chamem a atenção para o facto da relação Escola-Família poder “converter-se num meio de reprodução social e cultural.” Levando mesmo SILVA (2003, p.347) a classificá-la como “uma relação armadilhada”. O mesmo autor refere também que as diferenças culturais entre a escola e as comunidades que acolhe não se resumem a diferenças *exógenas*, ou seja às associadas aos grupos de imigrantes recentemente chegados ao nosso país, mas são também significativas em relação às diferentes culturas existentes no grupo dos lusos, designadas pelo autor por diferenças culturais *endógenas* (Cfr. *ibid*, p.362). Neste grupo incluem-se os que, apesar de lusos, se encontram em situação de insucesso escolar, e

---

<sup>3</sup> Chamamos a atenção para o facto de VIRGÍNIO SÀ (2004, p.20) contestar esta posição argumentando que “as famílias da classe média, apesar de culturalmente mais próximas da escola, são aquelas que tendem a desenvolver uma relação mais tensa com aquela organização, sendo também aquelas que os *professores mais temem*”

que tem “consequências em termos de direitos sociais e humanos básicos, de concepções de democracia e de cidadania.” (ibidem) Segundo o mesmo autor, corre-se o risco de, em nome de uma maior democratização da sociedade, se canalizarem os recursos mais para este grupo, deixando de lado as minorias étnicas, também em insucesso, não lhes reconhecendo uma cidadania de pleno direito.

Perante esta realidade multicultural, o professor é levado a assumir novos papéis, nomeadamente o de “comunicador capaz de atravessar fronteiras (sociais e culturais), seja através do contacto diário com os seus alunos (crianças e/ou jovens) ou de um contacto regular com as famílias e outros membros da comunidade (adultos).” (ibid, p.373) Ou seja, o professor não pode mais partir do princípio que todos dominam a cultura veiculada pela escola, mas tem que ser preparado para fazer a ponte entre a diferentes culturas que convivem no espaço escolar e comunitário. No fundo, de acordo com esta perspectiva, não são apenas os pais que têm que se adaptar à cultura escolar, sofrendo a chamada *docentização dos pais*, mas seriam também os docentes a adaptarem-se às culturas dos pais podendo ocorrer o fenómeno inverso de *parentização dos professores*. Esta troca entre culturas pode vir a transformar-se em mais um dispositivo pedagógico ao serviço do grande objectivo da escola, levar todos os alunos a obter sucesso educativo.

## **1.2. Comunicação entre a escola e a família**

Para percebermos melhor a importância da comunicação que se estabelece, ou não, entre a família e a escola, teremos que perceber de que forma estes dois microssistemas do desenvolvimento humano contribuem para o crescimento equilibrado e harmonioso da pessoa. Será também necessário perceber se esse propósito pode ser atingido, com sucesso apenas por um dos sistemas ou se depende do entendimento de ambos.

### **1.2.1. A perspectiva sistémica**

A família, por mais transformações que tenha sofrido, realizará sempre as funções de continuidade do ser humano, uma vez que está presente em todas as suas fases de desenvolvimento desde a transmissão da vida até à morte, e de socialização primária do indivíduo. Ao longo de muito tempo prevaleceu uma visão psicológica da

família, em que era tido como linear que os pais influenciavam os filhos, ignorando que existiam outras influências educativas, nomeadamente da escola.

No entanto, e de acordo com a perspectiva sistémica, deixou de fazer sentido estudar a família tendo em conta somente os indivíduos que a compõem mas deve-se apostar “numa perspectiva sistémica relacional, centrada na ecologia social da família ou nas redes complexas em que a família interage, vive e se desenvolve.” GONÇALVES (2003, p.105) Assim a família é vista como um sistema aberto em que os seus membros interagem entre si, mas também com outros indivíduos do exterior e com o meio envolvente. Estas trocas de informações e energia com o exterior provocam alterações no seio da família e no meio que a envolve, na medida em que permite que os seus membros se adaptem constantemente à realidade que os rodeia.

A família enquanto sistema aberto está em permanente interação com os outros sistemas, mais ou menos abertos que a envolvem, como sejam o contexto de trabalho dos seus elementos, a escola ou a comunidade a que pertencem. O facto dos elementos da família pertencerem a outros sistemas, obriga-os a constantes adaptações que podem pôr em causa a identidade familiar. De acordo com MINUCHIN (1974, citado por GONÇALVES, 2003, p.107) essas adaptações só são possíveis se as fronteiras entre os diferentes contextos estiverem de tal modo definidas “de forma a permitir que os membros dos subsistemas e dos sistemas desempenhem as suas funções sem interferências intrusivas, mas permitindo a transmissão de informação e de afectos”

Também a escola é um sistema aberto que só poderá desempenhar o seu papel se interagir com os sistemas que lhe estão próximos e com os quais “partilha funções de complementaridade de educação e de formação, como é o sistema familiar,” (ibid, p.107) entre estes dois sistemas circulam os alunos, que ao entrarem na escola deparam-se com um sistema formal, com normas muito rígidas e socialmente muito valorizado. Esta fase da vida das famílias, que corresponde à idade escolar dos filhos, é um desafio enorme, que serve de teste às capacidades dos pais como educadores e dos filhos como alunos e que provoca alguma agitação no sistema familiar.

De acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento integral e bem sucedido do indivíduo, está dependente da qualidade da comunicação entre os dois principais sistemas com influência na sua educação e formação, a família e a escola, que devem ter as fronteiras ou limites muito bem definidos, “facilitando a privacidade, a autonomia e a diferenciação de cada um deles.” (ibid, p.108)

### **1.2.2. A perspectiva ecológica**

Esta perspectiva defende que o desenvolvimento do indivíduo resulta da qualidade das interações entre ele e os diferentes contextos em que se desenvolve a sua vida e onde tem uma participação directa ou indirecta. BRONFENBRENNER (1997, citado por GONÇALVES, 2003, pp. 109-110) apresenta uma proposta conceptual, defendendo que o ser em desenvolvimento está no centro de um “conjunto de estruturas seriadas que se encaixam e se interligam umas nas outras”, assim descreve cinco sistemas hierarquicamente interrelacionados que passamos a enunciar resumidamente:

a- O microsistema onde o indivíduo em desenvolvimento estabelece relações interpessoais e desempenha determinados papéis, trata-se de contextos como a família, a sala de aula ou o grupo de pares. A família é normalmente o principal contexto de desenvolvimento, mas a escola é também um microsistema que permite interações face a face, desempenhando um papel importante no processo de crescimento do aluno, até porque o deve preparar para a vida activa e permitir-lhe um desenvolvimento pessoal e social. Mas BRONFENBRENNER (1997), defende que não é suficiente a influência individual de cada um destes contextos no desenvolvimento do filho/aluno, é fundamental a qualidade das inter-relações que existem entre eles. O autor apresenta como exemplo a aprendizagem da leitura e da escrita em idade escolar, afirmando que esta aquisição é tão influenciada pelo processo de ensino/aprendizagem que na escola se desenvolve, como pela qualidade da relação que se estabelece entre a escola e a família. (Cfr. GONÇALVES, 2003, p.109). Faz-se aqui uma clara defesa da relevância da comunicação de qualidade que deve existir entre a família e a escola, da qual dependerá o sucesso educativo dos filhos/alunos, como já havíamos referido.

b- O mesossistema engloba as inter-relações entre os principais microsistemas em que o indivíduo em desenvolvimento tem uma intervenção activa, como sejam a família, a escola e o grupo de pares da comunidade a que pertence. É neste subsistema que faz sentido analisar as interações entre os dois microsistemas, família e escola, justificando-se a aposta na qualidade da relação entre ambos.

c- O exossistema compreende os diferentes contextos, em que o indivíduo em desenvolvimento não participa activamente, mas que influenciam os seus contextos imediatos de desenvolvimento, como sejam os seguintes exemplos dados pelo autor: o estatuto socioeconómico do país, o emprego dos pais, a rede social de apoio da família, a política governamental e os meios de comunicação social.

d- O macrossistema é o conjunto de valores, crenças culturais, acontecimentos históricos e toda a restante herança social que directa ou indirectamente influenciam os três níveis anteriores, e que constituindo o contexto cultural do filho/aluno, acabam por condicionar, directa ou indirectamente, o seu desenvolvimento.

e- O cronossistema refere-se ao tempo em que acontece o desenvolvimento do indivíduo. É que o facto de em determinado momento ocorrerem mudanças no próprio sujeito, no seu ambiente ecológico ou em ambos, pode ser mais decisivo para o seu desenvolvimento do que se esse processo tivesse ocorrido em qualquer outro momento.

Esta análise teórica dos factores que influenciam o desenvolvimento do aluno/filho, leva-nos a concordar com GONÇALVES (2003, p.111) que nos transmite a ideia de que o sujeito em desenvolvimento vem a ser o resultado dos recursos afectivos, materiais e culturais da família onde nasceu, mas também da qualidade psicossocial de todos os contextos que o rodeiam. Ou seja o sucesso do papel da família como educadora depende fortemente da sua estabilidade emocional e da realidade cultural, económica, social e política que a envolvem.

Apesar de conscientes da importância de todos estes sistemas no desenvolvimento do filho/aluno, no âmbito deste trabalho abordaremos mais a relação entre a escola e a família, e procuraremos ver quais as possibilidades de melhorar a qualidade da relação entre ambas.

### **1.2.3. Efeitos positivos da comunicação escola-família**

É claro que, se a comunicação entre escola e família é ineficaz, não se pode pretender culpabilizar apenas uma das partes, a família mostrará por vezes pouca disponibilidade, a escola joga com todas as suas limitações e a sociedade está talvez comodamente alheada desta problemática. O poder político conhece o problema, mas ficará mais económico se o ignorar... A verdade é que a escola recebe os alunos, pode conhecê-los melhor, sensibilizar-se com as suas dificuldades de adaptação e muito fazer para repor um pouco de justiça, num sistema educativo que se deseja democrático.

Tal como nos diz RAMIRO MARQUES, (1993, p.25): “Os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais.” Coloca-se no entanto outra questão, como vai a escola envolver os pais se, quer a comunicação, quer o nível socio-económico ou mesmo a cultura se mantêm? E há uma agravante, os alunos sentindo-se mal acolhidos ou não,

irão sempre à escola com maior ou menor grau de absentismo. Mas os pais desses alunos irão, estarão dispostos a sentir na pele os olhares curiosos e de reprovação daqueles que pertencem a culturas mais próximas à da escola?

A escola deverá tratar os pais como os maiores responsáveis pela educação dos filhos, mas sobretudo como seus iguais na responsabilidade pelo sucesso educativo deles.

“A melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores e culturas das famílias é abrir as escolas aos pais, criar espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar.” (ibid p.33)

É sabido que em Portugal ainda não estão reunidas as condições necessárias para que esta entreajuda se faça de forma satisfatória. As escolas têm pouca autonomia, os professores pouca formação nesta área, não há verbas para investir na comunicação com os pais e no seu adequado acolhimento nas escolas, os pais em alguns casos não têm mesmo tempo para ir à escola, para além de que não existe no nosso país o hábito dos professores motivarem as famílias a irem à escola. Se bem que é à escola que cabe cativar os pais para que se envolvam no processo educativo dos seus filhos. Isto porque há entre pais e professores uma relação hierárquica, sobretudo em relação aos pais de mais baixo nível social. Assim sendo, MARC et PICARD (s/d., p.124-125) dizem-nos que “É o actor em posição alta que tem a iniciativa da interacção. O actor em posição baixa só toma a iniciativa quando se trata de desempenhar uma obrigação em relação a alguém situado num nível superior.”

Por outro lado sabe-se que os pais que vão à escola preferem sempre tratar de assuntos que digam directamente respeito à vida escolar do seu filho, raros são aqueles que estão motivados para participar na escola ao nível das grandes decisões. É que,

“mesmo quando as organizações oferecem reais possibilidades de participação a todos os seus membros, esta só é efectiva entre o pessoal do quadro e da direcção e que muito poucos indivíduos aspiravam participar nas decisões relativas a um nível superior ao seu.” (ibid, p.105)

Mas então de que forma a escola comunica com as famílias? Essa comunicação faz-se ou simplesmente não existe?

Diz-nos PERRENOUD (1995, p.89):

“na mais participativa das escolas, os professores e os pais encontram-se, na melhor das hipóteses, uma dezena de vezes no decurso de um ano escolar, muitas vezes em circunstâncias que só permitem uma conversa superficial. E mesmo que as comunicações escritas ou telefónicas sejam mais frequentes, não se podem comparar com a densidade de comunicações que se estabelecem através da criança.”

É de facto este o principal e privilegiado canal de comunicação entre a família e a escola.

### **1.2.3.1. A criança como mensageira e como mensagem**

A criança leva todos os dias para casa sinais de alegria, tristeza, entusiasmo, frustração, repete comentários que ouviu ao professor, levando para a escola mensagens de tipo semelhante. Isto faz com que pais e professores recebam mensagens que poderão já ter sido alteradas de acordo com os interesses da criança. Para além destas existe uma mensagem, os trabalhos de casa, que no caso dos pais estarem devidamente motivados, pelo professor, para apoiar os filhos na sua realização, podem contribuir para que a escola conheça melhor os valores da família e esta contacte mais a fundo com os objectivos da escola. Os trabalhos de casa chegam quase todos os dias à família e são objecto de comentários e interpretações que vão chegar aos ouvidos do professor, se a criança achar que isso joga a seu favor. FAVRE e STEFFEN (1988, p.3) dizem-nos precisamente que “os trabalhos de casa constituem, tradicionalmente, uma ligação privilegiada entre a escola e as famílias”. Todo este circuito de comunicações dá à criança um poder imenso na gestão das relações entre a família e a escola.

Esta mesma ideia é expressa por PERRENOUD (1995, p.112):

“ a criança intervém selectivamente e activamente na comunicação entre professor e pais... Quando se lhe confia uma mensagem joga também os seus trunfos, por vezes esquece, censura ou inventa. E a criança pesa sobretudo na interpretação das mensagens de que está encarregada no sentido de servir os seus interesses do momento, para deitar água na fervura ou para reconciliar os pais e os professores, para se fazer esquecer ou para se valorizar.”

Seria por isso muito útil que pais e professores conhecessem bem este duplo papel da criança, enquanto “mensageira” e “mensagem” entre os dois mundos - quantas vezes antagónicos - em que tem que viver. Pais e professores têm que ter em conta que na sociedade em que vivemos a criança é tida como “um ser dependente, imaturo e irresponsável, considerado provisoriamente incapaz de conduzir a sua vida de maneira autónoma.” (ibid, p.92)

Sendo assim este poder de que ela usufrui para manipular a comunicação entre a escola e a família, pode muitas vezes ser usado para a concretização de objectivos pouco benéficos para ela própria. Convirá portanto que pais e professores tenham

acesso ao conhecimento deste importante papel da criança, já que ela “Nem sempre tem consciência do seu poder e nem sempre o usa em seu proveito.” (ibid, p.113)

Em geral as escolas preocupam-se imenso com a forma de levar os pais às reuniões, a participar em festas ou simplesmente a conhecer o professor. Não têm, no entanto, consciência da importância e do poder que tem a criança no estabelecimento de relações indirectas entre estas “duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada” (ibid, p.90)

Se de facto se pretende melhorar o sucesso educativo dos alunos e para isso é fundamental apostar na relação Escola-Família, é importantíssimo não desprezar que esta comunicação é um sistema complexo de relações directas - pouco frequentes - e indirectas - diárias - no qual actuam a família e a escola, mas sobretudo a criança enquanto mensageiro e mensagem. Tenha-se no entanto em conta que a criança “muito longe de ser um dócil mensageiro... é, de facto, o árbitro das relações entre pais e professores, que pode tornar possível ou esvaziar de sentido as comunicações directas entre ambos.” (ibid, p.90)

## Resumo

Neste capítulo, abordámos a problemática da comunicação entre a escola e a família. Verificámos que, em qualquer organização, é fundamental que a comunicação entre os seus membros seja eficaz, mas que de uma forma geral esse objectivo é difícil de atingir, dado que a comunicação envolve o nível pessoal, dificultando assim a introdução de grandes alterações a este nível.

Tomámos ainda contacto com as limitações que o professor enfrenta enquanto comunicador, sobretudo na actualidade, em que a escola é frequentada por uma diversidade de culturas e etnias, a qual coloca aos profissionais de educação grandes e novos desafios. Estamos a referir-nos não apenas à comunicação entre o professora e os alunos de diferentes culturas, mas também à necessidade cada vez maior que o docente tem de construir uma ponte cultural entre si e os pais dos seus alunos, oriundos de diversos meios sociais, culturais e étnicos.

Procurámos depois encontrar nas teorias do desenvolvimento humano as razões que justificam uma forte aposta da escola na comunicação com as famílias, uma vez que, nomeadamente tratando-se de crianças mais novas, a predisposição para aprender depende tanto da qualidade de cada um dos subsistemas sociais que frequenta – escola e família - como da qualidade das relações que se estabelecem entre eles.

Finalmente vimos os efeitos positivos que a comunicação eficaz entre escola e famílias pode ter no sucesso educativo dos alunos e debruçámo-nos sobre o importante papel que o aluno desempenha na comunicação entre pais e professores.

Vejamos, no capítulo que se segue, se a forma como os professores do 1ºCiclo representam a escola e as práticas educativas das famílias dos seus alunos, poderão ou não influenciar a relação entre ambas as instituições.

## **CAPÍTULO IV - As representações dos professores do 1º Ciclo**

Este tema é muito vasto e deriva dum conceito bastante mais amplo, o de representações sociais, mas como o seu aprofundamento não nos parece essencial para a problemática do nosso estudo, abordaremos apenas os seguintes aspectos:

- as representações de escola que têm os professores do primeiro ciclo
- as representações sobre as práticas educativas familiares que têm os referidos professores

### **1. A escola vista pelos professores do 1º Ciclo**

Para percebermos e enquadrarmos as representações de escola, temos que recorrer ao enquadramento social de todos os actores desta instituição, pais professores e alunos, auxiliares e comunidade onde a escola se insere. A forma como cada um destes actores vê o seu papel na sociedade e na escola, influencia a forma como representa a escola e como desempenha a sua função. Assim diz-nos GILLY (1989, p. 364), que a combinação do modo de estar na sociedade com a representação que se tem da escola, pode até influenciar a “comunicação pedagógica, no seio da aula”, e mesmo a “construção dos saberes”.

Assim cada actor do sistema escolar terá a sua representação de escola e irá agir no desempenho do seu papel, de acordo com essa imagem de escola, que poderá ser influenciada por inúmeros factores, mas que é em última análise por si construída. É que a representação de escola “não é uma imagem reflexo da realidade escolar, das funções sociais efectivas, mas uma construção original visando legitimá-las” (ibid, pp.367-368)

Os estudos realizados por GILLY, acerca das representações de escola, levaram-no a concluir que, sobretudo os pais de mais baixos recursos, e alguns professores, ainda não mudaram totalmente a representação que têm de escola selectiva e elitista. Para que essa mudança se desse, a própria instituição escolar teria que implementar mudanças mais profundas, as quais muitas vezes não passam de intenções do legislador, que obrigassem os seus actores a olharem-na por um prisma mais igualitário e democrático. No entanto esta mudança depende de profundas alterações que teriam que acontecer

também na sociedade, diz o mesmo autor que “os sistemas de representações sociais relativas à escola não podem ser consideradas independentemente das suas ligações com outros sistemas gerais de que dependem” (ibid, pp.382-383).

## **1.1. A escola vista numa dimensão sócio-organizacional**

No modo como a escola se pode organizar perante a comunidade que a envolve, destacamos a distinção feita por FORMOSINHO (2000, pp.27-69), entre a escola serviço local do Estado e a escola comunidade educativa:

### **1.1.1. Escola serviço local do Estado**

Segundo este autor, a escola em que os órgãos locais de direcção, apenas servem para cumprir as ordens do ministério, em que os professores e os alunos cumprem escrupulosamente essas ordens e estejam restritamente sujeitos à hierarquia, em que não cabem na escola nem os pais, nem a restante comunidade, e em que o professor é um mero funcionário público que ensina os alunos e cumpre os horários. A escola é vista apenas como um serviço local do Estado, ligado a um modelo centralizado e burocrático de administração.

### **1.1.2. A escola comunidade educativa**

A escola em que os órgãos de gestão têm autonomia e responsabilidade, perante a comunidade e perante o poder central, em que os intervenientes no processo estão legalmente representados, e em que o professor se comporta como um profissional de educação. Esta escola é vista, pelo referido autor, como modelo descentralizado, democrático e profissional de organizar a escola, sendo assim considerada como escola comunidade educativa.

## **1.2. Modelos de escola na dimensão pedagógica**

Os aspectos pedagógicos e didácticos da escola são abordados por SANTIAGO (1993, pp.20-26), que faz a distinção entre a escola transmissiva e a escola construtiva.

### **1.2.1. A escola transmissiva**

As finalidades da escola transmissiva centram-se essencialmente na preparação da criança para a inserção na sociedade, o que se faz através da transmissão de

conhecimentos e de valores morais e culturais. Não há lugar para a opinião individual dos alunos, nem para a criatividade. Tudo está feito e organizado, é o aluno que tem que se adaptar à escola e assimilar o que lhe é transmitido. Nesta escola não cabe a família nem a sua cultura, espera-se que os alunos influenciem os pais com os valores que aprendem na escola. Ao professor cabe transmitir saberes e valores, sem se preocupar com cada aluno, nem com os seus ritmos, nem com os seus problemas psicológicos ou outros.

### **1.2.2. A escola construtiva**

As finalidades da escola construtiva dirigem-se mais para a iniciativa pessoal do aluno e para a aquisição progressiva da sua autonomia. A escola procura adaptar-se a cada um dos seus alunos e aproveita os seus saberes para, partindo deles, atingirem as suas metas de desenvolvimento. Os pais são neste modelo vistos com parceiros e co-decisores, e tidos como indispensáveis para que cada escola atinja os seus objectivos. O professor tem mais a função de fazer diagnósticos e, a partir deles, proporcionar as melhores condições de aprendizagem a cada um dos seus alunos, cabendo-lhe portanto a mediação entre o mundo da criança e a realidade social. Para além de conhecimentos, o professor tem que ter a capacidade de relação com os alunos, pais, e comunidade envolvente.

## **1.3. Os objectivos da escola contidos na LBSE (Lei 46/86)**

As profundas alterações legislativas que a escola portuguesa está a viver, decorrentes das transformações sociais e políticas das últimas três décadas, levam a que se repense o papel da escola e nomeadamente no que se refere aos seus objectivos.

Tendo como base a análise feita por TEIXEIRA (1995, pp.37-39), a escola que se quer construir hoje, pode ter como objectivos principais, instruir, educar e intervir no meio.

### **1.3.1. A escola serve para instruir**

Nesta perspectiva, à escola não basta transmitir conhecimentos, ela deve ainda preocupar-se com a formação intelectual dos alunos. Assim o espaço e equipamentos escolares, bem como todos os profissionais e actores educativos, estão ao serviço do sucesso educativo dos alunos.

### **1.3.2. A escola serve para educar**

Esta forma de ver a escola enquadra-se nas preocupações com a formação integral dos alunos, com o despertar neles do interesse pela realização pessoal e pelo desenvolvimento da criatividade. Pretende-se também que os alunos desenvolvam capacidades de trabalho individual e em grupo, que encontrem nesse trabalho um sentido positivo e que sejam orientados na escolha da sua futura profissão.

### **1.3.3. A escola serve para intervir no meio**

Colocam-se ainda à escola objectivos de intervenção no meio em que se insere. É-lhe pedido que actue directamente na comunidade, promovendo-a, por exemplo através de actividades extracurriculares e outras de carácter cultural. Mas espera-se também que os seus professores prestem um serviço à comunidade, através da formação que dão aos seus alunos e da sua própria acção directa.

## **2. As práticas educativas das famílias**

Neste ponto pretendemos fazer uma breve reflexão sobre as práticas educativas que as famílias adoptam face à escolarização dos seus filhos.

Abordaremos a questão da participação das famílias na vida escolar dos seus filhos, e até que ponto a recente entrada dos pais na escola com funções de “administração”, legalmente imposta, veio realmente melhorar a relação entre a escola e as famílias.

Faremos também referência a algumas formas de colaboração das famílias, não só na escola mas também em casa, envolvendo-se na escolaridade dos filhos, apesar da falta de tempo e de outras limitações sociais, étnicas e culturais. Isto porque, mesmo que as famílias não vão à escola, os trabalhos de casa, podem funcionar como uma forma frequente de ligação entre estas duas instituições. Procuraremos por isso confrontar algumas opiniões diferentes sobre os trabalhos de casa e de que forma eles podem aproximar ou afastar pais, alunos e professores.

## **2.1. Envolvimento da família na vida escolar dos filhos**

Embora até há pouco tempo a presença dos pais na escola fosse indesejada e até proibida, ultimamente a escola descobriu que só a colaboração entre todos os agentes educativos, pode favorecer a formação integral de todos e cada um dos seus alunos. Esta mudança fez com que, em alguns casos, se tenha tentado aproximar as famílias da escola, nomeadamente através da institucionalização das relações entre ambas. Ora isto veio criar na instituição escolar um espaço de intervenção das famílias, legalmente reconhecido e de pleno direito.

Note-se no entanto que apesar de todas as mudanças sociais e legislativas, continuam a existir por parte dos pais atitudes diferentes face à escola, cabendo a esta instituição reconhecer esses diferentes estilos de encarar as responsabilidades para com a vida escolar dos filhos, compreender as suas causas e tentar cativar todos, a bem do sucesso dos alunos. Segundo STOER e CORTESÃO (2005, pp.84-85) podemos encontrar os seguintes tipos de pais: “o pai indiferente/hostil, o pai abordável, o pai colaborador e o pai parceiro” e que caracterizam atitudes que vão desde a ausência total de contactos com a escola, até à colaboração em actividades na escola e na sala de aula ou mesmo o assumir de algum protagonismo na vida da escola.

A tentativa legislativa de transformar todos os pais em pais parceiros levou à criação de associações de pais, que passaram a ter representação no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola, podendo assim ter alguma intervenção nas decisões da escola. Se bem que se trata apenas de um tipo de intervenção de nível geral, relativa a grupos de alunos, tendo-se deixado para segundo plano a intervenção de cada pai ou mãe, enquanto encarregado de educação do seu filho, tal como afirmam SILVA e STOER (2005, p.17), na actuação dos pais que assumem alguma forma de intervenção na escola “predomina a defesa dos interesses particulares sobre os gerais.”, o que em vez de contribuir para a união de pais e professores em torno de objectivos comuns, contribui antes para “despolitizar a actuação parental, ... para dificultar alianças com os professores; ...para torná-los em ramos locais do Estado” (ibid, p.17), ou seja em vez de ser o Estado a exercer o controlo sobre a escola de forma directa, usa os pais para fazerem esse papel.

Assim os pais podem intervir legalmente na escola, dando opiniões mais ligadas à administração da organização, mas quanto às actividades de aprendizagem

propriamente ditas, ficam exclusivamente reservadas à escola. No entanto não se pode ignorar que os pais têm um papel importantíssimo como educadores, podendo realizar actividades de aprendizagem em casa, com os seus filhos, nomeadamente “auxílio aos filhos nos trabalhos de casa, reforço de motivação do aluno, reforço dos hábitos e atitudes positivas e salutaras.” (MARQUES, 1994, p.371)

### **2.1.1. Os interesses mútuos da família e da escola**

A escola está interessada que as famílias lhe entreguem “crianças que foram apropriadamente socializadas pelos seus pais e que se podem encaixar nas normas e rotinas da escola.” (STOER e CORTESÃO, 2005, p.96) Assim, nesta perspectiva, a relação com a família é vista pela escola como uma forma de levar os pais que fogem deste padrão a transformarem-se em pais responsáveis e cumpridores das suas funções. Desejam ainda que os pais angariem fundos, colaborem em festas e demais actividades programadas pelos professores, mas que não contestem nem decidam nada, pois tal como afirma RICARDO VIEIRA (2005, p.144) “Os professores, em geral, não parecem permitir que o papel dos pais vá muito para além do que a própria participação e ajuda em tarefas consequentes de projectos concebidos e elaborados pelos próprios professores.”

Por outro lado, os pais estão interessados em que a sua criança tenha sucesso e que se sinta feliz na escola, assumindo assim a “Defesa directa, particular, dos interesses do seu próprio educando” (SILVA e STOER, 2005, p.17) e deixando para segundo plano o interesse colectivo que deveria ser assumido pelas Associações de Pais, ou seja os pais preferem uma relação informal com os professores e não a institucionalização das relações a que a legislação obriga. Esta forma de participar também agrada os professores que “...valorizam um ambiente baseado na comunicação, na informalidade e na rotina.” (STANLEY e WYNESS, 2005, p.71) Desta forma os pais satisfazem a sua necessidade de ser informados sobre o percurso escolar dos seus filhos e “permite aos professores um controlo “à distância” do grau de envolvimento dos pais na escolarização das crianças”.

### **2.1.2. A competência educativa dos pais e o seu nível de instrução**

Diversos estudos têm comprovado que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos tem efeitos positivos na sua escolaridade. Assim, HENDERSON e MAPP (citados por DAVIES, 2005, p.29) afirmam que, “quando os pais falam com os seus filhos sobre a escola, esperam que eles se saiam bem, ajudam-nos a fazer planos para a universidade, e certificam-se que as actividades extracurriculares são construtivas; os seus filhos saem-se melhor na escola.” No entanto há estudos que referem a “importância de factores sociais e culturais nas capacidades dos pais de tirar vantagem das oportunidades de promover as carreiras educativas dos seus filhos.” (WYNESS, M., e STANLEY, J., 2005, p.91) Os mesmos autores referem que em Inglaterra os pais são política e socialmente encorajados a envolverem-se na vida académica dos seus filhos, levando-os a “[...]assumir mais responsabilidades, entre outras coisas, pela monitorização dos trabalhos de casa dos seus filhos e em passar mais tempo com eles a ler.” (ibid, p.95)

Podemos então questionar se os pais, mesmo os de grupos mais desfavorecidos, são capazes de aprender a melhorar a sua função de educadores em casa, de forma a motivar mais os seus filhos. RAMIRO MARQUES (1994, p.372) defende que “Temos necessidade de programas de educação dos pais, especialmente concebidos para grupos minoritários e de baixos rendimentos”, uma vez que, de acordo com o referido autor, são estes pais que menos exercem a sua função de educadores em casa, ou o fazem com menor qualidade. No entanto, quando orientados pelos professores, também os pais com pouca instrução ou mesmo de níveis socio-económicos muito baixos, são capazes de desenvolver com sucesso actividades de aprendizagem com os seus filhos em casa. EPSTEIN (1987) realizou um estudo junto de um número bastante considerável de professores e concluiu “que os professores que envolveram os pais em actividades de ajuda aos filhos, em casa, consideram que eles desempenham bem essas actividades, independentemente de serem ricos ou pobres ou de terem muita ou pouca instrução” (citado por RAMIRO MARQUES 1993, p.28)

É frequente que os pais de meios mais desfavorecidos sintam alguma relutância em ir frequentemente à escola e usem argumentos como a falta de tempo, para não se envolverem nas actividades escolares dos seus filhos. Até porque na maioria dos casos, não sabem como fazê-lo e não têm a confiança suficiente nos seus conhecimentos, para não temerem vir a ser acusados pelos seus filhos de os terem orientado menos bem. Esta

relutância em ajudar os filhos foi objecto de um estudo de DON DAVIS (1989), tendo chegado à conclusão “que o grande problema destes pais não era o não quererem ajudar os filhos, mas o não saberem como”. (citado por PEDRO SILVA, 1993, p.87) Perante este facto é natural que caiba aos professores orientarem a sua actuação, e levá-los a obter sucesso nas ajudas que prestam aos seus filhos.

### **2.1.3. Capacidade da escola para cativar as famílias**

RAMIRO MARQUES afirma também que “As escolas eficazes comunicam com a família, esperam que os pais reforcem as atitudes facilitadoras do sucesso educativo e exigem que eles apoiem os seus filhos no estudo”. (o.c. p.37), pelo que a escola não poderá ficar imóvel, esperando que o nível cultural dos pais melhore ou que eles lhe supliquem ajuda, terá que ser a instituição escolar a tomar a iniciativa de atrair os pais de todos os seus alunos para a sua causa. DON DAVIES (1994, p.385) é da mesma opinião, chegando mesmo a afirmar que “é preciso que os que estão na escola tomem a iniciativa de contactar o exterior”. Se tais iniciativas forem bem conduzidas terão efeitos positivos, não só no sucesso escolar das crianças, mas também no equilíbrio das famílias e na maneira dos pais e comunidade em geral olharem a escola.

No entanto, apesar dos seus constrangimentos, os pais de mais fracos recursos, não são menos interessados na vida escolar dos seus filhos do que os outros, C. MONTANDON (1994, p.199), referindo-se à ajuda dos pais nos trabalhos de casa, diz que os de meios mais desfavorecidos, embora não ajudem os filhos com muita frequência, “são igualmente interessados na vida escolar da sua criança”, e são os que mais frequentemente procuram informação sobre as matérias escolares e sobre os trabalhos de casa. É claro que a atitude dos pais perante a escolaridade dos filhos influencia os estilos educativos das famílias, que foram caracterizados por DURU-BELLAT (1992, p.164-165). Segundo esta autora, as famílias podem apresentar um estilo autoritário, autorizado ou permissivo, consoante exercem o poder, aplicam as regras, ou dão mais liberdade de acção aos filhos, quando têm que os apoiar nas actividades de aprendizagem em casa.

Teremos no entanto que ter em conta que a abertura da escola às famílias pode ter efeitos diversos, dependendo do facto dos pais dominarem melhor ou pior a cultura da escola. É claro que, se uma família que pertence a um ambiente sociocultural próximo do da escola, tiver necessidade de falar com o professor do seu filho, terá a

tarefa facilitada porque sabe o que a escola espera dele, domina a linguagem que deve usar e sente-se à vontade. Pelo contrário, se forem pais de classes desfavorecidas, “sentem-se frequentemente embaraçados, ou mesmo desconfiados quando a escola lhes abre as suas portas e em consequência estão menos aptos a apoiar os seus filhos e a negociar o seu futuro escolar.” (MONTANDON, 2001, p.26)

A ausência destes pais na escola tende a ser interpretada pelos professores como desinteresse pela escolaridade dos filhos, o que nem sempre é real, uma vez que, tal como defende PEDRO SILVA (2002, p.119) “... a *invisibilidade* de muitos pais dos meios populares na escola não significa necessariamente desinteresse pela escolarização dos filhos, nem ausência de incentivo e possíveis formas de apoio em casa, ao contrário da usual interpretação de muitos docentes.”

A explicação para este afastamento da escola pode estar no facto dos pais mais distantes culturalmente da escola, “...terem tido más experiências escolares, (enquanto alunos), desconhecerem a cultura escolar, terem dificuldades em compreenderem a linguagem dos professores, ou, tão só, não disporem de tempo, ...”, opinião expressa por RAMIRO MARQUES (2001, p.32), que aliás refere de seguida que pais de níveis culturais mais elevados podem apresentar idêntico comportamento devido à sua excessiva ocupação profissional e ao pouco tempo livre de que dispõem.

#### **2.1.4. As limitações decorrentes da gestão do tempo familiar**

Sabe-se no entanto que a agitação da vida moderna, não é muito favorável ao envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem com os seus filhos. Isto acontece sobretudo nos pais de níveis socioeconómicos mais desfavorecidos, uma vez que a sua necessidade de trabalhar é muito grande e regra geral têm ocupações com horários alargados e fixos. Os pais da classe média têm normalmente horários mais flexíveis e existem, sobretudo mães, que optam, porque podem, por trabalhar em *part-time*, o que lhes permite ter maior disponibilidade para se envolverem nas actividades de aprendizagem dos seus filhos. (Cfr. PEDRO SILVA, 2002, p.114)

Ainda no que se refere ao tempo que os pais dedicam às solicitações da escola, teremos que ter em conta os horários escolares rígidos, que obrigam os pais a verdadeiras maratonas de transporte dos filhos de manhã e ao final do dia, sobretudo nas crianças mais novas. Não podemos esquecer que cada vez mais as escolas se concentram nos grandes centros, o que obriga a deslocações longas e demoradas, a que

as crianças vão mais cedo para a cama, a que os pais se levantem mais cedo, ou seja, tal como refere PERRENOUD (2001, p.63) “...ninguém escapa aos condicionalismos (de tempo) impostos pela escola, mesmo que estejam de tal modo interiorizados que passem despercebidos.”

Realmente se os pais não têm muito tempo, será muito difícil que se envolvam em actividades da vida escolar dos filhos, sobretudo se a escola não lhes tiver feito entender o quanto essa colaboração é essencial para o sucesso dos seus filhos. É que tal como afirma A. PINTO (1995, p.160), “para conseguir que os membros de uma organização invistam nas interações vitais à organização é necessário que eles sintam que lhes vale a pena”. Resta saber se também a escola e os professores estão realmente convencidos de que o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus filhos é fundamental para que todos os alunos obtenham um bom rendimento escolar.

#### **2.1.5. Os trabalhos de casa vistos por diferentes autores**

Os trabalhos de casa apesar de serem cada vez mais um tema que não reúne muitos consensos, quer entre os profissionais da educação, quer entre os investigadores desta área, continuam a ser usados por muitos professores e a serem um verdadeiro tormento para muitas famílias. PERRENOUD (1995, p.152) diz mesmo que os trabalhos de casa ao contrário de favorecerem o diálogo escola/família, só servem para mostrar aos pais a pior parte do trabalho escolar, para “enervá-los, culpabilizá-los, deixar-lhes campo livre às angústias, transformá-los em explicadores...colocar muitos pais em situação de incompetência ou de onnipotência.” É claro que tratando-se de famílias de nível socioeconómico mais desfavorecido, é natural que tudo isto aconteça com maior frequência.

No entanto algumas destas dificuldades são atenuadas quando os professores marcam trabalhos de casa adequados ao nível de aprendizagem dos diferentes alunos, e ao mesmo tempo, orientam os pais no sentido de saberem exactamente o tipo de ajuda que devem prestar aos seus filhos. É claro que estando reunidas estas condições, entre outras, dificilmente a comunicação escola/família será prejudicada pelos trabalhos de casa. Aliás FAVRE e STEFFEN (1988, p.196-197) dizem-nos precisamente o quanto os trabalhos de casa são importantes para os pais, através deles a família pode ver com os seus próprios olhos como o filho trabalha, como lida com a vida escolar. Mesmo os pais

menos familiarizados com a escola, é através dos trabalhos de casa e da atitude dos filhos perante eles que ficam descansados, ou não, em relação ao que se passa na escola.

Os referidos autores dizem mesmo que através dos trabalhos de casa as famílias tomam conhecimento dos programas, da evolução dos seus filhos e dos métodos dos professores. Por outro lado também os professores têm um maior conhecimento da família, através da forma como o aluno traz os trabalhos de casa feitos, com maior ou menor cuidado, com ou sem a intervenção dos pais, no fundo fazem também uma avaliação que pode ser útil para ajudar o aluno a progredir. Por esta razão os trabalhos de casa constituem uma ligação privilegiada entre a família e a escola. (ibid, p.187)

Opinião semelhante é apresentada por MARQUES (2001, p.104) que apresenta quatro razões para defender o envolvimento dos pais em actividades educativas em casa: a melhoria dos resultados dos alunos, a melhor compreensão do trabalho dos professores, a aprendizagem de pais e professores de hábitos de entajuda na educação dos alunos e a melhoria da comunicação entre pais e filhos, com consequências positivas na valorização do trabalho escolar dos filhos.

Perante estas opiniões, situamo-nos mais na perspectiva de FAVRE e STEFFEN e de MARQUES, pois defendemos que os trabalhos de casa, se devidamente utilizados e orientados pelo professor podem constituir uma forma de comunicação entre a escola e a família, que faz os pais sentirem-se úteis e envolve-os na vida escolar dos seus filhos de forma simples e eficaz. É claro que este tipo de atitude exige uma melhor formação inicial e contínua dos professores nesta área, pois reconhecemos que tendo eles sido alunos de uma instituição escolar que tinha ordens claras para afastar os pais da escola, terão que fazer algum esforço para lidarem com os pais dos seus alunos em moldes simplesmente opostos.

No que se refere à formação inicial de professores, na área da relação Escola-Família, e baseando-nos num estudo feito por TERESA SARMENTO (2005, p.65), podemos constatar que “Na pesquisa feita a todas as Universidades bem como às Escolas Superiores de Educação públicas onde se desenvolvem Licenciaturas de Ensino Básico – 1º Ciclo, nenhuma dispõe de uma disciplina centrada nesse objecto de estudo.” Será que a intuição destes profissionais da era da escola aberta às famílias, é suficiente para gerir da forma satisfatória esta nova realidade?

## Resumo

Depois desta breve reflexão parece-nos poder concluir que a escola e as famílias continuam ainda longe de um nível desejável de cooperação na formação das gerações mais novas. A escola passou a achar a intervenção dos pais na vida escolar das crianças de extrema importância, só que para concretizar esse objectivo ofereceu-lhes um tipo de intervenção formal e global na organização escolar. Há no entanto, uma dimensão educativa importantíssima que os pais sempre tiveram e continuarão a ter, e que se traduz em actividades de aprendizagem em casa e no envolvimento na vida escolar da sua criança em particular.

Concluimos ainda que cabe à escola tomar a iniciativa de envolver as famílias na vida escolar dos filhos, uma vez que o sucesso educativo de todos é um problema, sobretudo, da escola e este objectivo será mais difícil de alcançar sem a colaboração dos pais. Deve, no entanto, ter-se em conta, que as famílias são diferentes, devendo a escola e os professores estar atentos sobretudo às diferenças culturais, étnicas, de origem social e de níveis de escolaridade, pois nem todos os pais se sentem igualmente à vontade na escola e nem todos estão preparados para se envolverem na escolaridade dos seus filhos.

No que se refere aos trabalhos de casa, eles poderão ser um excelente meio de fazer a ponte entre a escola e os pais. É que as famílias de todas as culturas e condições sociais, são igualmente interessadas no sucesso dos seus filhos e estão disponíveis para realizar a sua preciosa missão de educadores. Para isso basta que os professores lhes mostrem a importância de apoiarem os seus filhos nas tarefas escolares e os orientem de modo a que o façam com sucesso, uma vez que muitos pais carecem de ajuda para passarem da vontade de ajudar a uma efectiva intervenção de apoio aos filhos.

Parece-nos também que a formação inicial e contínua de professores não pode passar ao lado da importância da relação entre a família e a escola. Neste âmbito é necessário que os professores não se sintam sozinhos, desamparados e menos competentes para lidarem com a diversidade étnica, cultural e socioeconómica que se verifica nas famílias dos alunos que frequentam as nossas escolas. É que, o tão desejado sucesso educativo, só se poderá alcançar com uma rede eficaz de apoio entre todos os intervenientes no processo educativo de todos os cidadãos, em todas as etapas das suas vidas.

No capítulo que se segue apresentaremos outros estudos realizados no âmbito da relação Escola-Família e veremos até que ponto as conclusões a que os seus autores chegaram vão de encontro à problemática que nos propusemos estudar.

## **CAPÍTULO V - Outros trabalhos de investigação na área da relação Escola-Família**

Neste capítulo apresentaremos alguns estudos empíricos realizados no âmbito da relação Escola-Família e que retomaremos quando, mais adiante, procedermos à discussão dos resultados que obtivemos no nosso estudo.

Depois de alguma pesquisa, não tivemos acesso a dissertações de mestrado que abordassem a temática que optámos por estudar, nomeadamente no que se refere à opinião dos professores do 1ºCiclo. Assim, optámos por nos servirmos de estudos realizados no âmbito da relação Escola-Família e que se debruçassem sobre temáticas próximas da que é abordada no presente trabalho.

Começámos por consultar a Dissertação de Mestrado:

Almeida, Fernanda (2004) **“A Participação das Famílias na Escola – Entre a Burocracia e a Operacionalização”**, Lisboa, Universidade Aberta.

Este estudo centra-se na participação das famílias na escola e tinha como objectivos principais: conhecer as representações e expectativas de pais e professores, de uma escola de 2º e 3º ciclo, de forma a verificar a importância das famílias na escola, como mais valia no processo de formação do aluno; saber que caminhos conduziram à participação das famílias na escola e procurar mostrar que só uma forma de vida democrática baseada na procura de consensos pode trazer resultados felizes nesta relação.

Para atingir estes objectivos de investigação, a autora realizou um estudo de natureza qualitativa, numa Escola de Ensino Básico de 2º e 3º Ciclos situada no meio urbano da área metropolitana de Lisboa, que se baseou na análise de conteúdo dos protocolos de entrevista dos Representantes dos pais, Directora de Turma, Coordenadora dos Directores de Turma e Presidente do Conselho Executivo.

Para chegar ao relatório final a autora analisou: as Representações quanto à definição dos papéis dos actores educativos: os pais e os professores; Representações em relação à operacionalização da participação dos pais; Percepções quanto à participação dos pais; Percepções quanto à operacionalização da participação dos pais na escola em estudo e Expectativas quanto à participação dos pais.

Assim, a autora pôde chegar às seguintes conclusões:

- A articulação de esforços de todos os actores educativos tem um papel importante na escola de hoje, que tem de enfrentar novos desafios e novas responsabilidades, recorrentes das mudanças demográficas e transformações na estrutura das famílias.

- O facto de a legislação já permitir que as famílias participem na escola não traz, por si só, contributos para vencer estes desafios. É necessário garantir a democraticidade dos órgãos e o equilíbrio da representatividade entre os sectores da comunidade educativa.

- É preciso lembrar o princípio do isomorfismo pedagógico “só se aprende a participar participando” e que este também se pode aplicar às famílias, de modo a podermos aplicar modalidades de participação adequadas, que facultem um conhecimento da escola.

- Só operacionalizando a participação das famílias, através da promoção de estratégias de envolvimento e cooperação com os demais actores, motivando-as para a construção dinâmica da escola, poderemos considerá-las como intervenientes no processo de formação do aluno.

Consultámos também a dissertação de mestrado: Cardoso, A., (2004) **“Os Encarregados de Educação e as suas Percepções de participação na Vida Escolar”** Lisboa, Universidade Aberta.

Nesta dissertação, o autor estudou a temática relacionada com a participação dos Pais/Encarregados de Educação nos órgãos de gestão das escolas, como contributo para a reflexão do desenvolvimento de uma “cultura participativa” e na definição de uma política Educativa de Escola. Foi a partir das percepções dos Pais/Encarregados de educação, que o autor analisou e interpretou as vantagens e impedimentos na operacionalização das práticas de participação.

Este estudo assumiu uma abordagem descritiva e exploratória e envolveu 61 Encarregados de Educação do ensino oficial que, no ano lectivo de 2002/03 eram sócios das Associações de Pais e fossem ou tivessem sido membros de órgãos de gestão (Assembleia de Escola ou Conselho Pedagógico), em escolas com 3º Ciclo do Ensino Básico ou com Ensino Secundário de um concelho do distrito de Setúbal.

Na parte teórica o autor apresenta uma perspectiva sobre o tema, abordando a relação Família-Escola conjugada com as imagens que a caracterizam na sua dimensão organizacional e analisa a evolução do conceito de família e da sua participação na vida escolar.

Deste estudo o autor conclui que os Pais/Encarregados de Educação reconhecem não existir uma cultura de participação, aliada à dificuldade que as Associações de Pais têm de motivar os seus associados e identificam a falta de conciliação entre o horário da sua actividade profissional com o das reuniões dos órgãos como um dos principais obstáculos a uma efectiva participação. Consideram que a sua participação deverá incidir, no Conselho Pedagógico, na vertente da orientação e acompanhamento dos alunos, enquanto na Assembleia de Escola deverá estar mais ligada aos instrumentos fundamentais do processo de autonomia: o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades. Os inquiridos defendem ainda uma maior representatividade nos órgãos de gestão e a existência de um plano de acções de formação com vista à valorização das suas intervenções, as quais, entendem dever ser confiadas a actores de perfil participativo, competente, com capacidades de comunicação e em simultâneo moderadores, capazes de estabelecer boas relações interpessoais.

Fizemos também a revisão da dissertação de mestrado: Monge, A., (2004) **“Expectativas Parentais em relação à Escola Pública e Privada no 1º Ciclo do Ensino Básico”**, Lisboa, Universidade Aberta.

Nesta investigação, a autora tinha como objectivo conhecer as expectativas dos pais em relação às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, públicas e privadas, relativamente a:

- Finalidades e saberes escolares
- Currículo escolar e métodos de ensino-aprendizagem
- Corpo docente – características e funções
- Recursos materiais (instalações, equipamento e segurança) e serviços conexos
- Relação Escola-Família

A autora realizou a sua recolha de dados no Distrito de Lisboa, em contexto urbano e utilizou as entrevistas exploratórias e o questionário como instrumentos de recolha.

A análise dos dados recolhidos pela autora permitiram-lhe concluir que as maiores expectativas dos pais em relação à escola do 1º Ciclo do Ensino Básico são a segurança e a vigilância dos espaços e acessos escolares. Só depois das questões de segurança, da qualidade das instalações e dos equipamentos é que os pais têm expectativas referentes às características do professor, sobretudo na sua vertente relacional/social.

Por estar mais directamente relacionado com a nossa temática, apresentaremos de seguida as conclusões da autora no que se refere ao factor Relação Escola-Família. Assim a análise dos resultados demonstra que os pais são mais expectantes relativamente à informação prestada pela escola, do que a respeito da sua participação activa na gestão escolar.

Pretendem conhecer o projecto educativo de escola, os objectivos e currículo escolar em cada ano lectivo, as dificuldades e progressos nas disciplinas curriculares, o comportamento dos seus filhos na vida escolar, preferindo a informação sobre o seu educando em particular.

Segundo a autora os pais não são tão expectantes a respeito de uma participação activa na construção do projecto educativo de escola, na adaptação dos currículos escolares a cada grupo-turma, ou na organização de passeios ou visitas de estudo. Em contrapartida, esperam que a escola seja sensível às suas observações e sugestões, enquanto clientes não utilizadores da organização escolar. Trata-se assim de uma pseudo-participação que traduz o interesse em obter informação sistemática sobre a criança na escola, mas que revela uma necessidade claramente inferior de participação na gestão escolar. A autora conclui assim que os pais preferem o envolvimento à participação, por razões que não conseguiu apurar, mas que, segundo ela podem ir desde a falta de tempo, à incapacidade para interferir na escola ou à indisponibilidade da escola para aceitar formas activas de participação das famílias.

Por razões que a autora também não conseguiu apurar neste estudo, são os pais da amostra da escola privada que possuem expectativas estatisticamente mais elevadas do que os da amostra pública, relativamente à informação sobre o projecto educativo de escola, aos objectivos pedagógicos e ao currículo escolar em vigor, à informação sobre o comportamento da criança e ao estabelecimento de contactos personalizados para falar sobre os seus filhos.

A autora conclui ainda que são os pais da amostra da escola privada que possuem maiores expectativas quanto aos serviços complementares de apoio às famílias, no que se refere ao alargamento do horário de funcionamento da escola, e à abertura no período de férias lectivas. As expectativas elevadas relativamente a estes aspectos eram previsíveis, segundo a autora, uma vez que a incompatibilidade com horários parentais foi uma das razões enunciadas pelos pais para justificarem a sua opção pelo ensino privado.

Achámos ainda pertinente incluir na nossa revisão da literatura, a Dissertação de Mestrado: Monteiro, C., (2006) «**As dinâmicas de uma Associação de Pais: Participação activa ou “encenação participativa”?**» Lisboa, Universidade Aberta.

A autora tinha como principal objectivo estudar as dinâmicas internas de uma Associação de Pais, a sua acção enquanto órgão de parceria, junto do colectivo dos pais e, sobretudo, a sua representação nos órgãos de gestão da escola e, conseqüente poder de decisão.

A autora usou uma metodologia de estudo de caso e fez a recolha de dados através de observação, entrevistas complementares e pesquisa documental, o que lhe permitiu efectuar uma triangulação de dados.

Os resultados obtidos pela autora permitiram-lhe concluir que, no caso que estudou, existe um grande divórcio entre o modelo ideal e o modelo real de participação dos pais na educação escolar das crianças. Verificou também que o novo regime de gestão das escolas públicas, embora legalmente pressuponha um reforço da intervenção parental, na prática não se tem traduzido num aumento efectivo do poder de decisão dos pais. A autora acaba por concluir que, apesar dos esforços efectuados por alguns encarregados de educação bastante activos, a representação parental na escola raramente ultrapassa a esfera da pseudo-participação.

Finalmente consultámos a Dissertação de Mestrado: Jacinto, M.J., (2006) “**Dinâmicas do Director de Turma na promoção do Envolvimento da Família na Escola – Um contributo para a diminuição da Indisciplina**” Lisboa, Universidade Aberta.

Ao realizar este estudo a autora pretendeu contribuir para a análise da problemática do relacionamento entre a escola e a família perante situações de indisciplina no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, tendo como figura principal o Director de Turma, enquanto mediador das relações entre os diversos actores, nomeadamente, professores, família e alunos, perante situações de indisciplina.

A recolha de dados realizou-se em duas escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, com características diferentes no que diz respeito ao nível socioeconómico e cultural, sendo uma de classe média/alta e outra de classe baixa, ambas situadas na Área Metropolitana de Lisboa. A autora usou como instrumentos de recolha de dados o inquérito por entrevista, que lhe permitiu elaborar o inquérito por questionário e a análise documental dos regulamentos internos das escolas envolvidas. A conjugação dos

três instrumentos de recolha de dados permitiu que a autora realizasse posteriormente a triangulação dos resultados.

Esta investigação permitiu que a autora obtivesse como principais resultados, aplicáveis ao contexto do estudo, que há diferenças significativas a nível das perspectivas dos Directores de Turma das duas escolas. Essas diferenças são relativas, não só ao envolvimento da família na escola, mas também ao nível das estratégias utilizadas por eles para promover esse envolvimento, de forma a prevenir e a intervir em situações de indisciplina. A autora conclui ainda que a principal causa que motiva as diferenças na actuação dos Directores de Turma das duas escolas, se prende com o facto dos meios socioeconómicos e culturais onde as escolas se situam serem também distintos.

## **Resumo**

Pelo que vimos ao longo dos últimos capítulos, a chave para que os alunos consigam obter mais sucesso através de um maior envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos, poderá estar sobretudo nas mãos dos professores. São eles que estão formalmente investidos do poder de o fazer, é a eles que cabe servir de ponte entre as várias diversidades que coabitam na escola e são eles que precisam de se sentir apoiados, por parte dos diferentes níveis de gestão do sistema educativo, para investir com garantias de sucesso numa relação construtiva entre a escola e a família. Será sempre com eles que se poderá contar para ganhar a batalha contra o insucesso educativo, que é de toda uma sociedade.

Achamos por isso oportuno, conhecer a opinião dos professores que inquirimos sobre as questões que se prendem com o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, cujos resultados apresentamos na Parte B deste trabalho.

## ***PARTE B – ESTUDO EMPÍRICO***

# Capítulo I - Metodologia

## 1. Objecto de Investigação

### 1.1. Problema de Investigação

O presente trabalho desenvolveu-se no âmbito das relações Escola-Família e tem como tema: *A relação Escola-Família e o envolvimento dos pais: Percepções de Professores do 1º Ciclo do Concelho de Rio Maior.*

De acordo com a opinião de QUIVY e CAMPENHOUDT (2005, p.44), qualquer trabalho na área das ciências sociais deverá iniciar-se com uma pergunta de partida que lembre ao investigador, ao longo de todo o projecto, o que é que ele deseja saber, o mais exactamente possível. Os mesmos autores afirmam que esta função só será correctamente desempenhada pela pergunta de partida se ela “apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência”. Assim, o nosso trabalho começou com a seguinte pergunta de partida:

*Na perspectiva dos professores do 1º Ciclo, que formas de envolvimento das famílias favorecem o sucesso educativo dos alunos?*

Esta questão parece pertinente uma vez que, a iniciativa de envolver todos os pais na vida escolar dos filhos deve partir da escola e mais concretamente dos professores e estes só o farão se estiverem perfeitamente convencidos de que, entre outros aspectos, o investimento nesse envolvimento vai trazer vantagens ao seu desempenho profissional e à melhoria dos resultados dos seus alunos.

#### 1.1.1. Questões de investigação

Relacionadas com a pergunta de partida, surgiram-nos as questões de investigação que se seguem e para as quais procurámos encontrar pistas de resposta com o nosso estudo.

a- Os professores do 1º Ciclo investem no envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos?

b- Segundo estes professores, que relação existe entre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e o sucesso educativo dos alunos?

c- Segundo os professores do 1º Ciclo, que relação existe entre a origem sociocultural dos pais e as formas de se envolverem na vida da escola?

d- Os professores do 1º Ciclo, preferem comunicar com os pais, formal ou informalmente?

e- Que atitude tomam os professores do 1º Ciclo perante os pais indiferentes à escola?

f- Na opinião dos professores do 1º Ciclo, que papel têm os alunos na comunicação entre o professor e os pais?

g- Na opinião dos professores do 1º Ciclo, que papel têm os trabalhos de casa na comunicação entre o professor e os pais?

h- Segundo os professores do 1º Ciclo que limites deve ter a participação dos pais na vida da escola?

i- Segundo os professores, a participação dos representantes dos pais nos órgãos da escola pode contribuir para melhorar o sucesso educativo dos alunos?

## **1.2. Justificação do estudo**

A escolha da relação Escola-Família e da influência das formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos deve-se a duas razões principais, as pessoais e profissionais e as que decorrem das recentes propostas do Ministério da Educação quanto à participação dos pais na vida da escola, incluídas no Estatuto da Carreira Docente - Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro, recentemente aprovado.

Quanto às razões pessoais e profissionais, o facto de exercer a actividade docente no 1º Ciclo do Ensino Básico permite contactos bastante frequentes com as famílias, pois, tal como afirma SILVA (2003, p.193), a relação escola-família no 1º Ciclo tem algumas especificidades,

“Não só pelo regime de monodocência, pelas características de maior dependência dos educandos nesta faixa etária – que, amiúde, precisam de ser acompanhadas à escola – como pela própria base territorial em que estas escolas normalmente assentam (a aldeia ou o bairro), proporcionando, assim, um outro tipo de contactos entre escola e comunidade e dentro desta.”

Este contexto facilita o surgimento de relações informais e permite melhorar o conhecimento que o professor tem da criança, o que é fundamental para que o profissional de educação desempenhe o seu papel de forma eficiente. (Cfr. STANLEY e WYNESS, pp.58-59). Também DAVIES et al. (1989), referem que no 1º Ciclo, o relacionamento que se estabelece entre os professores e as famílias “é muito mais directo e informal” (citado por SILVA, 2003, p.193). Assim sendo parece pertinente

verificar se os professores do 1ºCiclo que pretendemos inquirir têm percepção semelhante quanto aos benefícios de formas informais de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

Numa altura em que o nosso sistema nacional de ensino atingiu o seu grande objectivo de igualdade de acesso, pelo menos no aspecto de abranger praticamente a totalidade das crianças em idade escolar, mas que está longe de conseguir a igualdade no sucesso, parece-nos muito importante aprofundar todos os aspectos que de alguma forma possam ajudar as escolas a atingirem esse objectivo. Como é sabido, a responsabilidade da educação das crianças é em primeiro lugar atribuída aos pais, mas as exigências da sociedade tornaram a escolarização, não só obrigatória, como desejada e alvo de um enorme investimento económico e emocional por parte da maioria das famílias, sobretudo das culturalmente mais próximas da escola.

Mas, a presença dos pais na escola nem sempre foi aceite, foi passando de proibida a desejada e até obrigatória, sem que se tivesse a preocupação de verificar se todas as famílias se envolvem igualmente na vida escolar dos filhos, se todas se sentem acolhidas na escola e se todos os alunos tiram igual proveito do acompanhamento que a escola parte do princípio que todas as famílias fazem de igual forma.

Quanto às razões que decorrem das opções de política educativa, para além da forte aposta legislativa dos últimos anos em transformar todos os pais, incluindo os “indiferentes ou hostis” em “pais colaboradores” e levá-los progressivamente a assumirem-se como “pais parceiros” e que privilegia as relações formais entre professores e pais, surgiu recentemente o novo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro. Este diploma legal, no seu Capítulo VII, Subcapítulo II, dedicado às condições de acesso e progressão na carreira, propõe no artº 45º, como um dos itens a ponderar pelo Conselho Executivo no âmbito da avaliação do docente, a alínea h – “Apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos desde que obtida a concordância do docente e nos termos a definir no regulamento interno da escola.” Na prática está-se a propor que os pais participem na avaliação dos professores, embora com a mediação do órgão de gestão e mediante a concordância do docente. Parece-nos, também esta, ser mais uma forma de participação oferecida pelo Estado, sem que os pais ou os seus legítimos representantes a tenham reclamado. Este facto, segundo MUNN (1993), tem por base a convicção de que os pais tenderiam a adoptar posições consistentes com as políticas governamentais, podendo até funcionar como

uma espécie de polícias dos professores.” (citado por VIRGÍNIO SÁ, 2004, p.66). Por outro lado, SILVA (2003, p.247) afirma que “a regularidade dos contactos formais constitui a melhor estratégia para manter os pais afastados da escola.” Assim, alguns professores, satisfazem a necessidade dos pais em se manterem informados, investindo na relação formal, como a marcação de reuniões e contactos individuais escritos, evitando desta forma a sua presença física na escola.

Ainda dentro desta linha de pensamento encontramos a opinião defendida por BEATTIE (1985) que associa o facto do Estado decretar a participação dos pais nos órgãos das escolas “a uma crise de legitimação do Estado” (citado por SILVA e STOER, 2005, p.14), que surgiu na maioria dos países da Europa após a segunda guerra mundial, mas que em Portugal apenas se começou a sentir depois do 25 de Abril. Os mesmos autores referem que Portugal possui um Estado centralista, que pelo facto de ser um país semiperiférico possui “um défice permanente de legitimação, mascarado por uma aparente omnipresença.” (ibidem) Ou seja, há no nosso país um excesso de produção legislativa, nomeadamente no que se refere à participação dos pais na vida da escola. Mas, ainda de acordo com os mesmos autores, apesar de legalmente Portugal se aproximar dos outros países quanto ao direito dos pais participarem nas decisões da escola, em termos práticos existe uma considerável distância entre o que está legislado e o que é aplicado no dia a dia das relações entre as famílias e a escola. Este desfazamento leva BEATTIE a chamar *operação cosmética* ao facto do Estado não desejar “uma participação digna desse nome – que poderia ampliar a sua fragilização -, mas antes camuflar a sua debilidade através de uma retórica aparentemente visando o efeito contrário.” (citado por SILVA e STOER, 2005, p.15)

Estes factos levam ainda os referidos autores a darem força às percepções que alguns docentes têm de que o Ministério da Educação ao investir no poder dos pais dentro da escola não pretende mais do que, através das famílias, aumentar o controlo sobre os docentes e as escolas. Assim a tutela substitui o “seu controlo directo das escolas e dos professores por um controlo indirecto exercido através dos pais, segundo uma fórmula de controlo mais subtil mas, por isso mesmo, mais eficaz.” (ibid, p.16)

Neste contexto parece-nos útil verificar se os professores do 1º Ciclo vêm vantagens na proximidade que mais facilmente podem ter com as famílias dos seus alunos, o que é fundamental para que apostem nas relações informais com os pais, uma vez que é aos professores que cabe a iniciativa da relação, pois tal como afirma SILVA (2003, p.376),

“as escolas e, em particular, os professores, estão numa situação privilegiada para assumirem um papel de iniciativa. Pela sua tripla pertença à cultura socialmente dominante, à cultura organizacional escolar e à cultura profissional docente, eles conhecem melhor do que ninguém, «por dentro», o meio escolar ao mesmo tempo que detêm (ou deveriam deter) uma competência comunicacional intercultural.”

Por outro lado, as actuais orientações do Ministério da Educação vão, não só, no sentido de valorizar e fomentar a participação formal e decretada dos pais na gestão da escola, como também podem favorecer um desinteresse no envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, nomeadamente no que se refere ao acompanhamento da realização dos trabalhos de casa, acrescentando mais essa tarefa à escola e diminuindo as possibilidades de interacção pais-filhos a propósito do trabalho escolar. Estamos a referir-nos à recentemente criada “Escola a tempo inteiro” que prevê que os alunos façam os trabalhos de casa na escola com o acompanhamento do professor.

Este afastamento da família das actividades de aprendizagem em casa poderá diminuir também as oportunidades de comunicação informal entre professores e pais, reduzindo cada vez mais os contactos entre escola e famílias aos momentos de formalidade em que não há oportunidades de verdadeira comunicação, tão importantes para o sucesso educativo, nomeadamente das crianças mais novas.

É ainda de referir que a participação dos pais na escola baseada em associações de pais e representantes dos pais da turma, reduz as possibilidades de serem ouvidos os pais cujo nível cultural é mais afastado do da escola, uma vez que esses representantes são na sua maioria da classe média e muitas vezes professores.

Assim parece-nos importante verificar se os professores do 1º Ciclo valorizam a relação informal e individual com cada família, envolvendo-a na vida escolar do seu filho ou se privilegiam a participação formal e colectiva dos pais, nas reuniões e outras actividades organizadas pela escola.

Com o estudo que agora apresentamos, julgamos poder contribuir para o conhecimento das percepções dos professores inquiridos sobre a importância e especificidade das relações informais entre professores e famílias no 1º Ciclo e saber a sua opinião acerca da utilidade da participação dos pais na avaliação dos professores. O facto do estudo abranger todos os professores, do referido ciclo do ensino oficial, a leccionar no Concelho de Rio Maior, poderá ainda contribuir para a definição das políticas locais de envolvimento das famílias na vida escolar dos seus filhos e na vida da escola, nomeadamente no âmbito do Conselho Municipal de Educação.

### **1.3. Limitações do estudo**

A primeira limitação que encontramos no nosso estudo, prende-se com o facto da investigadora exercer a sua actividade docente numa das escolas onde irá decorrer a recolha de dados, o que, se por um lado nos poderá beneficiar por possuímos algum conhecimento mais aprofundado da realidade, por outro pode introduzir algum tipo de dificuldade em manter o necessário distanciamento para uma análise imparcial dos resultados.

Uma segunda limitação deve-se ao facto de termos optado por inquirir apenas professores, apesar de termos consciência de que a problemática das relações entre escola e famílias envolve também, entre outros, pais e alunos, cujas opiniões poderiam enriquecer as conclusões a que chegámos.

Estamos ainda conscientes de que o facto de se tratar do primeiro trabalho de investigação por nós realizado, poderá ter introduzido limitações que, ou não soubemos ultrapassar, ou eventualmente nem teremos conseguido identificar.

Finalmente, encontramos algumas limitações no facto de, por um lado, termos tido um período de tempo reduzido, apenas alguns meses, para realizar o estudo e por outro, a investigadora ter continuado a exercer a sua actividade profissional como professora do 1º Ciclo, a qual lhe exige uma grande dedicação.

### **1.4. Tipo de Estudo**

Para levar a cabo este estudo, realizámos uma investigação descritiva, a qual nos permite

“estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito. Os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário, a realização de entrevistas ou recorrendo à observação do real. A informação recolhida pode dizer respeito, por exemplo, a atitudes, opiniões, dados demográficos, condições e procedimentos.” (CARMO e FERREIRA, 1998, p.213)

Optámos por uma metodologia de natureza essencialmente quantitativa, cujo fim foi a caracterização estatística de uma população através da análise dos dados que obtivemos após a administração de um inquérito por questionário. Tal como nos dizem CARMO e FERREIRA (1998, p.178), “Os objectivos da investigação quantitativa

consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, testar teorias.”

A metodologia quantitativa implica a “selecção de uma amostra que deverá ser representativa da população em estudo, para que os resultados possam ser generalizados a toda a população, o que implica a selecção aleatória dos sujeitos de investigação.” (ibidem) No entanto, no caso desta investigação, aplicámos o inquérito por questionário a toda a população em estudo, uma vez que se trata de um concelho cujo baixo número de professores do 1º Ciclo permitia inquirir todos os elementos da população, até porque a dispersão geográfica não é muito grande.

## **2. Técnicas e instrumentos de pesquisa**

### **2.1. O questionário**

Na nossa investigação pareceu-nos adequado utilizar o inquérito por questionário, preferencialmente de resposta estruturada, porque nos interessa: “O conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões.” (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2005, p.189) Neste caso, pareceu-nos útil caracterizar os professores inquiridos, saber de que forma se relacionam com as famílias dos seus alunos e conhecer a sua opinião sobre as vantagens ou desvantagens dessa relação ser mais formal ou informal, tendo em vista o sucesso educativo.

Por outro lado, este método deu-nos a “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação.” (ibidem) Pelo que, tentámos associar a opinião dos inquiridos sobre a relação Escola-Família, às suas características pessoais e profissionais e à forma como representam a escola e o seu papel de professores.

Apesar de julgarmos adequada a escolha do inquérito por questionário para recolhermos os dados que servirão de suporte à nossa pesquisa empírica, tivemos em conta que este instrumento, para além de vantagens, possui também alguns limites e problemas, como sejam os referidos por QUIVY e CAMPENHOUDT (ibid, p.189-190):

- “-A superficialidade das respostas que não permitem a análise de certos processos [...]
- A individualização dos entrevistados, que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais.
- O carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo.”

Para que o nosso estudo possa ser minimamente credível, procurámos respeitar as condições que os referidos autores apontam como essenciais, e que são as seguintes:

“[...]rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores. Se qualquer destas condições não for correctamente preenchida, a credibilidade do conjunto do trabalho ressentem-se.”

Na construção deste instrumento de recolha de dados, tivemos em atenção a elaboração cuidada das questões, nomeadamente quanto à sua clareza e facilidade de resposta, já que, tal como afirmam CARMO e FERREIRA (1998, p.138) “o planeamento de um questionário exige, também, especiais atenções uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição.”

Também HILL, M e HILL (2002, p.95) atribuem grande importância à clareza e à extensão das perguntas de um questionário, lembrando que:

- “- Clareza está inversamente relacionada com a extensão de uma pergunta.
- Quanto mais «literárias» e sofisticadas forem as palavras de uma pergunta, menos claro é o seu significado.”

Estes cuidados tiveram como objectivo facilitar a compreensão das questões por parte dos respondentes, aumentando assim a probabilidade de obter maior número de resposta válidas.

### **2.1.1. Elaboração do questionário**

Para elaborarmos o questionário começámos por definir os objectivos desse instrumento de recolha de dados, de seguida organizámos as questões que julgámos necessárias para atingir cada um dos objectivos. A elaboração das questões e respectivas hipóteses de resposta teve como base a revisão bibliográfica que fizemos, bem como a consulta de algumas investigações realizadas nesta mesma temática a que oportunamente já nos referimos. No que se refere concretamente às questões 24 e 25 do nosso instrumento de recolha de dados, as mesmas resultaram de uma adaptação, respectivamente, das questões 9 e 10 do questionário utilizado por VIRGÍNIO SÁ

(2004, pp.548-555), uma vez que achámos as referidas questões bastante relevantes para a temática que pretendíamos estudar.

Este autor utilizou o referido questionário para inquirir professores desde o 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, com o qual recolheu dados sobre a opinião dos docentes acerca da participação dos pais e encarregados de educação nas escolas onde leccionam.

A maioria das questões por nós elaboradas possuem uma “escala de Likert” de cinco itens, uma vez que, de acordo com a opinião de MOREIRA (2004, p.193), “parece prudente concluir que cinco pontos será um número mínimo aconselhável e que não haverá vantagem em utilizar escalas com mais do que nove pontos.”

Finalmente construímos a chave de leitura de cada uma das questões, que apresentamos de seguida, bem como a justificação teórica da sua elaboração e a razão da sua inclusão no questionário.

#### 2.1.1.1. Questões relativas à caracterização da amostra

##### **Objectivo 1** – Caracterizar a amostra

a- Caracterização socioprofissional dos professores inquiridos: (Questões 1, 2, 3, 4, 5 e 9)

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO	
Caracterização socioprofissional do professor	Idade
	Sexo
	Tempo de Serviço
	Formação inicial
	Formação contínua/Complemento de formação
	Serviço atribuído

b- Caracterização da escola: (questões 6, 7 e 8)

Caracterização da escola onde o professor trabalha	Tipo: EBI – Escola Básica Integrada EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo
	Nº de professores
	Nº de alunos

Distribuição dos objectivos do questionário pelos conceitos abordados no enquadramento teórico:

### 2.1.1.2. Questões relativas ao envolvimento dos pais

Participação/Envolvimento

**Objectivo 2-** Saber a opinião dos professores sobre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. (Questões 12, 13, 16 e 19)

PARTICIPAÇÃO/ENVOLVIMENTO	
DIMENSÕES	CATEGORIAS
* Atitude dos professores quanto ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos (12)	Pais clientes
	Pais caução
	Pais grupo de pressão
	Pais parceiros
* Atitude do professor perante a indiferença dos pais quanto à vida escolar dos filhos (15)	O professor deve tomar a iniciativa de envolver todos os pais
	O professor deve trabalhar com os pais presentes e esquecer os ausentes
* Motivos do não envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, na opinião dos professores. (24)	Razões imputáveis aos pais
	Razões imputáveis à escola
* A participação dos pais nos órgãos da escola, vista pelos professores (19)	Contribui para a democratização da escola
	Contribui para o sucesso educativo dos alunos
	Contribui para controlar os professores
	Contribui para criar uma aliança estratégica entre professores e pais
	Não tem qualquer efeito positivo
* Aspectos da vida escolar dos filhos em que os pais deveriam ter maior participação, segundo os professores inquiridos. (25)	Participação na definição das políticas educativas
	Envolvimento em actividades de apoio ao professor
* Formas de envolvimento dos pais na escola que facilitam o sucesso educativo (segundo os professores) (13)	Ajuda da escola às famílias
	Comunicação escola-casa e vice-versa
	Actividades de voluntariado na escola
	Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa
	Participação na tomada de decisões
	Colaboração e intercâmbio com a comunidade
* Tipo de pais que vai à escola com mais frequência (16)	Pais de nível sociocultural próximo ao da escola
	Pais de nível sociocultural afastado do da escola

Chave de leitura da questão 12:

**12- Qual é a sua atitude no que diz respeito ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos?**

Ao colocar esta questão aos nossos inquiridos, tentámos saber qual a forma de participação na vida da escola que eles julgam mais adequada. Isto porque MONTANDON (2001, p.23), distingue três tipos de atitudes das autoridades escolares e de alguns professores quanto ao papel dos pais na escola. Assim, a referida autora considera que os pais podem ser vistos: como clientes, que só precisam de ser informados; como uma caução, ou seja basta consultá-los e obter informação de retorno, mas sem garantias de que as suas opiniões contem; como grupo de pressão, ou seja, espera-se que os pais reivindiquem e reage-se em conformidade, o que coloca os pais em posição de adversários e, finalmente, a autora sugere uma quarta atitude que faria dos pais verdadeiros parceiros no acto educativo, o que implicaria consultá-los e incentivá-los a participar nas decisões, sem pretender substituir os professores, mas contribuindo para a melhoria da qualidade da oferta educativa da escola.

De seguida fizemos a distribuição das hipóteses de resposta pelas categorias que definimos para esta questão. Convém referir que, por *categoria* deve entender-se a expressão que corresponde a uma ou várias hipóteses de resposta cujo conteúdo permite que se juntem num mesmo grupo, tendo em conta a ideia expressa por um ou mais autores e que serviu de base à formulação de cada uma das questões.

Vejamos então as categorias que definimos para esta questão, bem como as respectivas hipóteses de resposta:

- a** - *Pais clientes* - Informa-os acerca de tudo o que diga respeito ao filho
- b** - *Pais caução* - Procura saber se estão satisfeitos com a vida escolar do filho
- c** - *Pais grupo de pressão* - Espera que eles lhe façam alguma exigência e tenta depois satisfazê-la
- d** - *Pais parceiros* - Consulta os pais e incentiva-os a participar em todas as decisões da escola

Chave de leitura da questão 13:

**13- Na sua opinião, em que medida as diferentes formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, que apresentamos, poderiam contribuir para melhorar o sucesso educativo dos alunos?**

EPSTEIN (1997, citada por VIRGÍNIO SÁ, 2004, p. 111 ss), apresenta seis tipologias de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. De acordo com a

proposta da autora, cada escola deverá, de acordo com a sua realidade adoptar aquela ou aquelas que melhor respondam às necessidades de cada comunidade educativa.

Apresentamos de seguida as seis propostas de envolvimento dos pais, segundo a tipologia de EPSTEIN, e a respectiva distribuição das hipóteses de resposta que apresentamos para esta questão:

*Tipo 1 – Ajuda da escola às famílias:*

- 1- A participação dos pais em cursos de formação para pais, organizados pela escola.
- 5- O professor orientar os pais sobre a melhor forma de motivarem o filho para aprender
- 9- A exigência da escola em que os pais cumpram e façam os filhos cumprir o Regulamento Interno do Agrupamento
- 15- O empenho dos pais em seguirem as sugestões dadas pelo professor sobre a vida escolar do filho
- 28- A distribuição aos pais de um folheto com dicas sobre hábitos de vida saudáveis que favorecem o sucesso educativo

*Tipo 2 – Comunicação escola-casa e vice-versa:*

- 2- O envio aos pais, de informações sobre o aproveitamento e comportamento do filho
- 7- A troca frequente de recados escritos entre professor e pais, sobre a vida escolar do aluno
- 12- A participação dos pais nas reuniões de pais da turma
- 18- A participação dos pais nas reuniões de pais de todo o agrupamento
- 26- A ida dos pais à escola nos dias de atendimento

*Tipo 3 – Actividades de voluntariado na escola:*

- 4- A participação dos pais nas festas da escola
- 16- O apoio dos pais na vigilância dos recreios
- 19- A colaboração voluntária dos pais na escola, em tarefas relacionadas com a sua profissão (pintor, electricista,...)
- 22- O apoio dos pais na organização de visitas de estudo
- 29- A colaboração dos pais em aulas temáticas dentro da sala de aula

*Tipo 4 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa:*

- 6- Os pais ajudarem o filho a organizar o seu tempo de estudo e a ter um espaço adequado para estudar
- 10- Os pais ouvirem o filho ler: textos do livro, histórias, ...
- 14- Os pais ajudarem o filho a estudar as matérias escolares
- 17- Os pais acompanharem os filhos na execução dos trabalhos de casa
- 20- Os pais lerem diariamente histórias ao filho

*Tipo5 – Participação na tomada de decisões:*

- 11- Os pais serem membros da Associação de Pais
- 21- Os pais serem membros do Conselho Municipal de Educação
- 24- Os pais serem membros do Conselho Pedagógico
- 27- Os pais serem membros da Assembleia de Escola
- 30- A participação dos pais na avaliação dos professores

*Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade:*

- 3- A escola dinamizar actividades culturais para pais, na escola, (teatro, pintura, canto, música...)
- 8- A escola criar parcerias com clubes desportivos para ocuparem os tempos livres dos alunos
- 13- A escola criar uma parceria com o Centro de Saúde para ajudar os pais na promoção da saúde familiar
- 23- A escola criar um clube de artesanato, em parceria com o Lar de Idosos, para ocupar as crianças nos tempos livres
- 25- A escola promover cursos de formação para pais em parceria com empresas locais, autarquias, associações...

Chave de leitura da questão 16:

**16- Tendo em conta a frequência com que os pais dos seus alunos vão à escola, quais são os que o fazem mais vezes?**

Ao colocarmos esta questão aos inquiridos quisemos verificar se na população em estudo, e de acordo com a opinião dos professores, também são os pais de classe média e nível cultural mais próximo ao da escola que vão mais vezes à escola, tal como afirma SILVA (2002, p.118) “os pais de classe média, por comparação com os dos

meios populares, não só se envolvem mais como apresentam um tipo de relação com a escola e os professores assente num conhecimento por dentro dos problemas escolares”.

O mesmo autor (2003, p.359) afirma que a escola

“Constitui uma peneira, por cuja apertada malha passam facilmente todos aqueles que estão numa relação de continuidade cultural com ela; pela qual passam mais dificilmente aqueles que já apresentam alguma distância cultural; e pela qual não passam, pura e simplesmente, os que estão numa relação de clara descontinuidade cultural.”

Assim, dividimos as possibilidades de resposta por duas categorias:

*1- Pais de nível sociocultural próximo ao da escola*

- a- Os pais dos bons alunos
- d- Os pais dos alunos que têm bom comportamento
- e- Os pais que têm mais habilitações
- g- Os pais de nível social mais elevado

*2- Pais de nível sociocultural afastado do da escola*

- b- Os pais dos alunos com dificuldades de aprendizagem
- c- Os pais dos alunos que têm mau comportamento
- f- Os pais que têm menos habilitações
- h- Os pais de nível social mais baixo

Chave de leitura da questão 19:

**19- Na sua opinião a participação dos pais nos órgãos da escola contribui para:**

Ao colocarmos esta questão, pretendemos saber a opinião dos inquiridos acerca da utilidade da participação dos pais na escola, isto porque para FINN (1998, citado por VIRGÍNIO SÁ, 2004, p. 128) “são os critérios de maior eficiência e eficácia escolares, aqueles que verdadeiramente justificam uma maior articulação entre a escola e os pais”,

Os autores LIMA e VIRGÍNIO SÁ (2002, 47-48), entre outros aspectos, defendem que a participação dos pais pode originar alianças entre pais e professores, capazes de pressionar o poder político, no sentido de melhorar os recursos da escola.

Por outro lado, SILVA e STOER (2005, p.16), defendem que muitos docentes temem a relação com as famílias porque o seu objectivo final será “um maior controlo dos encarregados de educação sobre as escolas, controlo este, naturalmente, feito à custa dos docentes.” Também LIMA e VIRGÍNIO SÁ (2002, p.47) referem que a aposta do Estado na participação dos pais tem por base a convicção de que os pais poderiam funcionar como uma espécie de “polícias dos professores”.

Há ainda autores, como SILVA (2003, p.379) e LIMA (citado por SILVA, 2003, p.378), que defendem que a participação dos pais na escola é uma forma de melhorar o processo de democratização da escola e conseqüentemente da sociedade.

Considerámos também a possibilidade dos docentes não verem na participação dos pais qualquer efeito positivo.

Assim, quisemos saber a opinião dos professores inquiridos acerca da utilidade da relação entre escola e família. Definimos quatro categorias, as quais possuem duas hipóteses de resposta, cada uma, distribuídas do seguinte modo:

*1- Contribui para a democratização da escola*

- a- Salvar o direito dos pais em participar na educação dos filhos
- e- Garantir que as decisões tomadas pela gestão da escola são mais democráticas

*2- Contribuir para o sucesso educativo dos alunos*

- f- Melhorar os resultados escolares dos alunos
- b- Aumentar a motivação dos alunos

*3- Contribui para controlar os professores*

- c- Pressionar os professores a cumprirem os programas
- g- Diminuir o número de faltas dos professores

*4- Contribui para criar uma aliança estratégica entre professores e pais*

- d- Obrigar a CM a melhorar as condições das escolas
- h- Obrigar o ME a colocar mais professores de apoio na escola

*5- Não tem qualquer efeito positivo*

- c- Complicar a vida das escolas
- i- Criar uma ilusão de gestão democrática da escola

**2.1.1.3. Questões relativas ao não envolvimento dos pais**

**Objectivo 3** – Conhecer a atitude dos professores perante os pais que não se envolvem na vida escolar dos filhos. (Questões 15, 24 e 25)

Chave de leitura da questão 15:

**15- Quando tem alunos cujos pais raramente vão à escola, o que faz?**

Colocámos esta questão aos nossos inquiridos para procurar saber se estes consideram que a iniciativa de envolver os pais na vida escolar dos filhos deve partir dos pais e encarregados de educação ou se deve pertencer aos professores. Partindo do princípio de que os pais mais ausentes pertencem a níveis culturais mais afastados da escola, de acordo com a opinião de SILVA (2003, p.376), A iniciativa da relação deve pertencer aos professores, que, como já referimos atrás, “estão numa situação privilegiada para assumirem o papel de iniciativa. Pela sua tripla pertença à cultura socialmente dominante, à cultura organizacional da escola e à cultura profissional docente”, ainda de acordo com o autor para além dos professores conhecerem em pormenor o meio escolar, compete-lhes também, enquanto profissionais da educação, possuírem ou desenvolverem as suas competências comunicacionais numa perspectiva intercultural.

Assim distribuámos as possibilidades de resposta pelas seguintes categorias:

*1- A iniciativa pertence aos pais e encarregados de educação*

- a- Não faço nada, cabe aos pais cumprirem as suas obrigações
- c- Espero pelo final do ano, nessa altura eles virão
- e- Continuo a convocá-los, cumpro o meu papel, eles que cumpram o deles

*2- A iniciativa pertence ao professor*

- b- Procuo mais informações acerca da família para descobrir a melhor forma de os cativar
- d- Tento atraí-los à escola, por todos os meios ao meu alcance
- f- Procuo falar-lhes quando os encontro por acaso

Chave de leitura da questão 24:

**24- Em sua opinião, quando os pais não se envolvem na vida escolar do seu filho é porque:**

Com esta questão pretendemos saber, na opinião dos nossos inquiridos, quais as razões do não envolvimento de alguns pais na vida escolar dos filhos. Isto porque parece haver uma tendência para os professores apelidarem de desinteressados pela

escolaridade dos filhos, todos os pais que não vão à escola com frequência, mas de facto, VIRGÍNIO SÁ (2004, p.165) afirma que

“Associar este comportamento de não comparência na escola a desinteresse pela educação dos filhos representa também aqui uma visão muito simplista e redutora da complexidade que envolve o relacionamento dos pais com esta organização educativa, além de reflectir, frequentemente, um enviesamento sócio-cultural: torna-se como indicador de interesse aquilo que não é senão a forma de determinados grupos sócio-económicos manifestarem interesse.”.

O mesmo autor cita VINCENT (1996) que, na sua tipologia dos papéis dos pais na escola pública, apresenta duas categorias de pais que não participam na vida escolar dos filhos, mas que são igualmente interessados, “os pais independentes” e “os pais isolados”. Quanto aos independentes, podem ser passivos, ou seja não participam porque têm constrangimentos diversos e não o podem fazer e podem também ser activos, ou seja, não participam porque a oferta participativa que lhes oferecem não satisfaz as suas expectativas e, racionalmente recusam-se a participar. Por outro lado, os pais isolados separam muito bem o que é o seu papel do da escola e chegam a orgulhar-se de nunca terem tido necessidade de ir à escola, sendo mais frequente encontrar este tipo de pais nos meios populares. (Cfr. *ibid*, pp.160-166)

Também SILVA (2005, p.149), faz referência à forma como geralmente os professores apelidam de desinteressados todos os tipos de pais que não vão à escola, quando há estudos a comprovar que, em casa, o empenho destes pais na escolaridade dos filhos é elevado.

Quisemos então saber se os professores atribuem a culpa da não participação apenas aos pais ou se reconhecem que também a escola pode criar algumas barreiras a essa participação, tendo distribuído as possibilidades de resposta da seguinte forma:

*1- Razões imputáveis aos pais*

- a- Não se interessam pela vida escolar do filho
- b- Não têm realmente tempo
- e- Fazem o seu papel em casa, na escola é com o professor
- f- O filho é bom aluno, não têm que se preocupar

*2- Razões imputáveis à escola*

- c- Sentem pouca abertura da parte dos professores
- d- O horário de atendimento coincide com o seu horário de trabalho

g- Quando vão à escola é só para ouvir dizer mal do filho

h- Só vão lá para ouvir, quem decide são os professores

Chave de leitura da questão 25:

**25- Na sua opinião, em que aspectos da vida escolar dos filhos é que os pais deveriam ter maior participação?**

Ao colocarmos esta questão aos nossos inquiridos, pretendemos averiguar se os professores apostam numa maior participação dos pais em actividades sugeridas e orientadas pelos docentes, atribuindo-lhes um papel de “pai colaborador”, ou se admitem uma maior participação dos pais em actividades da sua iniciativa, nomeadamente na definição da política educativa da escola, reservando-lhes neste caso o papel de “pai parceiro” (Cfr. STOER e CORTESÃO, 2005, p.79)

No caso do “pai colaborador” estão incluídas actividades de ajuda ao professor, sem contestar a sua autoridade, mas no caso do “pai parceiro”, este “não hesita em participar em discussões educativas e processos de tomada de decisão” (ibid, p.81).

Considerámos ainda a possibilidade dos professores acharem que a participação dos pais é suficiente, através da alínea i.

Assim, distribuámos as hipóteses de resposta da seguinte forma:

*1- Participação na definição das políticas educativas*

a- Na gestão da escola

b- No Conselho Pedagógico

d- Na Associação de Pais

f- Na Assembleia de Escola

*2- Envolvimento em actividades de apoio ao professor*

c- No apoio aos filhos na realização de actividades de aprendizagem em casa

e- Nas reuniões de pais

g- Na colaboração em actividades na sala de aula

h- Na colaboração em actividades organizadas pela escola

#### 2.1.1.4. Questões relativas à comunicação Escola-Família

Comunicação

**Objectivo 4-** Saber quais as formas de comunicação com os pais que os professores adoptam. (Questões 10, 11, 21, 22 e 23)

COMUNICAÇÃO	
DIMENSÕES	CATEGORIAS
*Comunicação professor/pais sobre a vida escolar dos filhos (11)	-atendimento individual/ formal
	-atendimento individual/ informal
	-atendimento colectivo/formal
	-atendimento colectivo/informal
* O papel dos trabalhos de casa na comunicação do professor com os pais, na opinião dos inquiridos. (23)	O professor aproveita os trabalhos de casa para melhorar a comunicação com a família
	O professor não aproveita o trabalho de casa para melhorar a comunicação com a família.
*Papel do aluno na comunicação professor/pais (na perspectiva do professor) (10)	-os professores usam a criança como mensageira
	-os professores comunicam directamente com os pais
*Principal papel que os professores atribuem aos trabalhos de casa (22)	Não são muito importantes
	Servem para instruir
	Servem para educar
	Servem para comunicar com a família

Chave de leitura da questão 10:

#### 10- Quando precisa de comunicar com os pais dos seus alunos, como faz?

Com esta pergunta pretendemos saber se os professores inquiridos, quando têm necessidade de comunicar com os pais, usam a criança como mensageiro ou se comunicam directamente com eles. É que, segundo afirma PERRENOUD (2001, p.52), quando confiamos uma mensagem à criança,

“ela joga as suas próprias cartas. Por vezes, esquece, censura ou inventa e, sobretudo, influencia a interpretação das mensagens que lhe confiamos no sentido de melhor servir os seus interesses no momento, lançando achas para a fogueira ou tentando reconciliar pais e professores para se fazer esquecer ou para se valorizar.”

Ou seja, ao contrário do que os professores ou até os pais possam supor, a criança não é um fiel e inocente mensageiro, mas é, neste processo de comunicação entre pais e professores, um actor com poder, que não se coíbe de o usar de acordo com o que acha que melhor serve os seus objectivos do momento.

Assim, as hipóteses de resposta ficam distribuídas da seguinte forma:

*1- O professor utiliza a criança como mensageira*

- a- Dá o recado ao aluno e pede-lhe que transmita oralmente aos pais.
- c- Envia um recado escrito pelo aluno
- f- Pede ao aluno que diga aos pais para virem falar consigo

*2- O professor comunica directamente com a família*

- b- Telefona aos pais
- d- Fala pessoalmente com os pais
- e- Contacta com os pais por correio

Chave de leitura da questão 11:

**11- Em que situações é que fala da vida escolar dos seus alunos, com os pais?**

Com esta pergunta procurámos saber qual a forma de atendimento privilegiada pelos professores inquiridos, isto porque, segundo MONTANDON (2001, p.24) há uma pequena minoria de professores que fomentam a participação activa dos pais e, por isso, “cultivam simultaneamente os encontros individuais onde se trata de uma criança em particular e os contactos colectivos com os pais.” A autora refere ainda uma outra minoria que evita a todo o custo os contactos com as famílias, mas diz que a maioria dos professores se situa entre estes dois pólos, “alguns preferem os encontros individuais e outros as reuniões colectivas. Alguns funcionam de forma burocrática e organizam exclusivamente e de um modo ritual o que é exigido pelo regulamento” (ibidem).

Por outro lado, SILVA (2003, p.247), depois de citar SARA LIGHTFOOT (1987) e ROBERT CONNELL e colegas (1982), que são de opinião que “as reuniões (de pais) podem constituir meros rituais de afirmação de distâncias profissionais que, em muitos casos, são também sociais e culturais.”, expressa opinião semelhante em relação aos contactos formais entre pais e professores, afirmando que “Paradoxalmente, a regularidade dos contactos formais constitui a melhor estratégia para manter os pais afastados da escola.” (ibidem)

Voltando à questão, as alíneas ficam assim distribuídas pelas categorias:

*1- Atendimento individual/formal*

- a- Nos dias de atendimento aos pais
- h- Nas reuniões de entrega das avaliações

*2- Atendimento individual/informal*

- b- Quando se encontram por acaso na rua
- e- Quando se encontram por acaso à entrada da escola

*3- Atendimento colectivo/formal*

- c- Nas reuniões dos pais dos alunos da sua turma
- f- Nas reuniões dos pais de todos os alunos da escola

*4- Atendimento colectivo/informal*

- d- Nas festa de Natal da escola
- g- Na festa de final do ano

Chave de leitura da questão 21:

**21- Com que frequência marca trabalhos de casa aos seus alunos?**

Esta pergunta é de frequência e vai-nos servir para saber até que ponto as respostas dadas às questões sobre os trabalhos de casa são influenciadas pela frequência com que os professores marcam esses trabalhos.

Chave de leitura da questão 22:

**22- Na sua opinião qual é a função dos trabalhos de casa?**

Pretendemos com esta pergunta verificar que relação existe entre a utilidade dos trabalhos de casa, representada pelos professores, e as formas de comunicação com os pais que os professores adoptam e com o facto dos professores aproveitarem ou não os trabalhos de casa para melhorar a comunicação com os pais. Para isso baseámo-nos na distinção feita por TEIXEIRA (1995, pp. 37-39) entre a função da escola de instruir e de educar. Consideramos ainda a possibilidade dos professores verem os trabalhos de casa como uma forma de comunicação indirecta entre pais e professores, opinião defendida por ROCHA (2005, p.141) quando afirma que

“Os trabalhos de casa situam-se nos interstícios do vaivém casa-escola (PERRENOUD, 1987) que anima o quotidiano das crianças (de que, aliás, a escola e as associações de

pais se servem como correio), vindo, por um lado, a constituir para as famílias uma fonte de informação diária e a permitir um controlo das aprendizagens e do currículo escolar que, na sua ausência, se tornaria mais invisível, sobretudo para as famílias menos familiarizadas com a cultura escolar.”

Considerámos também a possibilidade dos professores inquiridos acharem que os trabalhos de casa não são muito importantes.

*1- Não são muito importantes*

- a- Têm pouca utilidade
- d- Têm pouco efeito na aprendizagem dos alunos

*2- Servem para instruir*

- e- Servem para consolidar o que o aluno aprendeu na escola
- h- Servem para o aluno tomar consciência das dúvidas que tem

*3- Servem para educar*

- b- Servem para criar hábitos de trabalho
- f- Servem para que o aluno ocupe o tempo de forma útil

*4- Servem para comunicar com a família*

- c- Servem para que a família acompanhe o trabalho que a criança faz na escola
- g- Servem para que a família verifique se a criança está a perceber a matéria

Chave de leitura da questão 23:

**23- Quando um aluno seu trouxe o trabalho de casa errado porque os pais não souberam como ajudá-lo, o que faz?**

Diz-nos PERRENOUD (2001, p.30) que mesmo que se multipliquem os contactos directos entre professores e pais, estes “não se comparam, em densidade, com a comunicação que se estabelece através da criança.” Um exemplo de formas de comunicação indirecta que se estabelecem através da criança, entre o professor e a família, é o trabalho de casa, tal como afirmam FAVRE e STEFFEN (1998, p.3) “os trabalhos de casa constituem tradicionalmente, uma ligação privilegiada entre a escola e as famílias.”

Por outro lado, DON DAVIES (1989, citado por SILVA, 1993, p.87), concluiu que o problema dos pais “não era o de não quererem ajudar os filhos, mas o não

saberem como, e que o maior apoio que a escola lhes podia dar era ajudá-los a ajudar os filhos.”

Com esta pergunta pretendemos verificar se os professores aproveitam ou não essa forma de comunicar com as famílias, contribuindo assim para que os trabalhos de casa não sejam geradores de desigualdades, mas pelo contrário proporcionem uma maior proximidade cultural entre os pais e a escola.

*1- O professor não aproveita o trabalho de casa para melhorar a comunicação com a família.*

b- Não faço nada

d- Os trabalhos de casa são para a criança fazer sozinha

f- Digo à criança que, se os pais não sabem é melhor não ajudarem

*2- O professor aproveita os trabalhos de casa para melhorar a comunicação com a família*

c- Nas reuniões de pais explico como os pais devem ajudar os filhos

e- Chamo os pais à escola e dou-lhes indicações de como devem proceder

g- Autorizo os pais a que, nesses casos me telefonem e esclareço-os

#### 2.1.1.5. Questões relativas às representações de escola

Representações de escola

**Objectivo 5-** Conhecer as representações de escola que os professores têm. (Questão 18)

REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA	
DIMENSÕES	CATEGORIAS
*Principal papel que os professores atribuem à escola (18)	Objectivos ligados à escola construtiva
	Objectivos ligados à escola transmissiva

Chave de leitura da questão 18:

**18 – Na sua opinião, a escola do 1º Ciclo deve ter como objectivos, entre outros, os seguintes:**

SANTIAGO, (1993, pp.20-26) faz a distinção entre as finalidades da *escola transmissiva* e da *escola construtiva*, assim, pretendemos associar as finalidades da escola, escolhidas pelos professores inquiridos, a estas duas definições de escola.

A *escola transmissiva* não tem em conta os aspectos da personalidade dos alunos nem os seus gostos pessoais. Não reconhece ao aluno capacidade de aprender por si

próprio, exigindo-lhe apenas que se submeta aos objectivos pré definidos e iguais para todos. Nesta escola não cabe a família nem a sua cultura, espera-se que os alunos influenciem os pais com os valores que aprendem na escola.

A escola *construtiva*, ao contrário, dá grande ênfase à aquisição gradual da autonomia do aluno e valoriza a sua iniciativa pessoal. Neste tipo de escola os pais são neste modelo vistos com parceiros e co-decisores, e tidos como indispensáveis para que cada escola atinja os seus objectivos.

Assim, distribuámos as possibilidades de resposta da seguinte forma:

*1- Objectivos da escola associados à escola construtiva*

- b- Juntar aos do programa outros conteúdos do interesse dos alunos
- d- Envolver as famílias na vida escolar dos alunos.
- f- Motivar os pais para participarem nas decisões da escola
- h- Motivar o aluno para que seja autónomo na sua aprendizagem

*2- Objectivos da escola associados à escola transmissiva*

- a- Fazer com que os alunos aprendam os conteúdos do programa
- c- Garantir que os alunos que vão para o 2º ciclo vão ter sucesso
- e- Fazer com que os alunos tenham bons resultados nas provas de aferição
- g- Fazer com que o aluno assimile os valores e a cultura que a escola transmite

**2.1.1.6. Questões relativas às práticas educativas familiares**

Representações das práticas educativas familiares

**Objectivo 6-** Saber quais as representações dos professores acerca das práticas educativas das famílias. (Questão 14)

PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES	
DIMENSÕES	CATEGORIAS
*Atitude dos pais face à vida escolar dos filhos, que os professores defendem (14)	-estilo autoritário
	-estilo permissivo
	-estilo autorizado

Chave de leitura da questão 14:

**14- Quando um aluno seu teve um mau resultado escolar e deu disso conhecimento aos pais, como devem estes actuar?**

Com esta pergunta pretendemos saber se a forma como os professores inquiridos representam o estilo de actuação da família perante um mau resultado escolar do seu filho, tem relação com as formas de envolvimento do pais na vida escolar dos filhos, que os professores preferem. Assim, vamos verificar se o facto dos professores acharem que os pais devem ser autoritários, permissivos ou autorizados se relaciona com a forma como os professores acham que eles se devem envolver na vida escolar dos filhos.

DURU-BELLAT (1992, pp. 164-165) classifica as práticas educativas familiares como podendo apresentar um estilo autoritário, permissivo ou autorizado.

*1- Estilo autoritário*

- a- Obrigar o filho a estudar mais
- h- Exigir que a escola arranje um professor de apoio para o filho
- e- Castigar o aluno

*2- Estilo permissivo*

- g- Não se deve preocupar com isso
- d- Esperar que filho resolva o problema
- i- Deixar a criança livre de pressões porque ainda só está no 1º ciclo

*3- Estilo autorizado*

- b- Procurar um bom explicador
- c- Procurar soluções com o filho e o professor
- f- Estudar com ele em casa

**2.1.1.7. Questões relativas ao sucesso educativo**

**Objectivo 7-** Verificar se os professores inquiridos associam as causas de sucesso ou insucesso dos alunos às formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. (Questões 17 e 20)

SUCESSO/INSUCESSO EDUCATIVO	
DIMENSÕES	CATEGORIAS
* Relação entre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e o sucesso/insucesso educativos, na opinião dos inquiridos. (17 e 20)	Causas associadas ao aluno
	Causas associadas à escola
	Causas associadas ao envolvimento dos pais

Chave de leitura da questão 17:

**17- Na sua opinião, quais os factores que contribuem para o insucesso educativo dos alunos?**

Com esta pergunta pretendemos verificar se os professores inquiridos associam as causas do insucesso educativo à falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, ou se as atribuem ao próprio aluno e às suas condições socioeconómicas e familiares ou às condições que a escola lhe proporciona para desenvolver as suas aprendizagens. Isto porque a iniciativa da relação Escola-Família pertence aos professores, tal como afirma SILVA (2003, p.376), e estes, enquanto actores organizacionais, só investem nessa relação se percepcionarem que daí vão obter vantagens, tal como afirma ALVES PINTO (1995, p.160) “Para conseguir que os membros de uma organização invistam nas interações vitais à organização é necessário que eles sintam que lhes vale a pena.”

Assim, distribuímos as opções de resposta da seguinte forma:

*1- Causas do insucesso associadas ao aluno*

- a- Dificuldades de aprendizagem do aluno
- b- Problemas familiares
- n- O aluno ser de um nível socioeconómico baixo
- f- O aluno não ter hábitos de trabalho
- j- Desinteresse do aluno pela escola

*2- Causas do insucesso associadas à escola*

- c- Matérias dos anos anteriores mal consolidadas
- g- Falha dos métodos que o professor usou com esse aluno
- o- Pouco tempo com o professor de apoio
- i- O aluno pertencer a uma turma indisciplinada
- e- As turmas serem constituídas por alunos com diferentes níveis de aprendizagem

*3- Causas do insucesso associadas à falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos*

- l- Os pais não vão à escola quando o professor os chama
- m- Desinteresse dos pais pela vida escolar do filho
- d- Falta de comparência dos pais nas reuniões convocadas pela escola

- p- Os pais não participarem nas actividades da escola
- h- Os pais não ajudam o filho a fazer os trabalhos de casa

Chave de leitura da questão 20:

**20- Na sua opinião, quais os factores que contribuem para o sucesso educativo dos alunos?**

Com esta pergunta pretendemos verificar se os professores inquiridos associam as causas do sucesso educativo ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, ou se as atribuem ao próprio aluno e às suas condições socioeconómicas e familiares ou às condições que a escola lhe proporciona para desenvolver as suas aprendizagens.

Utilizaremos nesta questão a mesma chave de leitura da pergunta 21.

*1- Causas do sucesso associadas ao aluno*

- a- O aluno ter boas capacidades
- d- A família do aluno ser estruturada
- g- O aluno ser de um nível socioeconómico alto
- j- O aluno ter hábitos de trabalho
- n- Interesse do aluno pela escola

*2- Causas do sucesso associadas à escola*

- b- As matérias dos anos anteriores terem sido bem consolidadas
- e- Os métodos que o professor usou resultaram com esse aluno
- h- O trabalho com o professor de apoio resultar
- l- A turma ter alunos de nível de aprendizagem homogéneo
- o- O aluno pertencer a uma turma disciplinada

*3- Causas do sucesso associadas ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos*

- c- Os pais vão à escola mesmo sem serem convocados
- f- Os pais, em casa, proporcionarem ao filho boas condições para estudar
- i- Grande interesse dos pais pela vida escolar do filho
- m- Presença assídua dos pais nas reuniões convocadas pela escola
- p- Os pais ajudarem o filho a fazer os trabalhos de casa

Terminado este trabalho, o questionário encontrava-se pronto para ser testado, e foi o que fizemos.

### **2.1.2. A aplicação do pré-teste do questionário**

Antes da aplicação do questionário à população do nosso estudo, tivemos o cuidado de realizar um pré-teste para verificar:

- “- se todas as questões são compreendidas pelos inquiridos da mesma forma, e da forma prevista pelo investigador;
- se as respostas alternativas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis;
- se não haverá perguntas inúteis, inadequadas à informação pretendida, demasiado difíceis ou a que um grande número de sujeitos se recusa responder, por serem tendenciosas ou desencadeadoras de reacções de auto-defesa;
- se não faltarão perguntas relevantes;
- se os inquiridos não considerarão o questionário demasiado longo, aborrecido ou difícil.” (ibid, p.145)

Também GHIGLIONE e MATALON (2005, p. 155-158), atribuem grande importância ao pré-teste do questionário. Segundo estes autores, uma vez terminada a redacção do questionário, deverá verificar-se se cada uma das perguntas é perceptível, útil, adequada e se encontra correctamente formulada e também se o questionário, no seu todo, tem o tamanho aceitável, não tem questões repetidas e se a ordem das mesmas é pertinente.

Assim, escolhemos nove professores do 1º Ciclo que exercem a sua profissão numa Escola Básica Integrada e catorze que o fazem em escolas de tipo EB1 (Escola Básica do 1ºCiclo), aos quais solicitámos o preenchimento do questionário. Estes professores trabalham num concelho próximo àquele em que realizámos o nosso estudo.

Explicámos sucintamente aos professores os objectivos da nossa investigação, e solicitámos-lhes que nos dessem a sua opinião sobre a clareza e oportunidade das questões, que sugerissem alterações e que usassem o espaço aberto, contido em cada uma das perguntas, para acrescentarem tudo o que julgassem necessário em cada uma das questões.

### **2.1.3. Análise do pré-teste**

Uma vez recolhidos os dados através do pré-teste (Anexo1), procedemos à sua análise, com o objectivo de introduzirmos as alterações necessárias e construirmos assim o questionário definitivo.

A leitura atenta das respostas que obtivemos e as sugestões da Professora orientadora, levou-nos a introduzir as seguintes alterações:

Questão 5 – Que funções desempenha na escola?

Na alínea *d* – *Coordenador de Ciclo*; substituímos por *Coordenador do Conselho de Docentes*, porque chegámos à conclusão que é dessa forma que os professores identificam o cargo. Normalmente são eleitos os Coordenador e Vice-coordenador de Ciclo, sendo que ao Coordenador cabe desempenhar as funções de Coordenador do Conselho de Docentes e ao Vice-coordenador, substituí-lo sempre que necessário e colaborar nas tarefas de coordenação do 1º Ciclo.

Questão 13 – Na sua opinião, em que medida as diferentes formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, que apresentamos, poderiam contribuir para melhorar o sucesso educativo dos alunos?

Nesta questão introduzimos algumas alterações na redacção de algumas das hipóteses de resposta, com o objectivo de melhorar a sua clareza e consequente compreensão.

Na hipótese de resposta nº1, em vez de: *A participação dos pais em cursos de formação, organizados pela escola*; passou a ler-se: *A participação dos pais em cursos de formação organizados pela escola, que os ajude a preparar os filhos para a vida escolar*.

Na hipótese de resposta nº3, em vez de: *A escola dinamizar actividades culturais para pais, (teatro, pintura, canto...)*; passou a ler-se: *A escola dinamizar actividades culturais em parceria com os pais (teatro, música, pintura, canto...), abertas a toda a comunidade*.

Na hipótese de resposta nº8, em vez de: *A escola criar parcerias com clubes desportivos para ocuparem os tempos livres dos alunos*; passou a ler-se: *A escola criar parcerias com a Associação de Pais e clubes desportivos para ocuparem os tempos livres dos alunos*.

Na hipótese de resposta nº23, em vez de: *A escola criar um clube de artesanato, em parceria com o Lar de Idosos, para ocupar as crianças nos tempos livres*; passou a ler-se: *A escola criar um clube de artesanato, em parceria com os pais e o Lar de Idosos, para ocupar as crianças nos tempos livres*.

Questão 23 – Quando um aluno seu trouxe o trabalho de casa errado porque os pais não souberam como ajudá-lo, o que faz?

Nesta questão, solicitávamos aos respondentes que assinalassem apenas uma das hipóteses de resposta, mas tal não aconteceu, 7 dos respondentes (30,4%) assinalaram

mais do que uma opção. Resolvemos, por isso, solicitar que nos assinalassem até um máximo de três hipóteses de resposta, na versão final do questionário.

Por outro lado, 5 dos respondentes (21,7%) afirmaram tomar outra atitude, dizendo que, em tais circunstâncias explicariam de novo o trabalho ao aluno. Acrescentámos assim, a hipótese *h – Explico novamente o trabalho ao aluno*.

Ainda sobre a mesma questão, nas conversas informais que trocámos com os professores aquando do preenchimento do pré-teste, resolvemos introduzir a hipótese *i – Escrevo uma nota no caderno indicando como os pais devem ajudar*, por nos ter sido sugerida por alguns dos docentes.

#### **2.1.4. Aplicação do questionário definitivo**

Após termos introduzido, no pré-teste, todas as alterações que julgámos necessárias procedemos à aplicação do questionário definitivo (Anexo 2). Para isso, solicitámos aos Conselhos Executivos dos três Agrupamentos de Escolas do Concelho de Rio Maior que nos autorizassem a fazer a distribuição dos questionários nas respectivas reuniões de Conselho de Docentes. Obtivemos da parte dos três órgãos de gestão uma grande abertura e disponibilidade para incentivarem os professores do 1º Ciclo a participarem no estudo.

A distribuição e recolha dos questionários decorreu entre os dias 16 de Janeiro e 9 de Fevereiro de 2007. Foram distribuídos 78 questionários aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico a leccionar no Concelho de Rio Maior, na data referida, e recolhidos 75. Atribuímos esta elevada taxa de respondentes a duas razões: por um lado, ao facto de termos sido autorizados a explicar os objectivos do nosso estudo e a distribuir os questionários durante as reuniões de docentes e, por outro lado, ao facto do tema em estudo ter obtido uma elevada receptividade junto dos professores.

Quer na elaboração do instrumento de recolha de dados, quer na sua aplicação e na interpretação dos dados recolhidos, procurámos ter em conta o respeito pelos princípios éticos de investigação e que, segundo BOGDAN e BIKLEN (1994, p.77) são:

“1 - As identidades dos sujeitos devem ser protegidas...; 2 – Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação...; 3 – Ao negociar a autorização para efectuar o estudo, o investigador deve ser claro relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo... 4 – Seja autêntico quando escrever os resultados.”

Também (CARMO e FERREIA, 1998, p. 265), enunciam nove princípios éticos semelhantes, afirmando ainda que se deve “Aceitar a decisão dos indivíduos de não colaborar na investigação” e que se deve “Solicitar autorização das instituições a que pertencem os participantes para estes colaborarem no estudo.”, os quais julgamos ter tido em conta na nossa pesquisa.

### **2.1.5. Análise estatística**

Os dados recolhidos através dos questionários foram objecto de análise de estatística descritiva, através da versão 15 do programa SPSS.

A análise que fizemos consistiu, essencialmente, na construção de tabelas de frequência de todas as questões (que apresentamos no Anexo 3), na recodificação dos dados, sempre que tal se revelou necessário e na construção de tabelas de dupla entrada, referentes ao cruzamento entre variáveis.

Na análise que efectuámos, optámos por não aplicar o teste do Qui-quadrado, uma vez que os pressupostos da sua aplicação não se verificavam no caso da nossa amostra. Por um lado o número reduzido de questionários e, por outro, a significativa homogeneidade de atitudes e opiniões que os respondentes revelaram, independentemente das suas características, levaram a que, na grande maioria dos casos, não tivéssemos encontrado relações entre as variáveis que cruzámos com as características dos respondentes. (Como se pode verificar no exemplo que apresentamos no Anexo 4)

### **3. A população em estudo e razões da sua escolha**

A população do nosso estudo é constituída por todos os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico a leccionar no concelho de Rio Maior, no ano lectivo 2006/2007, entre os dias 16 de Janeiro e 9 de Fevereiro. Como a totalidade da população era constituída por 80 professores e apenas obtivemos 75 respostas, esta passou assim a ser a nossa amostra.

O facto da investigadora residir e exercer a sua profissão docente nesse Concelho, poderá ter facilitado o necessário conhecimento da realidade, que nos pareceu fundamental aquando da elaboração do questionário. A proximidade geográfica poderá também ter contribuído para diminuir a percentagem de “não respostas”, uma vez que CARMO e FERREIRA (1998, p.139) consideram ser este “Um dos grandes problemas dos inquéritos por questionário”.

A escolha deste concelho para a realização do estudo, pareceu-nos pertinente por não termos conhecimento de nenhuma investigação na área da relação Escola-Família, no concelho de Rio Maior, pelo que poderá ser um contributo para uma abordagem local da referida relação. Pois, tal como defende FERREIRA (2005, p.99), apesar dos fenómenos educativos serem fortemente influenciados pelo contexto nacional, europeu e global, estes devem ser entrecruzados com os contextos locais, tendo em conta o quotidiano das pessoas e das instituições.

O facto de inquirirmos os professores do 1º Ciclo que exercem a sua profissão no Concelho de Rio Maior torna pertinente que façamos uma breve caracterização deste Concelho, bem como da sua rede escolar. Os dados que se seguem foram retirados da Carta Educativa de Rio Maior e do *site* da Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL), no dia 24 de Dezembro de 2006.

### 3.1. Caracterização do Concelho de Rio Maior, onde decorreu o estudo

O Concelho de Rio Maior está integrado na região da “Estremadura Ribatejana”, situando-se por isso numa área de transição onde se misturam as influências do Ribatejo e do Litoral. Este concelho situa-se, assim, entre dois sub-sistemas territoriais diferenciados, mas cada vez mais interdependentes, que são o Oeste e a Lezíria do Tejo.

O Concelho, com 271km<sup>2</sup>, tem uma dimensão intermédia a nível nacional e é constituído por 14 freguesias com a dimensão média de 19km<sup>2</sup>, (a mais reduzida da região). Em termos populacionais faz parte de um numeroso grupo de concelhos intermédios existentes na Lezíria, com a população entre os 20 000 e os 25 000 habitantes. O concelho apresentou na última década dinamismo demográfico com um crescimento de 5%, superior ao da própria região.

Quadro 1 – Indicadores de contextualização do Concelho de Rio Maior

Indicadores	Ano	Rio Maior	Lezíria Tejo	Continente
Superfície (km <sup>2</sup> )	2001	271,1	4.272	89.045
População (nº de habit.)	2001	21,110	240.832	9.869.343
Densidade (habit./ km <sup>2</sup> )	2001	77,9	56,4	111,2
9.869.343Variação da população	1991/2001	4,9	3,4	5,3
Taxa de Natalidade	2001	10,6	10,0	10,8
Taxa de Mortalidade	2001	12,1	12,4	10,2
Nº de Freguesias	2001	14	91	4047
Ind. Poder de compra per cápita	2002	79,4	75,0	101,3
Ind. Desenvolvimento Social (IDS)	2003	0,87	0,86	0,91
Taxa de analfabetismo (%)	2001	10,6	12,7	8,9
Sociedades sediadas	2001	734	7.020	297.476
Sociedades do Sector Primário (%)	2001	11,7	12,2	2,8
Sociedades do Sector Secundário (%)	2001	24,7	23,4	26,8
Sociedades do sector terciário (%)	2001	636,6	64,4	70,4

Fonte: Carta Educativa de Rio Maior

A população do concelho agrupa-se praticamente numa centena de lugares o que indica uma considerável dispersão do povoamento. A densidade populacional, embora não muito elevada é claramente superior à que se verifica na Lezíria do Tejo.

As várias linhas de água que percorrem o concelho constituem uma densa rede hidrográfica da qual se destaca o Rio Maior que deu nome à localidade. O Norte do concelho é delimitado pela Serra dos Candeeiros, com as suas grutas e algares naturais,

onde orograficamente se intercalam áreas elevadas, mas pouco povoadas, com depressões argilosas muito férteis, onde se instalaram as povoações. Para Sul são mais evidentes as áreas planas e inundáveis das margens do Rio Maior.

A restante área concelhia é constituída por uma sucessão de planaltos baixos e pequenas colinas, ambas intensamente humanizadas e com diversos aglomerados populacionais ao longo das vias de comunicação.

### 3.1.1. Caracterização da população residente

Um aspecto importante a ter em conta na caracterização da população residente é o seu nível de qualificação, e que se pode observar no quadro que se segue:

Quadro 2 – Evolução dos níveis de instrução da População Residente

Níveis de Ensino		Rio Maior		Lezíria do Tejo		Continente	
		1991	2001	1991	2001	1991	2001
Taxa de Analfabetismo		14,2	10,6	16,4	13,0	10,9	8,9
Sem Nível de Ensino		18,6	13,4	20,5	15,8	16,1	12,4
Frequentar Pré-Escolar		0,0	2,2	0,0	1,6	1,6	1,8
1º Ciclo do Ensino Básico	Completo	27,3	24,8	27,5	24,3	26,9	23,0
	Incompleto	14,2	10,1	12,2	8,3	10,3	7,2
	Frequenta	6,3	4,5	6,0	4,2	6,6	4,8
2º Ciclo do Ensino Básico	Completo	7,1	7,9	6,2	6,8	7,0	7,7
	Incompleto	1,9	2,2	2,0	2,3	2,1	2,1
	Frequenta	3,4	2,7	3,2	2,3	3,6	2,6
3º Ciclo do Ensino Básico	Completo	2,7	4,0	2,9	4,5	3,1	4,8
	Incompleto	3,1	3,1	3,2	2,9	3,2	2,7
	Frequenta	4,2	3,5	4,3	3,1	4,5	3,3
Ensino Secundário	Completo	2,3	5,7	3,0	6,4	3,6	6,9
	Incompleto	1,7	4,9	1,9	5,4	2,0	5,2
	Frequenta	2,6	3,6	3,0	3,4	3,0	3,7
Ensino Médio	Completo	0,6	0,3	0,8	0,5	1,0	0,7
	Incompleto	0,2	0,06	0,3	0,1	0,4	0,1
Ensino Superior	Completo	1,0	3,3	1,6	4,3	2,8	6,1
	Incompleto	0,1	0,6	0,3	0,7	0,5	1,0
	Frequenta	1,1	3,0	1,2	3,0	1,7	3,8

Fonte: Carta Educativa de Rio Maior

Mesmo reconhecendo-se que o concelho tem carências a este nível, têm-se registado algumas transformações positivas. No concelho de Rio Maior, a percentagem de população com o ensino médio e superior aumentou, tendo diminuído a população

sem qualquer nível de ensino. Apesar disso, 55% da população continua com baixos níveis de instrução, possuindo apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Parece-nos ainda relevante ver a distribuição da população activa por sectores de actividade, que se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 3 – Estrutura da População Activa, por sectores, em 2001

Unidade Territorial	Sector de Actividade		
	Primário	Secundário	Terciário
Freguesias de Rio Maior	5,0	33,4	61,5
Restantes Freguesias	14,3	41,3	44,4
Concelho de Rio Maior	8,9	36,8	54,3
Lezíria do Tejo	10,0	31,8	58,2
Continente	4,8	35,5	59,7

Fonte: Carta Educativa de Rio Maior

Nos últimos anos, Rio Maior, seguiu a tendência nacional de terciarização, o que se fez à custa de uma diminuição dos activos na agricultura. Note-se ainda que o emprego industrial, apesar de ter perdido algum peso, continua a ocupar uma boa parte da população activa de Rio Maior, superando a média regional e nacional.

### 3.1.2. A rede escolar do Concelho

O concelho de Rio Maior possui uma oferta diversificada de estabelecimentos de ensino públicos, contemplando todos os níveis de ensino: Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Profissional e Ensino Superior. A distribuição dos estabelecimentos de ensino oficial, por freguesias pode observar-se no quadro que se segue:

Quadro 4 – Tipologia dos Estabelecimentos do Ensino Público no Concelho de Rio Maior

Freguesia	Jardim de Infância. (J.I.)	EB1	EBI	E Secundário	E Profissional	E. Superior
Alcobertas	3	5	-	-	-	-
Arrouquelas	1	1	-	-	-	-
Arruda dos Pisões	-	1	-	-	-	-
Asseiceira	1	1	-	-	-	-
Assentiz	1	1	-	-	-	-
Azambujeira	1	1	-	-	-	-
Fráguas	1	1	-	-	-	-
Malaqueijo	1	1	-	-	-	-
Marmeleira	1	1	-	-	-	-
Outeiro da Cortiçada	2	2	-	-	-	-
Ribeira de S. João	1	1	-	-	-	-
Rio Maior	8	7	2	1	1	1
São João da Ribeira	1	1	-	-	-	-
São Sebastião	1	-	-	-	-	-
Total	23	24	2	1	1	1

Fonte: DREL ( [www.drel.min-edu.pt](http://www.drel.min-edu.pt))

Os estabelecimentos de ensino do Pré-escolar e Ensino Básico estão organizados em três Agrupamentos, como se pode ver na tabela que se segue:

Quadro 5 – Distribuição dos Estabelecimentos de Ensino público, por agrupamento, no Concelho de Rio Maior

Agrupamentos		
Marinhas do Sal ( Agrup. Vertical)	Fernando C. P. Silva ( Agrup. Vertical)	Alcobertas (Agrup. Horizontal)
J. I. Fonte da Bica	J. I.Arrouquelas	J. I. Teira
J.I. Asseiceira	J. I.Assentiz	J. I. Alcobertas
J.I. Azinheira	J. I.Azambujeira	J. I. Casais Monizes
J. I Rio Maior	J. I.Fráguas	EB 1Alcobertas nº 1
J. I. Vale de Óbidos	J. I.Ribeira de São João	EB 1Alcobertas nº 2
J. I Outeiro da Cortiçada	J. I.Malaqueijo	EB 1Casais Monizes
J. I. Arco da Memória	J. I.Boiças	EB 1Teira nº 1
J. I. Correias	J. I.Marmeleira	EB 1Teira nº 2
J. I. Abuxanas	J. I.Rio Maior nº 2	
EB 1 Arco da Memória	J. I.São João da Ribeira	
EB 1Arruda dos Pisões	J. I.São Sebastião	
EB 1Azinheira	EB 1Ribeira de São João	
EB 1Ciclo Asseiceira	EB 1Malaqueijo	
EB 1Cidral	EB 1Fráguas	
EB 1Correias	EB 1Arrouquelas	
EB 1Fonte da Bica	EB 1Cabos	
EB 1Outeiro da Cortiçada	EB 1São João da Ribeira	
EB 1Pé da Serra	EB 1Azambujeira	
EB 1Rio Maior (Freiria)	EB 1Marmeleira	
EB 1Vale de Óbidos	EB 1Assentiz	
EBI Marinhas do Sal	EBI Fernando Casimiro Pereira da Silva	

Fonte: DREL ( [www.drel.min-edu.pt](http://www.drel.min-edu.pt))

O nosso estudo decorreu nas 27 escolas oficiais do 1º Ciclo do Concelho de Rio Maior, embora exista uma escola particular de 1º Ciclo na cidade, mas que não englobámos na nossa pesquisa.

## **Capítulo II - Apresentação, análise de dados e discussão dos resultados**

Os dados que serviram de base ao nosso estudo foram recolhidos através de inquérito por questionário, cuja análise de dados e discussão dos resultados passamos a apresentar.

### **1. Questionário aos professores**

Como já referimos, responderam ao questionário 75 professores do 1ºCiclo do Ensino Básico oficial que exercem a sua profissão no concelho de Rio Maior. Os questionários foram aplicados em ambiente de trabalho, durante a reunião de Conselho de Docentes.

Sobre o local onde se podem inquirir os respondentes, GHIGLIONE e MATALON (2005, p.159-160) alertam para alguns inconvenientes, nomeadamente o facto do respondente sentir que está a ser inquirido pela direcção da escola, o que poderia condicionar as suas respostas. No entanto, os mesmos autores afirmam logo de seguida que,

“Quando inquiridas no seu local de trabalho, as pessoas tendem a situar-se no seu papel de trabalhadores, pelo que, na medida do possível, só se deve utilizar esse lugar quando o tema do inquérito estiver efectivamente ligado à actividade profissional ou às condições de trabalho.”

Ora, aquando da aplicação do pré-teste do questionário, ficámos com a impressão de que o tema cativava os professores, pela sua pertinência e actualidade, pelo que nos pareceu adequado aplicar o questionário definitivo em reunião de docentes.

Por outro lado, estamos convictos de que a elevada taxa de respostas que obtivemos se deveu ao facto dos professores terem um espaço e tempo adequados para responderem ao questionário.

Apresentamos de seguida os dados que recolhemos através do questionário.

#### **1.1. Caracterização dos respondentes**

Neste ponto vamos caracterizar os professores que responderam ao questionário quanto à sua idade, sexo, tipo de formação que possui, as funções que desempenha na escola e se teve ou não formação na área da Relação Escola-Família.

### 1.1.1. Idade

Para podermos caracterizar individualmente os nossos respondentes começámos por solicitar que nos dissessem a sua idade. No quadro que se segue podemos observar que dos 75 professores da amostra, 72 escreveram a sua idade, que se situa entre os 25 e os 61 anos e que a média de idades é de 41,18 anos.

Quadro I -Idade dos respondentes

1- Quantos anos tem?	N	Idade mínima	Idade máxima	Média de idades	Desvio padrão
Idade	72	25	61	41,18	8,670

O gráfico que se segue pode ajudar-nos a visualizar a distribuição dos respondentes por grupos etários.

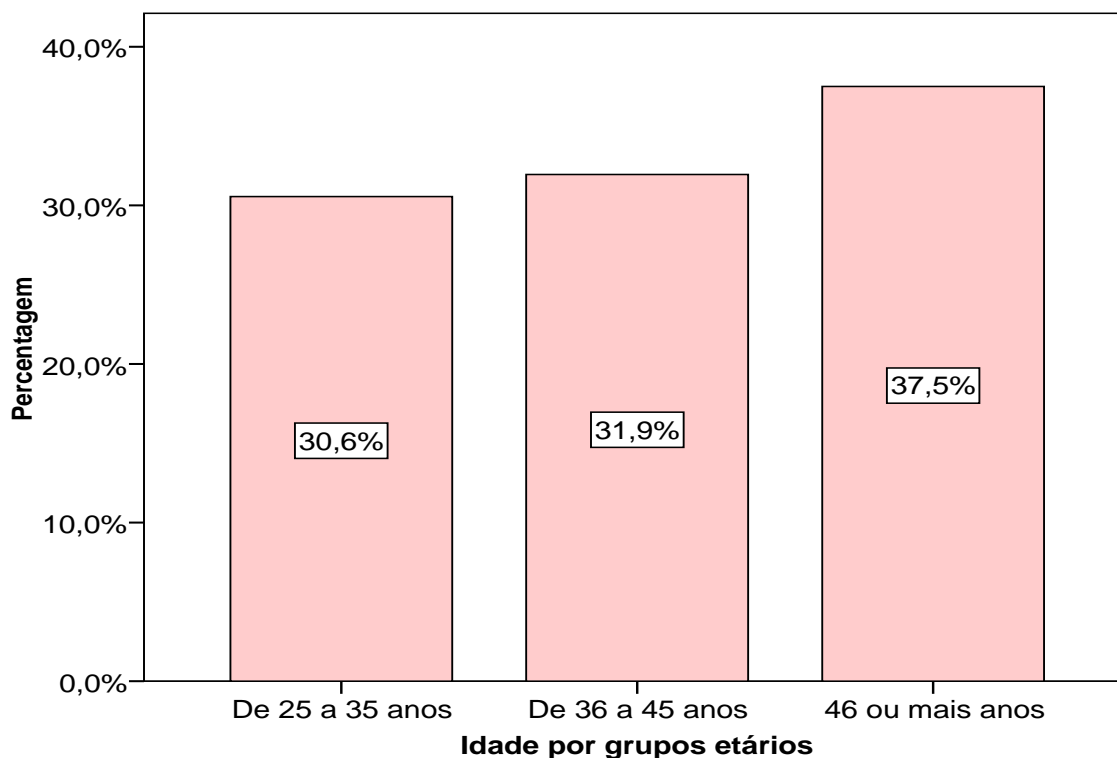


Gráfico 1 - Distribuição dos respondentes por grupos etários

A observação do gráfico da distribuição da idade dos respondentes por grupos etários permite-nos afirmar que os três grupos têm percentagens aproximadas, com alguma vantagem para o grupo com “46 ou mais anos” de idade que apresenta um valor de 37,5%.

### 1.1.2. Sexo

Pela observação do quadro e gráfico que se seguem, verificamos que 91,8% dos respondentes são do sexo feminino e que apenas 8,2% são do sexo masculino. Estes dados parecem confirmar a tendência para a feminização da profissão docente, nomeadamente no 1º Ciclo, referida em diversos estudos, tal como afirmam VIRGÍNIO SÁ (2004, p. 388) e SILVA (2003, p.226)

Quadro II -Distribuição dos respondentes por sexo

		Frequência	Percentagem
Válido	Masculino	6	8,0
	Feminino	67	89,3
	Total	73	97,3
	Não respondeu	2	2,7
Total		75	100,0

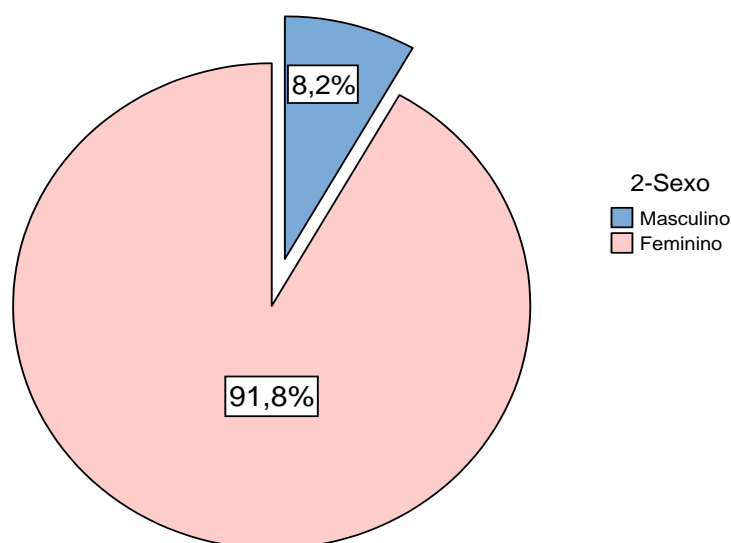


Gráfico 2 - Distribuição dos respondentes por sexo

### 1.1.3. Tempo de serviço

No quadro que se segue, podemos observar a distribuição dos respondentes por anos de serviço. Verificamos que 37,3% dos respondentes afirmam ter entre 11 e 20 anos de serviço, 25,3% entre 21 e 30 anos de serviço, 17,3% mais de 30 anos de serviço, 12,0% entre 6 e 10 anos de serviço e 8,0% até 5 anos de serviço. Observando a percentagem acumulada, podemos verificar que a maioria dos respondentes 57,3%, diz possuir até 20 anos de serviço.

Quadro III -Distribuição dos respondentes por tempo de serviço.

3-Quantos anos de serviço tem?	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido Até 5 anos	6	8,0%	8,0%	8,0%
6 a 10 anos	9	12,0%	12,0%	20,0%
11 a 20 anos	28	37,3%	37,3%	57,3%
21 a 30 anos	19	25,3%	25,3%	82,7%
Mais de 30 anos	13	17,3%	17,3%	100,0%
Total	75	100,0%	100,0%	

### 1.1.4. Tipo de formação

Pela observação do gráfico que se segue, verificamos que 37,3% dos respondentes disse possuir como habilitação para a docência o curso da Escola Superior de Educação (ESE); 33,3% fez o Curso do Magistério Primário e mais tarde obteve o grau de licenciado através de um complemento de formação; 12% afirmou possuir o curso da ESE e um Complemento de Formação; igual percentagem, 12%, declarou possuir o Curso do Magistério Primário (grau de Bacharel) e 5,3% declarou ter um Diploma de Estudos Superiores Especializados para além do Curso do Magistério Primário. Estes dados levam-nos a concluir que apenas 12% dos inquiridos ainda não obteve o grau de licenciado através de um Complemento de Formação, conforme lhe é permitido actualmente.

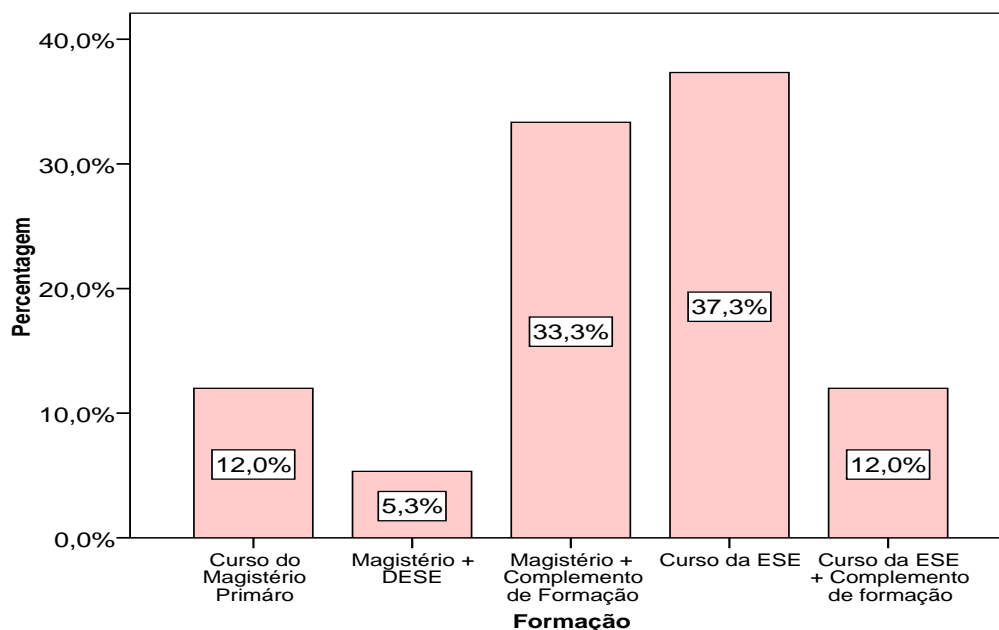


Gráfico 3 - Tipo de formação dos docentes da amostra

Foi ainda dada aos respondentes a possibilidade de referirem outro tipo de formação que eventualmente possuíssem, e obtivemos os resultados que se podem observar no quadro que se segue.

Quadro IV -Outro tipo de formação.

4 – e - Outra formação, qual?		Frequência
Valido	Curso de Educação Especial/problemáticas de risco	1
	Estudos Franceses pela Universidade de Sorbonne	1
	Licenciatura em Educação de Adultos e Animação Comunitária	1
	Licenciatura em Educação Especial	2
	Total	5

Podemos verificar que, dos 5 casos referidos como “Outro tipo de formação”, apenas o curso de “Estudos Franceses” se poderá considerar como tal, uma vez que não está relacionado directamente com o exercício da profissão de docente do 1ºCiclo. Os restantes cursos referidos ou são complementos de formação ou especializações e tinham, em nossa opinião, enquadramento nas possibilidades de resposta que apresentávamos para esta questão.

### 1.1.5. Funções desempenhadas

Questionámos os nossos inquiridos sobre as funções que cada um desempenha e obtivemos os resultados que se podem observar no quadro seguinte.

Quadro V - As funções desempenhadas pelos respondentes

5- Que funções desempenha na escola?		Frequência	Percentagem válida
Válido	Professor Titular de Turma	47	62,7%
	Professor do Ensino Especial	7	9,3%
	Professor do Apoio Sócio-Educativo	9	12,0%
	Titular de Turma e Coordenador de Ciclo	2	2,7%
	Titular de Turma, Coordenador de Ciclo e membro da Assembleia de Escola	1	1,3%
	Titular de Turma e Membro da Assembleia de Escola	2	2,7%
	Titular de Turma e Coordenador de Ano	3	4,0%
	Membro do Conselho Executivo	2	2,7%
	Coordenador do Conselho de Docentes e Assessor do Conselho Executivo	1	1,3%
	Titular de Turma e Vice-presidente do Conselho de Docentes	1	1,3%
	Total	75	100,0

Para facilitar a leitura dos dados apresentamos o gráfico seguinte, que resume a análise anterior e nos permite verificar que 62,7% dos respondentes exerce funções de Professor Titular de Turma, 12% acumula essa função com outros cargos de coordenação e gestão, 12% são professores dos Apoios Sócio-Educativos, 9,3% são professores do Ensino Especial e 4,0% não têm turma, exercendo cargos de gestão.

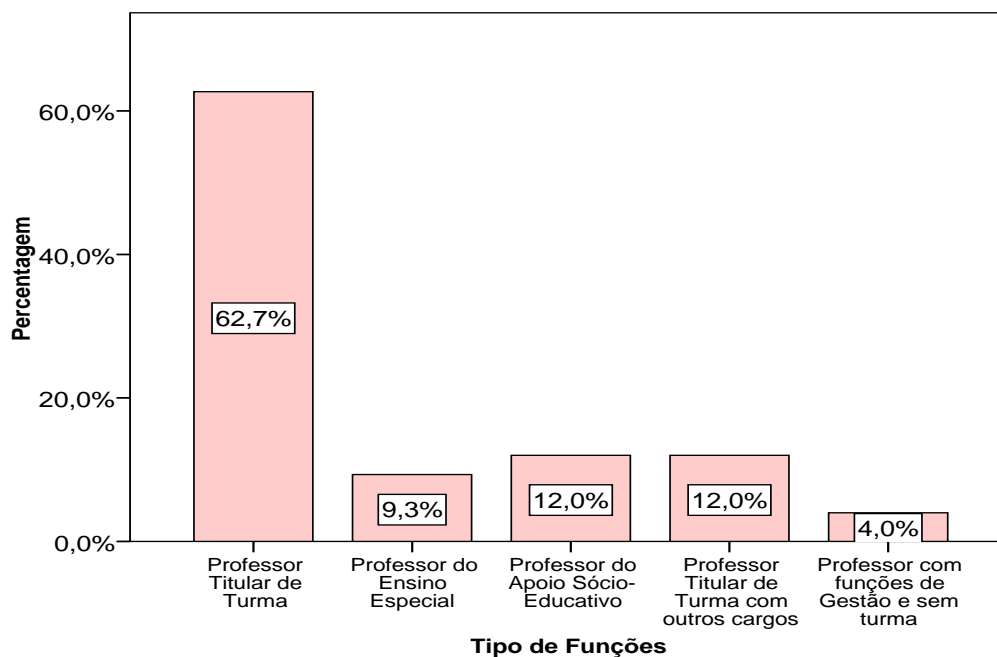


Gráfico 4 - Tipo de funções que os respondentes desempenham

De seguida fomos recodificar esta questão, mantivemos os professores que apenas são titulares de turma, juntámos num só grupo todos os professores que para além de titulares de turma exercem outros cargos e noutra grupo os professores do ensino especial e dos apoios sócio-educativos. Observemos o resultado no quadro que se segue.

Quadro VI -As funções desempenhadas pelos respondentes - recodificada

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido Titular de turma	47	62,7%	62,7%
Professor só com funções de gestão	3	4,0%	4,0%
Titular de turma com outros cargos	9	12,0%	12,0%
Apoios	16	21,3%	21,3%
Total	75	100,0%	100,0%

#### 1.1.5.1. Distribuição das funções que desempenha pela idade

A anterior simplificação dos dados serviu-nos para construir tabela de dupla entrada, que se segue, e que permite observar como se distribuem os cargos ocupados pelos professores da amostra em função da sua idade.

Quadro VII -Distribuição de cargos em função da idade

Idade			Idade por grupos etários			Total
Funções que desempenha			De 25 a 35 anos	De 36 a 45 anos	46 ou mais anos	
Cargos	Titular de turma	Nº	13	11	20	44
		%	29,5%	25,0%	45,5%	100,0%
	Professor só com funções de gestão	Nº	1	1	1	3
		%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	Titular de turma com outros cargos	Nº	2	5	2	9
		%	22,2%	55,6%	22,2%	100,0%
	Apoios	Nº	6	6	4	16
		%	37,5%	37,5%	25,0%	100,0%
Total		Nº	22	23	27	72 <sup>4</sup>
		%	30,6%	31,9%	37,5%	100,0%

A leitura do quadro permite-nos concluir que a maioria dos professores que apenas são “Titulares de turma”, 45,5%, se situa no grupo etário “46 ou mais anos” de

<sup>4</sup> - Neste quadro apenas temos 72 respondentes porque 3 dos docentes da amostra não nos indicaram a sua idade, como se pode observar no ponto 1.1.1 do presente capítulo

idade. Por outro lado, a maioria dos professores que são “Titulares de turma com outros cargos”, 55,6%, pertence ao grupo etário “De 36 a 45 anos” e os “Professores só com funções de gestão” têm uma distribuição homogénea pelos grupos etários, havendo 1 professor (33,3%) a ocupar esse cargo em cada um dos grupos etários.

Quanto ao grupo de professores que exerce funções que designámos por “Apoios”, distribuem-se igualmente pelos dois grupos etários mais baixos, 37,5%, havendo no grupo etário “46 ou mais anos” uma percentagem inferior de docentes com essas funções, 25,0%.

### 1.1.6. Formação na área da Relação Escola-Família

Inquiridos sobre se possuem ou não formação na área da Relação Escola-Família, a maioria dos respondentes, 50,7% afirmou não possuir formação nessa área, 21,3% referiu tê-la obtido na formação inicial, 14,7% declarou tê-la tido na formação contínua e 13,3% afirmou que teve essa formação tanto na formação inicial como na contínua.

Apesar da maioria ter afirmado que não teve formação nessa área, parece não se poder confirmar, na nossa amostra, o que afirma SARMENTO (2005, p.65) ao referir que, na pesquisa feita a todas as Universidades e Escolas Superiores de Educação públicas onde se formam professores do 1º Ciclo, nenhuma teria qualquer disciplina cujo objecto de estudo fosse a Relação Escola-Família. Isto porque uma percentagem relativamente significativa de professores, 21,3%, afirma que obteve esse tipo de formação na sua formação inicial. Este facto leva-nos a poder considerar que apesar de não existir uma disciplina com esse objecto de estudo esse tema possa ter sido, ainda assim, abordado em uma ou várias disciplinas do curso da formação inicial.

Quadro VIII -Formação na área da Relação Escola-Família

9- Teve formação na área da relação Escola-Família?	Frequência	Percentagem válida
Válido Sim, na formação inicial	16	21,3%
Sim, na formação contínua	11	14,7%
Formação inicial e contínua	10	13,3%
Não tive formação nessa área	38	50,7%
Total	75	100,0%

Quisemos então, verificar de que forma se distribui o tipo de formação na área da relação Escola-Família que os docentes da amostra dizem possuir, ou não, em função da sua idade. Mas, para realizar este tipo de análise, achámos oportuno recodificar esta questão, agrupando, por um lado, os docentes que dizem ter tido formação nessa área e por outro, os que dizem não a possuir. Vejamos os resultados no quadro que se segue.

Quadro IX -Formação na área da relação Escola-Família, recodificada

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido Tem formação nessa área	37	49,3%	49,3%	49,3%
Não tem formação nessa área	38	50,7%	50,7%	100,0%
Total	75	100,0%	100,0%	

Podemos verificar que os professores que afirmam não possuir qualquer tipo de formação na área da relação Escola-Família, são a maioria, 50,7%, embora não expressiva, e os que afirmam possuir algum tipo da referida formação, representam 49,3% dos respondentes, o que poderemos considerar um valor significativo.

#### 1.1.6.1. Formação na área da relação Escola-Família em função da idade

Vejamos então de que forma se distribuem os docentes que dizem possuir, ou não, formação na área da relação Escola-Família, segundo a sua idade.

Quadro X -Formação na área da relação Escola-Família em função da idade

Idade		Idade por grupos etários			Total
Formação na área da relação Escola-Família,		De 25 a 35 anos	De 36 a 45 anos	46 ou mais anos	
Tem formação nessa área	Nº	14	13	10	37
	%	37,8%	35,1%	27,0%	100,0%
Não tem formação nessa área	Nº	8	10	17	35
	%	22,9%	28,6%	48,6%	100,0%
Total	Nº	22	23	27	72
	%	30,6%	31,9%	37,5%	100,0%

Podemos assim verificar que a maioria, 37,8%, dos docentes da amostra que dizem “Ter formação nessa área”, pertence ao grupos dos que dizem ter “ De 25 a 35 anos”, por outro lado, a maioria, 48,6%, dos que dizem “Não ter formação nessa área”, situa-se no grupo dos que afirmam ter “46 ou mais anos”

Achámos também oportuno verificar se podemos estabelecer algum tipo de associação entre o tipo de habilitações que os docentes da amostra possuem e o facto de afirmarem possuir, ou não, formação na área da relação escola família.

### 1.1.6.2. Relação entre as habilitações do professor e a formação na área da relação Escola-Família

O quadro que se segue dá-nos informação acerca da relação que pode existir entre o tipo de habilitações que o professor possui e o facto de afirmar ter, ou não, formação na área da relação Escola-Família.

Quadro XI -Relação entre as habilitações do professor e a formação na área da relação Escola-Família

Formação na área da relação Escola-Família,		4-Formação (Habilitações)					Total
		Curso do Magistério Primário	Magistério + DESE	Magistério + Complemento de Formação	Curso da ESE	Curso da ESE + Complemento de formação	
Tem formação nessa área	Nº	2	3	9	19	4	37
	%	5,4%	8,1%	24,3%	51,4%	10,8%	100,0%
Não tem formação nessa área	Nº	7	1	16	9	5	38
	%	18,4%	2,6%	42,1%	23,7%	13,2%	100,0%
Total	Nº	9	4	25	28	9	75
	%	12,0%	5,3%	33,3%	37,3%	12,0%	100,0%

A observação do quadro permite-nos verificar que a maioria, 51,4%, dos que dizem que “Têm formação nessa área”, pertencem ao grupo dos que afirmam possuir o “Curso da ESE”, e a maioria dos que afirmam que “Não têm formação nessa área”, 42,1%, pertencem ao grupo dos que declaram possuir o “Curso do Magistério Primário + Complemento de Formação”.

## 1.2. Caracterização das escolas onde leccionam os professores da amostra

Pareceu-nos útil fazer a caracterização da escola onde leccionam os respondentes, uma vez que dessa forma teríamos a possibilidade de saber se o facto dos professores trabalharem na cidade, ou nas aldeias tem ou não influência na forma como se desenvolve a relação com as famílias dos alunos. Assim, caracterizámos as escolas quanto ao tipo, número de professores e número de alunos.

### 1.2.1. Tipo de escola

Segundo as respostas que obtivemos na nossa amostra e que podemos observar no gráfico que se segue, 48,3% dos respondentes afirma trabalhar numa escola de tipo Escola Básica do 1ºCiclo (EB1), 45,3% declara trabalhar numa escola de tipo Escola Básica Integrada (EBI) e 6,7% diz trabalhar em várias escolas do Agrupamento (Itinerância). Este grupo de docentes, pode exercer funções numa EBI e em uma ou várias escolas de tipo EB1, ou apenas em escolas deste último tipo, nunca serão professores que apenas trabalham numa EBI.

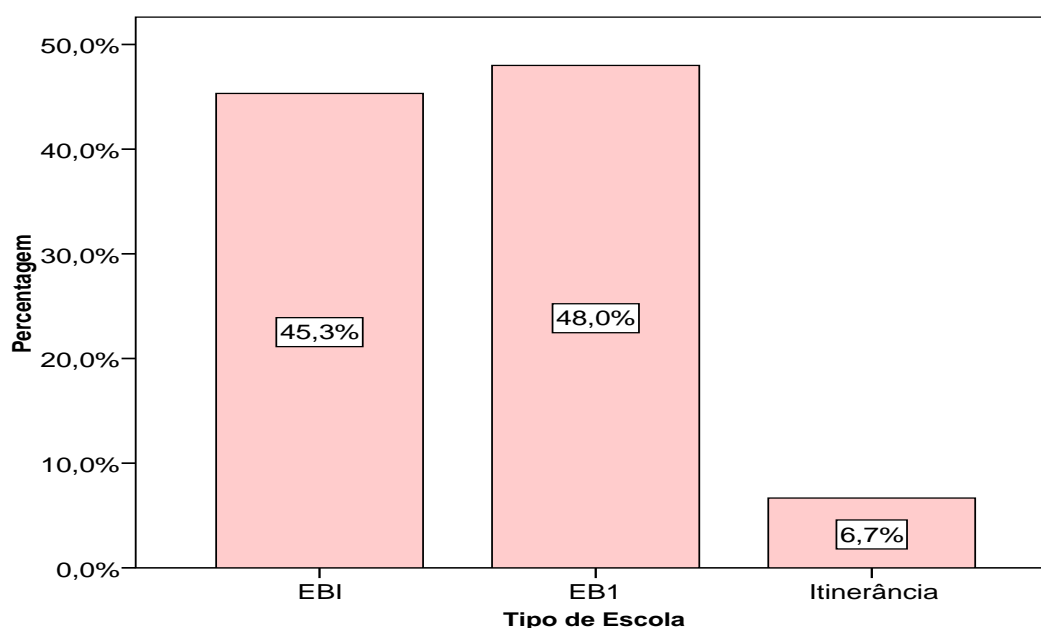


Gráfico 5 - Tipo de escola em que os respondentes leccionam

De seguida, pareceu-nos útil verificar se os professores se distribuem igualmente pelos dois tipos de escolas, em função da sua idade, ou se existe predominância de algum dos grupos etários em qualquer dos tipos de escolas.

### 1.2.1.1. O tipo de escola em função da idade dos respondentes

Fomos então verificar como se distribuem os docentes pelos dois tipos de escola, em função da sua idade, e os resultados podem observar-se no quadro que se segue.

Quadro XII - O tipo de escola em função da idade dos respondentes

6-Tipo de Escola		Idade por grupos etários			Total
		De 25 a 35 anos	De 36 a 45 anos	46 ou mais anos	
EBI	Nº	8	9	15	32
	%	36,4%	39,1%	55,6%	44,4%
EB1	Nº	12	13	10	35
	%	54,5%	56,5%	37,0%	48,6%
Itinerância	Nº	2	1	2	5
	%	9,1%	4,3%	7,4%	6,9%
Total	Nº	22	23	27	72
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Podemos assim verificar que a maioria, 55,6%, dos professores que têm “46 ou mais anos”, trabalha numa Escola Básica Integrada e que a maioria, 56,5%, dos que têm “De 36 a 45 anos” e 54,5% dos que têm “De 25 a 53 anos”, trabalha numa escola de tipo Escola Básica do 1º Ciclo. Ou seja, há uma tendência para que os professores mais novos estejam a exercer a sua profissão em escolas das aldeias e os mais velhos o façam maioritariamente na cidade.

### 1.2.2. Número de professores da escola

Questionámos também os inquiridos sobre o número de professores que lecciona na sua escola e obtivemos os resultados que se podem observar no quadro que se segue.

Quadro XIII -Número de professores da escola

7- Número de professores da escola:	Frequência	Percentagem
Válido De 1 a 5	38	50,7%
De 6 a 10	2	2,7%
De 11 a 15	1	1,3%
De 16 a 20	7	9,3%
Mais de 20	26	34,7%
Total	74	98,7%
Não responde	1	1,3%
Total	75	100,0%

A observação do quadro permite-nos concluir que a maioria dos professores que respondeu ao nosso questionário, 51,4%, afirma que lecciona em escolas cujo número de professores vai de 1 até 5, há um grupo de 34,7% que declara trabalhar numa escola com mais de 20 professores, 9,3% diz que na sua escola trabalham entre 16 e 20 docentes, 2,7% diz que esse número se situa entre 6 e 10 professores e 1,3% declara que o número de docentes da sua escola é entre 11 e 15.

### 1.2.3. Número de alunos da escola.

Também quisemos saber o número de alunos existentes na escola onde leccionam os professores da amostra. De acordo com os dados que obtivemos, 44,0% dos respondentes afirma que a sua escola tem mais de 100 alunos, o que corresponde a uma percentagem aproximada à dos professores que disse trabalhar numa escola de tipo EBI (45,3%). Há ainda 29,3% a declarar que a sua escola tem entre 10 e 20 alunos, 18,7% diz que os alunos da sua escola são de 21 a 50, para 4,0% dos respondentes o número de alunos da sua escola é inferior a 10 e para 2,7% dos respondentes, esse número está entre 51 e 100 alunos.

Quadro XIV -Número de alunos da escola

8- Número de alunos da escola:		Frequência	Percentagem
Válido	Menos de 10	3	4,0%
	De 10 a 20	22	29,3%
	De 21 a 50	14	18,7%
	De 51 a 100	2	2,7%
	Mais de 100	33	44,0%
	Total	74	98,7%
	Não responde	1	1,3%
Total		75	100,0%

### 1.3. O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, segundo os professores.

Neste ponto vamos fazer a análise das questões que têm a ver com a opinião dos professores respondentes acerca do envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos.

#### 1.3.1. Atitude dos professores perante o envolvimento dos pais

Inquiridos sobre a sua atitude acerca do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, os professores respondentes afirmaram maioritariamente, 52,0% que consultam os pais e incentivam-nos a participar em todas as decisões da escola, “Muitas vezes”. Por outro lado, é também maioritária a percentagem de professores, 51,4% que afirma “Informar os pais acerca de tudo o que diz respeito à vida escolar dos seus filhos”, “Sempre”.

Se considerarmos os dois valores da escala de maior frequência, “Muitas vezes” e “Sempre”, verificamos que os respondentes, maioritariamente, 91,9%, tomam mais frequentemente a atitude de “Informar os pais sobre a vida escolar dos filhos”. Comparativamente com a outra hipótese de resposta mais escolhida, e somando também aqui as percentagens obtidas em “Muitas vezes” e “Sempre”, podemos verificar que são 68,0% os respondentes que afirmam consultar os pais e incentivá-los a participar em todas as decisões da escola.

Quadro XV -Atitude dos professores quanto ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos

12- Qual é a sua atitude no que diz respeito ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos?	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
12a- Informa-os acerca de tudo o que diga respeito ao filho	Nº 0	0	6	30	38
	% ,0%	,0%	8,1%	40,5%	51,4%
12b- Procura saber se estão satisfeitos com a vida escolar do filho	Nº 0	5	9	35	25
	% ,0%	6,8%	12,2%	47,3%	33,8%
12c- Espera que eles façam alguma exigência e tenta depois satisfazê-la	Nº 21	31	15	5	1
	% 28,8%	42,5%	20,5%	6,8%	1,4%
12d- Consulta os pais e incentiva-os a participar em todas as decisões da escola	Nº 0	1	23	39	12
	% ,0%	1,3%	30,7%	52,0%	16,0%

Assim, e de acordo com as categorias que tínhamos definido para esta questão<sup>5</sup>, parece-nos poder afirmar que os professores respondentes, maioritariamente, 51,4% - “Sempre” e 40,5% - “Muitas vezes”, dizem tomar atitudes no sentido de informar os pais acerca de tudo o que diz respeito à vida escolar dos filhos, ou seja, considerando-os como “Clientes”.

Por outro lado, há uma percentagem significativa de professores, embora inferior, 52,0% - “Muitas vezes” e 16,0% - “Sempre”, que tende a tomar atitudes no sentido de considerar os pais como “Parceiros”.

Quanto a considerar os pais como “Caução”, 47,3% afirma tomar essa atitude “Muitas vezes” e 33,8% diz fazê-lo “Sempre”.

No que se refere a encarar os pais como um “Grupo de pressão”, 42,5% dos respondentes afirma tomar essa atitude “Raramente” e 28,8% diz que “Nunca” toma atitudes que os considere dessa forma.

Procurámos então verificar se a atitude dos professores inquiridos perante o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos varia, ou não, em função da sua idade. A observação das tabelas de dupla entrada correspondentes a estes cruzamentos, que obtivemos e que apresentamos no Anexo 5, permite-nos verificar que essa variação não é significativa.

#### **1.3.1.1. Atitude dos professores perante o envolvimento dos pais, em função do tipo de escola**

Também quisemos verificar se o facto do docente trabalhar numa escola de tipo EBI ou EB1, implica diferenças na sua atitude perante o envolvimento dos pais. Realizámos os respectivos cruzamentos e apenas observámos alguma diferença na alínea “Consulta os pais e incentiva-os a participar em todas as decisões da escola” Vejamos o quadro que se segue.

---

<sup>5</sup> - Consultar ponto 2, Capítulo I – Parte B, deste trabalho.

Quadro XVI -Atitude dos professores quanto ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, em função do tipo de escola

12 - Atitude dos professores quanto ao envolvimento dos pais			6-Tipo de Escola			
			EBI	EB1	Itinerância	Total
12d-Consulta os pais e incentiva-os a participar em todas as decisões da escola	Raramente	Nº	0	0	1	1
		%	,0%	,0%	20,0%	1,3%
	Às vezes	Nº	15	8	0	23
		%	44,1%	22,2%	,0%	30,7%
	Muitas vezes	Nº	11	24	4	39
		%	32,4%	66,7%	80,0%	52,0%
	Sempre	Nº	8	4	0	12
		%	23,5%	11,1%	,0%	16,0%
Total		Nº	34	36	5	75
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Como podemos observar, a maioria dos respondentes, 66,7%, que trabalha numa escola de tipo EB1, afirma que “Consulta os pais e incentiva a sua participação”, “Muitas vezes”, e que a maioria, embora inferior, dos que afirmam trabalhar numa escola de tipo EBI, 44,1%, diz tomar essa mesma atitude “Às vezes”. Estes resultados parecem demonstrar que os professores que trabalham nas aldeias terão mais tendência para consultar os pais e incentivar a sua participação nas decisões da escola do que os que leccionam na cidade.

Perante estes resultados, parece-nos oportuno recordar que, como vimos anteriormente, há alguma tendência para que os docentes que trabalham nas escolas de tipo EB1 sejam mais novos do que os que o fazem nas escolas de tipo EBI e são também os professores dos grupos etários mais baixos que afirmam maioritariamente ter tido algum tipo de formação na área da relação Escola-Família.

### 1.3.2. O envolvimento dos pais e o sucesso educativo

Na questão que a seguir analisamos, procurámos saber a opinião dos inquiridos sobre diferentes formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e em que medida as mesmas podem contribuir para o sucesso educativo dos alunos. Estas formas de envolvimento foram por nós sugeridas e baseadas na tipologia de envolvimento dos pais de EPSTEIN (1997, citada por VIRGÍNIO SÁ, 2004, p. 111 ss).

Os resultados que obtivemos são apresentados no quadro que se segue:

**Quadro XVII -Opinião dos professores sobre o envolvimento dos pais na vida escolar**

13 - Na sua opinião, em que medida as diferentes formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, que apresentamos, poderiam contribuir para melhorar o sucesso educativo dos alunos?	Muito pouco	Pouco	Médio	Muito	Bastante
13.1- A participação dos pais em cursos de formação organizados pela escola, que os ajude a preparar os filhos para a vida escolar.	Nº 3 % 4,0%	5 6,7%	11 14,7%	38 50,7%	18 24,0%
13.2- O envio aos pais, de informações sobre o aproveitamento e comportamento do filho.	Nº 0 % ,0%	5 6,7%	21 28,0%	37 49,3%	12 16,0%
13.3- A escola dinamizar actividades culturais em parceria com os pais (teatro, música, pintura, canto...), abertas à comunidade.	Nº 3 % 4,0%	7 9,3%	16 21,3%	39 52,0%	10 13,3%
13.4- A participação dos pais nas festas da escola.	Nº 2 % 2,7%	10 13,3%	16 21,3%	32 42,7%	15 20,0%
13.5- O professor orientar os pais sobre a melhor forma de motivarem o filho para aprender.	Nº 0 % ,0%	2 2,7%	20 27,0%	39 52,7%	13 17,6%
13.6- Os pais ajudarem o filho a organizar o seu tempo de estudo e a ter um espaço adequado para estudar.	Nº 0 % ,0%	0 ,0%	1 1,3%	33 44,0%	41 54,7%
13.7- A troca frequente de recados escritos entre professor e pais, sobre a vida escolar do aluno.	Nº 1 % 1,3%	7 9,3%	30 40,0%	34 45,3%	3 4,0%
13.8- A escola criar parcerias com a Associação de Pais e clubes desportivos para ocuparem os tempos livres dos alunos.	Nº 3 % 4,0%	8 10,7%	24 32,0%	31 41,3%	9 12,0%
13.9- O professor dar sugestões aos pais para que eduquem a criança no sentido do cumprimento das regras da escola.	Nº 1 % 1,3%	6 8,0%	18 24,0%	33 44,0%	17 22,7%
13.10- Os pais ouvirem o filho ler: textos do livro, histórias...	Nº 0 % ,0%	1 1,3%	6 8,0%	29 38,7%	39 52,0%
13.11- Os pais serem membros da Associação de Pais.	Nº 6 % 8,0%	16 21,3%	18 24,0%	21 28,0%	14 18,7%
13.12- A participação dos pais nas reuniões de pais da turma	Nº 1 % 1,3%	4 5,3%	13 17,3%	26 34,7%	31 41,3%
13.13- A escola criar uma parceria com o centro de saúde para ajudar os pais na promoção da saúde familiar.	Nº 3 % 4,0%	11 14,7%	14 18,7%	32 42,7%	15 20,0%
13.14- Os pais ajudarem o filho a estudar as matérias escolares.	Nº 0 % ,0%	0 ,0%	6 8,0%	30 40,0%	39 52,0%
13.15- O empenho dos pais em seguirem as sugestões dadas pelo professor sobre a vida escolar do filho.	Nº 0 % ,0%	2 2,7%	8 10,7%	31 41,3%	34 45,3%
13.16- O apoio dos pais na vigilância dos recreios	Nº 21 % 28,4%	17 23,0%	26 35,1%	7 9,5%	3 4,1%
13.17- Os pais acompanharem os filhos na execução dos trabalhos de casa.	Nº 1 % 1,3%	0 ,0%	7 9,3%	33 44,0%	34 45,3%
13.18- A participação dos pais nas reuniões de pais de todo o Agrupamento.	Nº 4 % 5,3%	9 12,0%	20 26,7%	29 38,7%	13 17,3%
13.19- A colaboração voluntária dos pais na escola, em tarefas relacionadas com a sua profissão (pintor, electricista,...)	Nº 4 % 5,3%	6 8,0%	21 28,0%	30 40,0%	14 18,7%

13 - Na sua opinião, em que medida as diferentes formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, que apresentamos, poderiam contribuir para melhorar o sucesso educativo dos alunos?		Muito pouco	Pouco	Médio	Muito	Bastante
13.20-Os pais lerem diariamente histórias aos filhos	Nº	1	0	13	31	30
	%	1,3%	,0%	17,3%	41,3%	40,0%
13.21-Os pais serem membros do Conselho Municipal de Educação	Nº	13	16	26	14	5
	%	17,6%	21,6%	35,1%	18,9%	6,8%
13.22-Os pais ajudarem na organização de visitas de estudo	Nº	11	19	28	13	4
	%	14,7%	25,3%	37,3%	17,3%	5,3%
13.23- A escola criar um clube de artesanato, em parceria com os pais e o Lar de Idosos, para ocupar as crianças nos tempos livres.	Nº	6	9	31	15	14
	%	8,0%	12,0%	41,3%	20,0%	18,7%
13.24-Os pais serem membros do Conselho Pedagógico	Nº	18	18	23	15	1
	%	24,0%	24,0%	30,7%	20,0%	1,3%
13.25- A escola promover cursos de formação profissional para pais em parceria com empresas locais, autarquias, associações...	Nº	9	14	25	19	7
	%	12,2%	18,9%	33,8%	25,7%	9,5%
13.26- A ida dos pais à escola nos dias de atendimento.	Nº	0	2	8	32	33
	%	,0%	2,7%	10,7%	42,7%	44,0%
13.27-Os pais serem membros da Assembleia de Escola	Nº	9	19	20	20	7
	%	12,0%	25,3%	26,7%	26,7%	9,3%
13.28- A distribuição aos pais de um folheto com sugestões sobre hábitos de vida saudáveis que favorecem o sucesso educativo.	Nº	1	6	25	30	13
	%	1,3%	8,0%	33,3%	40,0%	17,3%
13.29-A colaboração dos pais em aulas temáticas dentro da sala	Nº	9	7	27	23	9
	%	12,0%	9,3%	36,0%	30,7%	12,0%
13.30-A participação dos pais na avaliação dos professores	Nº	45	14	13	1	2
	%	60,0%	18,7%	17,3%	1,3%	2,7%

Dada a complexidade de leitura deste quadro, salientamos os resultados mais expressivos, assim, os respondentes afirmam maioritariamente, 60,0% que a participação dos pais na avaliação dos professores influencia “Muito pouco” o sucesso educativo dos alunos. São também maioritariamente, 54,7%, de opinião que “Os pais ajudarem o filho a organizar o seu tempo de estudo e a ter um espaço adequado para estudar.”, contribui “Bastante” para o sucesso educativo dos alunos. É igual a percentagem de respondentes, 52,0%, que acha que “Os pais ajudarem o filho a estudar as matérias escolares.” e “Os pais ouvirem o filho ler: textos do livro, histórias...”, contribui “Bastante” para o referido sucesso.

Para além destes resultados, registámos ainda uma resposta por parte de um dos respondentes, assinalada no campo “Outra forma de participação, qual?” e que transcrevemos textualmente: “Os pais aceitarem opiniões e não pensarem sempre que o seu filho é ‘o melhor’.” Esta resposta poderá, em nossa opinião, considerar-se próxima

do conteúdo da hipótese de resposta “O empenho dos pais em seguirem as sugestões dadas pelo professor sobre a vida escolar do filho.”

A partir daqui, utilizaremos esta questão com as hipóteses de resposta referentes a cada uma das categorias que definimos<sup>6</sup>, agrupadas, não só pela maior facilidade de leitura dos dados, mas ainda porque nos interessa fazer o estudo baseado nas já referidas categorias.

Assim, apresentamos de seguida o quadro com os resultados desta questão por categorias.

Quadro XVIII -Opinião dos professores sobre as diferentes formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos – agrupada em categorias

13 - Na sua opinião, em que medida as diferentes formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, que apresentamos, poderiam contribuir para melhorar o sucesso educativo dos alunos? – Por categorias		Muito pouco	Pouco	Médio	Muito	Bastante
Tipo 1-Ajuda da escola às famílias	Nº	0	1	15	44	14
	%	,0%	1,4%	20,3%	59,5%	18,9%
Tipo 2-Comunicação escola-casa e vice-versa	Nº	0	0	20	48	7
	%	,0%	,0%	26,7%	64,0%	9,3%
Tipo 3-Actividades de voluntariado na escola	Nº	2	16	30	24	2
	%	2,7%	21,6%	40,5%	32,4%	2,7%
Tipo 4-Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa	Nº	0	0	3	36	36
	%	,0%	,0%	4,0%	48,0%	48,0%
Tipo 5-Participação na tomada de decisões	Nº	10	21	28	14	1
	%	13,5%	28,4%	37,8%	18,9%	1,4%
Tipo 6-Colaboração e intercâmbio com a comunidade	Nº	2	9	26	32	5
	%	2,7%	12,2%	35,1%	43,2%	6,8%

Observando este quadro, podemos verificar que os respondentes afirmam maioritariamente, 64,0%, ser de opinião que “Comunicação escola-casa e vice-versa ” contribui “Muito” para o sucesso educativo dos alunos. É também maioritário, 59,5%, o grupo dos que afirmam que “A ajuda da escola às famílias” contribui “Muito” para o sucesso educativo dos alunos. No entanto, se considerarmos os dois itens da escala “Muito” – 48,0% e “Bastante” – 48,0%, podemos considerar que, segundo os respondentes, é “O envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa” que mais contribui para o sucesso educativo dos alunos. Esta categoria mereceu maior

<sup>6</sup> - Consultar o ponto 2, Capítulo I – Parte B, deste trabalho.

consenso dos respondentes quando comparada com as restantes, considerando também os dois itens da escala mais elevados.

É ainda de referir que em relação ao contributo da “Participação (dos pais) na tomada de decisões” referentes à vida da escola, 28,4% dos respondentes afirma que contribui “Pouco” e 13,5% “Muito pouco”, para o sucesso educativo. Esta categoria é a que merece opinião mais desfavorável, por parte dos respondentes, quando comparada com as restantes.

De seguida, pareceu-nos pertinente verificar se estas opiniões dos professores variam com alguma das suas características. Assim cruzámos este último quadro com o tipo de escola, com o tempo de serviço e com o facto dos docentes declararem ter tido, ou não, formação na área da relação Escola-Família e não obtivemos relação estatisticamente significativa em nenhum dos casos, o que se pode observar nas tabelas que apresentamos no Anexo 6.

### 1.3.3. Frequência com que os pais dos alunos vão à escola.

Também achámos pertinente questionar os professores da amostra sobre que tipo de pais vai com mais frequência à escola, tendo obtido os resultados que apresentamos no quadro que se segue.

Quadro XIX -Frequência com que os pais vão à escola

16- Tendo em conta a frequência com que os pais vão à escola, quais são os que o fazem mais vezes?		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
16a-Os pais dos bons alunos	Nº	0	1	13	33	26
	%	,0%	1,4%	17,8%	45,2%	35,6%
16b-Os pais dos maus alunos	Nº	0	34	29	10	0
	%	,0%	46,6%	39,7%	13,7%	,0%
16c-Os pais dos alunos que têm mau comportamento	Nº	4	33	28	8	0
	%	5,5%	45,2%	38,4%	11,0%	,0%
16d-Os pais dos alunos que têm bom comportamento	Nº	0	5	26	31	11
	%	,0%	6,8%	35,6%	42,5%	15,1%
16e-Os pais que têm mais habilitações	Nº	1	2	31	29	9
	%	1,4%	2,8%	43,1%	40,3%	12,5%
16f-Os pais que têm menos habilitações	Nº	2	15	43	10	2
	%	2,8%	20,8%	59,7%	13,9%	2,8%
16g-Os pais de nível social mais elevado	Nº	2	3	33	28	6
	%	2,8%	4,2%	45,8%	38,9%	8,3%
16h-Os pais de nível social mais baixo	Nº	2	13	44	13	0
	%	2,8%	18,1%	61,1%	18,1%	,0%

A leitura do quadro, permite-nos verificar que, os professores que responderam ao nosso inquérito, não têm uma opinião muito consensual acerca do tipo de pais que vai à escola com mais frequência. Registamos apenas que os professores da amostra responderam que “Os pais dos maus alunos” vão à escola “raramente”, 46,6% de respostas, e que “Os pais dos alunos que têm mau comportamento” também o fazem “raramente”, tendo esta resposta obtido 45,2%.

Para melhor podermos analisar esta questão, procedemos à junção das possibilidades de resposta nas categorias que havíamos definido<sup>7</sup>, o que resultou no quadro que a seguir apresentamos.

Quadro XX -Frequência com que os pais vão à escola – agrupada em categorias

16- Tendo em conta a frequência com que os pais vão à escola, quais são os que o fazem mais vezes?		Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
16-Pais de nível sociocultural próximo ao da escola	Nº	2	20	37	13
	%	2,8%	27,8%	51,4%	18,1%
16-Pais de nível sociocultural afastado do da escola	Nº	14	51	7	0
	%	19,4%	70,8%	9,7%	,0%

A observação do quadro permite-nos verificar que os professores da amostra são maioritariamente, 70,8%, de opinião que os “Pais de nível sociocultural afastado do da escola” se deslocam ao estabelecimento de ensino “Às vezes”, e que, embora em percentagem inferior, 51,4%, os “Pais de nível sociocultural próximo ao da escola” aí se deslocam “Muitas vezes”.

Por outro lado podemos observar que, no caso dos pais mais próximos à cultura da escola a maioria das respostas se situa claramente nos dois itens da escala que revelam maior frequência de ida à escola, ao passo que se considerarmos os pais de nível cultural mais afastado do da escola, essa maioria se situa nos dois itens da escala que indiciam menor frequência do comportamento aqui em estudo, com alguma vantagem para este último.

<sup>7</sup> - Consultar o ponto 2, Capítulo I – Parte B, deste trabalho.

### 1.3.4. Opinião dos professores sobre a participação dos pais nos órgãos da escola

Uma das formas de envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos, e que está legalmente prevista, é a sua participação nos órgãos da escola. Achámos, por isso oportuno questionar os nossos inquiridos sobre a utilidade dessa forma de participação. Os resultados que obtivemos podem observar-se no quadro que a seguir apresentamos.

Quadro XXI -Opinião dos professores inquiridos sobre a participação dos pais nos órgãos da escola

19 - Na sua opinião a participação dos pais nos órgãos da escola contribui para:	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
19a-Salvaguardar o direito dos pais em participar na educação dos filhos	Nº 4	8	15	44	3
	% 5,4%	10,8%	20,3%	59,5%	4,1%
19b-Aumentar a motivação dos alunos	Nº 2	19	12	38	4
	% 2,7%	25,3%	16,0%	50,7%	5,3%
19c-Complicar a vida das escolas	Nº 10	25	26	13	1
	% 13,3%	33,3%	34,7%	17,3%	1,3%
19d-Obrigar a CM a melhorar as condições das escolas	Nº 3	11	13	43	5
	% 4,0%	14,7%	17,3%	57,3%	6,7%
19e-Garantir que as decisões tomadas pela gestão da escola são mais democráticas	Nº 1	19	17	37	1
	% 1,3%	25,3%	22,7%	49,3%	1,3%
19f- Melhorar os resultados escolares dos alunos	Nº 1	22	20	30	2
	% 1,3%	29,3%	26,7%	40,0%	2,7%
19g-Diminuir o número de faltas dos professores	Nº 13	41	14	5	2
	% 17,3%	54,7%	18,7%	6,7%	2,7%
19h-Obrigar o Ministério da Educação a colocar mais prof. de apoio na escola	Nº 4	25	20	22	4
	% 5,3%	33,3%	26,7%	29,3%	5,3%
19i-Criar uma ilusão de gestão democrática da escola	Nº 7	19	22	20	7
	% 9,3%	25,3%	29,3%	26,7%	9,3%
19j-Pressionar os professores a cumprirem o programa	Nº 13	40	16	5	1
	% 17,3%	53,3%	21,3%	6,7%	1,3%

De acordo com os resultados, os professores respondentes afirmam maioritariamente, 59,5%, “Concordar” que a participação dos pais nos órgãos de gestão da escola contribui para “Salvaguardar o direito dos pais em participar na educação dos filhos”. É ainda a maioria, 57,3%, os que afirmam “Concordar” que a referida participação contribui para “Obrigam a Câmara Municipal<sup>8</sup> a melhorar as condições das escolas”. Foi também a maioria, 50,7%, que disse “Concordar” em que esta forma de participação contribui para “Aumentar a motivação dos alunos”.

Também se verificaram respostas maioritárias quanto à discordância com as opções de resposta apresentadas nesta questão. Assim, a maioria dos professores inquiridos, 54,7%, afirmou “Discordar” com a ideia de que a participação aqui em causa contribui para “Diminuir o número de faltas dos professores” e 53,3% manifestou discordância com o facto da participação dos pais poder contribuir para “Pressionar os professores a cumprirem o programa”.

De seguida procedemos à distribuição das possibilidades de resposta desta questão, pelas categorias que havíamos definido anteriormente<sup>9</sup>, tendo obtido o quadro que se segue.

Quadro XXII -Opinião dos professores inquiridos sobre a participação dos pais nos órgãos da escola – por categorias

19 - Na sua opinião a participação dos pais nos órgãos da escola contribui para:	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
19-Contribui para a democratização da escola N <sup>o</sup>	0	8	26	37	3
%	0%	10,8%	35,1%	50,0%	4,1%
19-Contribui para o sucesso educativo dos alunos N <sup>o</sup>	1	13	23	35	3
%	1,3%	17,3%	30,7%	46,7%	4,0%
19-Contribui para controlar os professores N <sup>o</sup>	7	38	25	4	1
%	9,3%	50,7%	33,3%	5,3%	1,3%
19-Contribui para criar uma aliança estratégica entre professores e pais N <sup>o</sup>	2	9	28	32	4
%	2,7%	12,0%	37,3%	42,7%	5,3%
19-Não tem qualquer efeito positivo N <sup>o</sup>	4	14	37	18	2
%	5,3%	18,7%	49,3%	24,0%	2,7%

<sup>8</sup> - Refira-se que, no caso das escolas do 1ºCiclo de tipo EB1, a responsabilidade pela manutenção dos edifícios e equipamento escolar está atribuída à Câmara Municipal

<sup>9</sup> - Consultar o ponto 2, Capítulo I – Parte B, deste trabalho.

A maioria dos respondentes, 50,7%, “Discorda” com a associação da participação dos pais nos órgãos da escola ao controlo sobre os professores. Por outro lado, uma percentagem semelhante de respondentes, 50,0%, “Concorda” com a associação dessa participação a factores relacionados com a democratização da escola e 46,7% relaciona a referida participação ao sucesso educativo dos alunos.

Registam-se ainda percentagens significativas de “Indecisos/Sem opinião” em todas as categorias, com destaque para a que sugere que a participação dos pais nos órgãos da escola “Não tem qualquer efeito positivo”, que obteve 49,3%.

Também nesta questão procurámos relações estatisticamente significativas com as características dos respondentes, mas as mesmas não se verificaram, como se pode observar no Anexo 7.

## 1.4. Atitude dos professores, perante o não envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

Perante as respostas que obtivemos nas perguntas anteriores parece-nos fazer sentido as questões que vamos analisar de seguida, pois quisemos saber que atitudes tomam os professores da amostra quando os pais dos seus alunos não se envolvem na vida escolar dos filhos.

### 1.4.1. O que fazem os professores para atrair os pais à escola

As respostas que obtivemos quanto à atitude dos respondentes quando os pais dos seus alunos raramente vão à escola, podem observar-se no quadro que se segue.

Quadro XXIII -Atitude dos professores inquiridos quando os pais raramente vão à escola

15 – Quando tem alunos cujos pais raramente vão à escola, o que faz?	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
15a-Não faço nada, cabe aos pais cumprirem as suas obrigações	Nº 38	22	14	1	0
	% 50,7%	29,3%	18,7%	1,3%	,0%
15b- Procuo mais informações acerca da família para descobrir a melhor forma de os cativar	Nº 1	3	18	36	17
	% 1,3%	4,0%	24,0%	48,0%	22,7%
15c- Espero pelo final do ano, nessa altura eles virão	Nº 45	24	3	2	0
	% 60,8%	32,4%	4,1%	2,7%	,0%
15d- Tento atraí-los à escola, por todos os meios ao meu alcance	Nº 0	2	19	35	19
	% ,0%	2,7%	25,3%	46,7%	25,3%
15e- Continuo a convocá-los, cumpro o meu papel, eles que cumpram o deles	Nº 7	10	18	15	25
	% 9,3%	13,3%	24,0%	20,0%	33,3%
15f-Procuo falar-lhes quando os encontro por acaso	Nº 5	8	26	17	18
	% 6,8%	10,8%	35,1%	23,0%	24,3%

O respondentes afirmam maioritariamente, 60,8%, que “Nunca” tomam a atitude de esperar pelo fim do ano, altura em que os pais virão à escola, hipótese que deixa transparecer que os pais só vão no final saber o resultado, não se preocupando com o processo. Obtivemos também uma maioria, embora inferior, 50,7%, de respondentes que afirma “nunca” tomar a atitude de não fazer nada.

Já quanto ao que os respondentes fazem, com maior frequência, na situação que lhes colocámos, não obtivemos respostas claramente maioritárias, assim, recorreremos à

distribuição das possibilidades de resposta pelas respectivas categorias, por nós definidas<sup>10</sup>, e obtivemos o seguinte quadro.

Quadro XXIV -Atitude dos professores inquiridos quando os pais raramente vão à escola – agrupada em categorias

15 – Quando tem alunos cujos pais raramente vão à escola, o que faz?	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
15-A iniciativa pertence aos pais e N° encarregados de educação	11	38	24	1	0
%	14,9%	51,4%	32,4%	1,4%	,0%
15-A iniciativa pertence ao professor N°	0	4	23	34	13
%	,0%	5,4%	31,1%	45,9%	17,6%

A leitura deste quadro permite-nos observar que, apesar dos respondentes dizerem maioritariamente, 51,4%, que, perante o facto dos pais dos seus alunos raramente irem à escola, “Raramente” tomam atitudes que são reveladoras de que a iniciativa dessa forma de envolvimento na vida escolar deverá pertencer aos pais, não se mostram muito consensuais em agir no sentido de tomarem eles próprios a iniciativa de os levar com mais frequência à escola, uma vez que indiciam fazê-lo “Muitas vezes” em 45,9% dos casos e “Sempre” em 17,6% das situações.

No entanto, e apesar dos resultados que obtivemos não nos permitirem concluir que os professores da amostra sejam claramente de opinião de que a iniciativa da ida à escola por parte dos pais deverá pertencer ao professor, é de registar que dois dos inquiridos acrescentaram, no espaço para o efeito, duas atitudes que costumam tomar que revelam ser claramente essa a sua opinião. Um dos docentes afirma “Vou a casa deles” e outro declara “Vou ao encontro deles nem que seja a casa.”

#### 1.4.2. Motivos do não envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos

Outra das questões que colocámos aos professores da amostra foi a de saber a sua opinião sobre os motivos do não envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

Observando os resultados, que apresentamos no quadro que se segue, podemos verificar que 60,0% dos respondentes “Discorda” que o não envolvimento se deva ao facto de “Quando vão à escola é só para ouvir dizer mal do filho”, 57,3% “Discorda” de que isso se deva ao facto dos pais pensarem que “Só vão lá para ouvir, quem decide são

<sup>10</sup> - Consultar o ponto 2, Capítulo I – Parte B, deste trabalho.

os professores” e 53,3% “Discorda” de que o motivo do não envolvimento se deva ao facto dos pais “sentirem pouca abertura por parte dos professores”.

No que se refere à concordância com as possibilidades de resposta apresentadas, as percentagens obtidas foram dispersas, sendo que há um grupo maioritário de 46,7% a afirmar que “Concorda” que se os pais não se envolvem é porque “Não se interessam pela vida escolar do filho.”, há ainda 34,7% que “Concorda” que isso se deve ao facto de “O horário de atendimento coincidir com o horário de trabalho”, mas há 40,0% dos respondentes a declarar que “Discorda” dessa afirmação.

Quadro XXV -Opinião dos inquiridos acerca do não envolvimento dos pais

24 – Em sua opinião, quando os pais não se envolvem na vida escolar do seu filho, é porque:	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
24a-Não se interessam pela vida escolar do filho	Nº 2	11	14	35	13
%	2,7%	14,7%	18,7%	46,7%	17,3%
24b-Não têm realmente tempo	Nº 5	27	18	25	0
%	6,7%	36,0%	24,0%	33,3%	,0%
24c-Sentem pouca abertura da parte do professor	Nº 13	40	15	7	0
%	17,3%	53,3%	20,0%	9,3%	,0%
24d-O horário de atendimento coincide com o horário de trabalho	Nº 5	30	13	26	1
%	6,7%	40,0%	17,3%	34,7%	1,3%
24e-Fazem o seu papel em casa, na escola é com o professor	Nº 6	31	18	18	2
%	8,0%	41,3%	24,0%	24,0%	2,7%
24f-O filho é bom aluno, não têm que se preocupar	Nº 9	31	12	22	1
%	12,0%	41,3%	16,0%	29,3%	1,3%
24g-Quando vão à escola é só para ouvir dizer mal do filho	Nº 14	45	7	9	0
%	18,7%	60,0%	9,3%	12,0%	,0%
24h-Só vão lá para ouvir, quem decide são os professores	Nº 12	43	12	8	0
%	16,0%	57,3%	16,0%	10,7%	,0%

Procedemos de seguida à junção das hipóteses de resposta desta questão nas categorias que definimos<sup>11</sup> e obtivemos os resultados seguintes.

Quadro XXVI -Opinião dos inquiridos acerca do não envolvimento dos pais - por categorias

24 – Em sua opinião, quando os pais não se envolvem na vida escolar do seu filho, é porque: - por categorias		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo
24-Razões imputáveis aos pais:	Nº	0	9	49	17
	%	,0%	12,0%	65,3%	22,7%
24-Razões imputáveis à escola:	Nº	4	32	34	5
	%	5,3%	42,7%	45,3%	6,7%

Da observação deste quadro, o que se pode dizer é que a maioria dos respondentes, 65,3%, se mostrou “Indeciso/Sem opinião”, relativamente às opções que definimos como contendo “Razões imputáveis aos pais” para justificar o seu não envolvimento na vida escolar dos filhos. Também 45,3% dos respondentes assinalou a mesma opção da escala relativamente às opções de resposta que definimos como contendo “Razões imputáveis à escola” para o referido comportamento por parte dos pais.

Podemos ainda observar que a diferença se situa nos respondentes que “discordam” de que as razões dos pais não se envolverem na vida escolar dos filhos são imputáveis à escola, 42,7%, e aqueles que “discordam” de que essas razões são imputáveis aos pais, 12,0%, ou seja, uma percentagem bastante inferior.

Fomos de seguida verificar se alguma das características dos respondentes teria influência, na opinião dos professores da amostra sobre esta questão, mas tal não se verificou. Isso mesmo se pode observar no Anexo 8.

<sup>11</sup> - Consultar o ponto 2, Capítulo I – Parte B, deste trabalho.

### 1.4.3. Aspectos da vida escolar em que os pais deveriam ter maior participação

Pareceu-nos fazer sentido questionar os professores da amostra sobre quais os aspectos da vida escolar em que, segundo eles, os pais deveriam ter maior participação. Os resultados que obtivemos podem ser observados no quadro seguinte.

Quadro XXVII -Aspectos da vida escolar em que os pais deveriam ter maior participação

25- Na sua opinião, em que aspectos da vida escolar dos filhos é que os pais deveriam ter maior participação?		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
25a-Na gestão da escola	Nº	15	25	21	12	1
	%	20,3%	33,8%	28,4%	16,2%	1,4%
25b-No Conselho Pedagógico	Nº	9	29	21	14	1
	%	12,2%	39,2%	28,4%	18,9%	1,4%
25c- No apoio aos filhos na realização de actividades de aprendizagem em casa	Nº	0	2	2	38	32
	%	,0%	2,7%	2,7%	51,4%	43,2%
25d-Na associação de pais	Nº	0	2	11	52	9
	%	,0%	2,7%	14,9%	70,3%	12,2%
25e-Nas reuniões de pais	Nº	0	0	4	52	18
	%	,0%	,0%	5,4%	70,3%	24,3%
25f-Na Assembleia de Escola	Nº	0	10	23	37	4
	%	,0%	13,5%	31,1%	50,0%	5,4%
25g-Na colaboração em actividades na sala de aula	Nº	4	22	9	36	3
	%	5,4%	29,7%	12,2%	48,6%	4,1%
25h-Na colaboração em actividades organizadas pela escola	Nº	0	2	2	63	7
	%	,0%	2,7%	2,7%	85,1%	9,5%
25i-A participação efectiva que têm é suficiente	Nº	6	25	18	24	1
	%	8,1%	33,8%	24,3%	32,4%	1,4%

Podemos verificar que os professores respondentes dizem maioritariamente “Concordar” com uma maior participação dos pais “Na colaboração em actividades organizadas pela escola”, 85,1%, “Na Associação de Pais” e “Nas reuniões de pais”, 70,3%, “No apoio aos filhos na realização de actividades de aprendizagem em casa”, 51,4%, “Na Assembleia de Escola”, 50,0%, e “Na colaboração em actividades na sala de aula”, 46,8%.

No que se refere à participação na gestão da escola, a maioria está dividida entre os que “Discordam”, 33,8%, e os que estão “Indecisos ou não têm opinião”, 28,4%.

Algo de semelhante se passa em relação à opinião dos respondentes quanto a uma maior participação dos pais no Conselho Pedagógico, 39,2% “Discorda” e 28,4% está “Indeciso ou não tem opinião”.

Finalmente, questionados sobre se “A participação efectiva que têm é suficiente”, as opiniões dividem-se entre os 33,8% que “Discordam”, os 32,4% que “Concordam” e os 24,3% que se mostram “Indecisos ou não tem opinião”.

Com o objectivo de clarificar a leitura dos resultados procedemos ao agrupamento das possibilidades de resposta nas categorias que definimos para esta questão<sup>12</sup>, e os resultados obtidos foram os seguintes:

Quadro XXVIII -Aspectos da vida escolar em que os pais deveriam ter maior participação – por categorias

25- Na sua opinião, em que aspectos da vida escolar dos filhos é que os pais deveriam ter maior participação? – por categorias	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
25-Participação na definição das políticas educativas	0	10	34	29	1
%	,0%	13,5%	45,9%	39,2%	1,4%
25-Envolvimento em actividades de apoio ao professor	0	0	5	58	11
%	,0%	,0%	6,8%	78,4%	14,9%
25-A participação efectiva que têm é suficiente	6	25	18	24	1
%	8,1%	33,8%	24,3%	32,4%	1,4%

Observando esta tabela podemos verificar que a maioria dos respondentes, 78,4%, “Concorda” com um maior “Envolvimento em actividades de apoio ao professor”, por parte dos pais, mas em relação à sua “Participação na definição das políticas educativas” são 45,9% os que se mostram “Indecisos ou sem opinião” e são apenas 39,2% os que concordam com a referida participação.

Também nesta questão se verificou grande homogeneidade nas opiniões manifestadas pelos respondentes, uma vez que não encontrámos variações estatisticamente significativas com as características dos docentes, conforme se pode observar no Anexo 9.

<sup>12</sup> - Consultar o ponto 2, Capítulo I – Parte B, deste trabalho.

## 1.5. Formas de comunicação com os pais que os professores adoptam

No presente trabalho também quisemos saber de que forma se processa a comunicação entre os professores que responderam ao nosso inquérito e os pais dos alunos. Assim começámos por querer saber qual a forma de comunicação que os professores escolhem, quando sentem necessidade de comunicar com as famílias dos alunos.

### 1.5.1. Formas de comunicação entre professores e pais

Questionados sobre a forma como comunicam com os pais, os professores da amostra deram as respostas que podemos observar no quadro que se segue.

Quadro XXIX -Formas de comunicação entre pais e professores

10 – Quando precisa de comunicar com os pais dos seus alunos, como faz?	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
10a- Dá o recado ao aluno e pede-lhe que o transmita oralmente aos pais	Nº 12 % 17,6%	28 41,2%	21 30,9%	6 8,8%	1 1,5%
10b-Telefona aos pais	Nº 2 % 2,9%	23 33,3%	37 53,6%	7 10,1%	0 ,0%
10c- Envia um recado escrito pelo aluno	Nº 1 % 1,4%	1 1,4%	10 13,5%	41 55,4%	21 28,4%
10d- Fala pessoalmente com os pais	Nº 0 % ,0%	3 4,5%	29 43,3%	31 46,3%	4 6,0%
10e- Contacta com os pais por correio	Nº 34 % 50,0%	26 38,2%	7 10,3%	1 1,5%	0 ,0%
10f- Pede ao aluno que diga aos pais para virem falar consigo	Nº 10 % 14,7%	22 32,4%	27 39,7%	8 11,8%	1 1,5%

Pela análise do quadro verifica-se que a maioria dos respondentes, 55,4%, “Muitas vezes”, “Envia um recado escrito pelo aluno” ou “ Fala pessoalmente com os pais”, 46,3%.

Por outro lado, a maioria também afirma que “Às vezes”, “Telefona aos pais”, 53,6% ou “Fala pessoalmente com os pais”, 43,3%.

Quanto às formas de comunicação que os respondentes afirmam utilizar com menor frequência, destaca-se a opção “Contacta com os pais por correio”, cuja maioria, 50,0% afirma “Nunca” utilizar e 38,2% diz usar “Raramente”.

De seguida procedemos à distribuição das hipóteses de resposta pelas categorias que considerámos para esta questão<sup>13</sup> e obtivemos os seguintes resultados.

Quadro XXX -Formas de comunicação entre pais e professores – por categorias

10 – Quando precisa de comunicar com os pais dos seus alunos, como faz?	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
10.1-O professor utiliza a criança como mensageira	Nº 1	11	42	13	1
	% 1,5%	16,2%	61,8%	19,1%	1,5%
10.2-O professor comunica directamente com a família	Nº 0	27	39	1	0
	% ,0%	40,3%	58,2%	1,5%	,0%

Parece-nos poder afirmar que os respondentes não são unânimes no uso frequente de uma das duas categorias que definimos para esta questão, uma vez que a maioria das respostas se situa na opção “Às vezes”, sendo de 61,8% para a categoria “O professor utiliza a criança como mensageira” e de 58,2% para a categoria “O professor comunica directamente com a família”. Apesar dos resultados serem pouco claros, parece-nos poder referir que os respondentes têm mais tendência para utilizar a criança como mensageira do que a comunicar directamente com os pais.

### 1.5.2. Situações em que o professor fala com os pais sobre a vida escolar dos alunos

Também quisemos saber em que situações é que, com maior frequência, os professores inquiridos falam com os pais sobre a vida escolar dos alunos.

Observando o quadro, que a seguir apresentamos, podemos verificar que a maioria dos respondentes 76,7%, diz que fala “Sempre” com os pais sobre a vida escolar dos filhos “Nas reuniões de avaliação” ou “Nos dias de atendimento”, 47,3%.

Um grupo maioritário de 35,2%, afirma que “Muitas vezes”, fala da vida escolar dos alunos, com os pais, “Nas reuniões de pais da turma”.

Há ainda um grupo maioritário que afirma abordar esse assunto com os pais “Às vezes”, em encontros casuais: e 41,7% “Quando se encontram por acaso na rua.” e 35,2%, “Quando se encontram por acaso à entrada da escola”.

<sup>13</sup> - Consultar o ponto 2, Capítulo I – Parte B, deste trabalho.

Quadro XXXI - Situações em que o professor fala com os pais sobre a vida escolar dos alunos

11 - Em que situações é que fala da vida escolar dos alunos, com os pais?	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Não se aplica
11a-Nos dias de atendimento	Nº 0	4	12	23	35	0
	% ,0%	5,4%	16,2%	31,1%	47,3%	,0%
11b-Quando se encontram por acaso na rua	Nº 5	25	30	11	1	0
	% 6,9%	34,7%	41,7%	15,3%	1,4%	,0%
11c-.Nas reuniões de pais da turma	Nº 0	8	22	25	16	0
	% ,0%	11,3%	31,0%	35,2%	22,5%	,0%
11d-Nas festas da escola	Nº 20	26	20	3	0	0
	% 29,0%	37,7%	29,0%	4,3%	,0%	,0%
11e-Encontro por acaso à entrada da escola	Nº 5	23	34	10	0	0
	% 6,9%	31,9%	47,2%	13,9%	,0%	,0%
11f-Reuniões de pais da escola	Nº 20	23	19	5	2	1
	% 28,6%	32,9%	27,1%	7,1%	2,9%	1,4%
11g-Na festa de final do ano	Nº 21	25	19	3	1	0
	% 30,4%	36,2%	27,5%	4,3%	1,4%	,0%
11h-Nas reuniões de avaliação	Nº 0	0	6	11	56	0
	% ,0%	,0%	8,2%	15,1%	76,7%	,0%

A tendência dos respondentes parece inclinar-se para o tipo de atendimento individual e formal, que associámos aos “Dias de atendimento” e aos “Dias de entrega das avaliações”. Vejamos se isso se confirma no quadro de respostas agrupadas em categorias<sup>14</sup>, que se segue.

Quadro XXXII - Situações em que o professor fala com os pais sobre a vida escolar dos alunos – por categorias

11 - Em que situações é que fala da vida escolar dos alunos, com os pais?	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
11.1-Atendimento individual/formal	Nº 0	0	6	16	51
	% ,0%	,0%	8,2%	21,9%	69,9%
11.2-Atendimento individual/informal	Nº 3	15	37	15	1
	% 4,2%	21,1%	52,1%	21,1%	1,4%
11.3-Atendimento colectivo/formal	Nº 0	12	32	22	2
	% ,0%	17,6%	47,1%	32,4%	2,9%
11.4-Atendimento colectivo/informal	Nº 18	26	20	4	0
	% 26,5%	38,2%	29,4%	5,9%	,0%

<sup>14</sup> - Consultar o ponto 2, Capítulo I – Parte B, deste trabalho.

Como se previa pelos resultados observados no quadro anterior, uma maioria expressiva de respondentes, 69,9%, optou por hipóteses de resposta categorizadas como “Atendimento individual/formal” e diz utilizá-lo “Sempre”.

Estas são as formas de comunicação directa com as famílias que os docentes da amostra dizem adoptar mais vezes, vejamos agora como se processam as comunicações indirectas entre professores e pais.

### 1.5.3. Os trabalhos de casa enquanto meio de comunicação entre a escola e a família.

As formas decretadas e formais de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos nem sempre funcionam, por impossibilidades dos pais, por constrangimentos da escola, por dificuldades de comunicação entre os professores e as famílias, devido às diferenças sociais e culturais que em alguns casos os separam. Vejamos então se, na opinião dos respondentes, os trabalhos de casa podem ter essa função, uma vez que são eles que diariamente, ou quase, circulam entre a escola e a família.

#### 1.5.3.1. Frequência com que o professor marca trabalhos de casa

Questionados sobre a frequência com que marcam trabalhos de casa, os respondentes afirmaram maioritariamente, 33,3% que o fazem “Todos os dias” e, 34,7%, afirma fazê-lo “3 vezes por semana”, como podemos observar no gráfico que se segue.

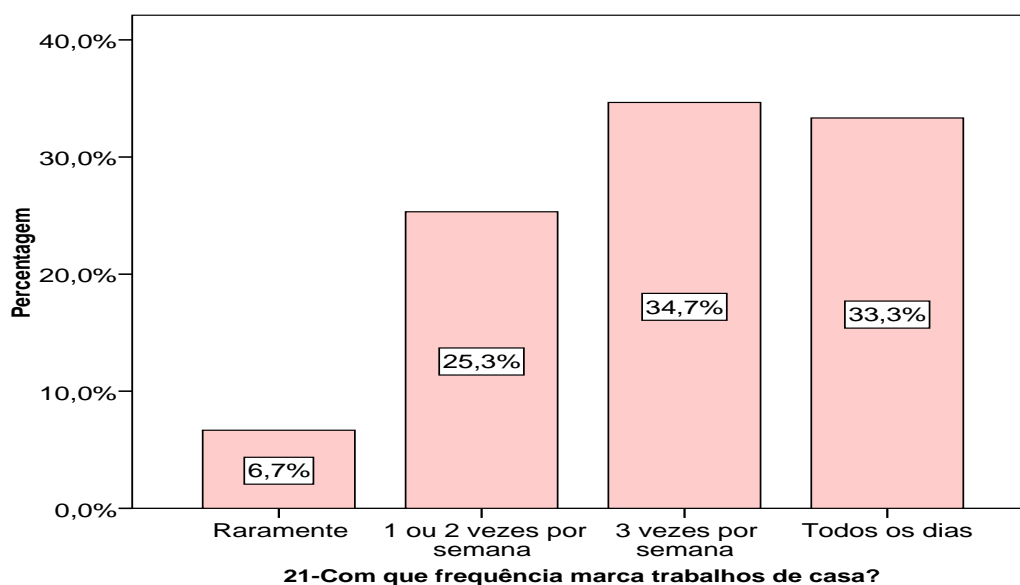


Gráfico 6 - Frequência com que o professor marca trabalhos de casa

Podemos assim verificar, que é efectivamente frequente o vaivém dos trabalhos de casa entre a escola e a família. Ou seja, caso os professores consigam a adesão dos pais para essa causa, os trabalhos de casa podem funcionar como um meio de comunicação indirecta entre a escola e a família. Vejamos, nas questões que analisamos de seguida se é isso que efectivamente acontece.

### 1.5.3.2. Opinião dos professores sobre a função dos trabalhos de casa

Inquiridos sobre qual a função dos trabalhos de casa, os professores da nossa amostra deram-nos as respostas que podemos observar no quadro que se segue.

Quadro XXXIII -Opinião dos professores sobre a função dos trabalhos de casa

22- Na sua opinião qual é a função dos trabalhos de casa?		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
22a-Têm pouca utilidade	Nº	18	49	4	2	1
	%	24,3%	66,2%	5,4%	2,7%	1,4%
22b-Servem para criar hábitos de trabalho	Nº	1	0	2	48	24
	%	1,3%	,0%	2,7%	64,0%	32,0%
22c-Servem para a família acompanhar o trabalho escolar	Nº	1	2	2	44	26
	%	1,3%	2,7%	2,7%	58,7%	34,7%
22d-Têm pouco efeito na aprendizagem	Nº	16	44	4	10	1
	%	21,3%	58,7%	5,3%	13,3%	1,3%
22e-Servem para consolidar as aprendizagens	Nº	1	3	2	48	21
	%	1,3%	4,0%	2,7%	64,0%	28,0%
22f-Servem para ocupar o tempo de forma útil	Nº	3	31	7	32	2
	%	4,0%	41,3%	9,3%	42,7%	2,7%
22g-A família verifica se a criança percebeu a matéria	Nº	0	5	7	51	12
	%	,0%	6,7%	9,3%	68,0%	16,0%
22h-Servem para o aluno tomar consciência das dúvidas que tem	Nº	1	5	1	57	11
	%	1,3%	6,7%	1,3%	76,0%	14,7%

Da observação do quadro, podemos verificar que os respondentes “Concordam” em 76,0% que os trabalhos de casa “Servem para o aluno tomar consciência das dúvidas

que tem”, em 68,0% que “Servem para a família verificar se a criança percebeu a matéria”, em 64,0% que servem para “Criar hábitos de trabalho” e para “Consolidar as aprendizagens” e em 58,7% que servem para “A família acompanhar o trabalho escolar”.

Por outro lado, os professores da amostra, “Discordam” em 66,2% das respostas que os trabalhos de casa “Têm pouca utilidade”, em 58,7% que “Têm pouco efeito na aprendizagem” e em 41,3% que “Servem para ocupar o tempo de forma útil”.

Verifiquemos agora se, efectivamente, a maioria dos respondentes atribui aos trabalhos de casa funções comunicacionais entre a escola e a família, através do quadro que se segue e que contém as possibilidades de resposta agrupadas nas categorias<sup>15</sup> que havíamos definido anteriormente.

Quadro XXXIV -Opinião dos professores sobre a função dos trabalhos de casa – por categorias

22- Na sua opinião qual é a função dos trabalhos de casa? – por categorias		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
22-Não são muito importantes	Nº	12	47	10	4	1
	%	16,2%	63,5%	13,5%	5,4%	1,4%
22-Servem para instruir	Nº	1	2	2	48	22
	%	1,3%	2,7%	2,7%	64,0%	29,3%
22-Servem para educar	Nº	1	0	28	30	16
	%	1,3%	,0%	37,3%	40,0%	21,3%
22-Servem para comunicar com a família	Nº	0	1	7	42	25
	%	,0%	1,3%	9,3%	56,0%	33,3%

A maioria dos respondentes, 64,0%, “Concorda”, ou “Concorda totalmente”, 29,3%, que os trabalhos de casa “Servem para instruir” e é também maioritário, embora em percentagem inferior, o grupo dos que “Concordam”, 56,0%, ou “Concordam totalmente”, 33,3%, que os referidos trabalhos “Servem para comunicar com a família”

Parece-nos assim, que ainda é significativo o grupo dos respondentes que associa os trabalhos de casa a funções que se relacionam com a comunicação entre a escola e a família.

Vejamos agora, se na prática, esta opinião manifestada pelos respondentes sobre as funções dos trabalhos de casa, se concretiza e se, as dúvidas suscitadas na família

<sup>15</sup> - Consultar o ponto 2 do Capítulo I – Parte B, deste trabalho.

sobre esses trabalhos são ou não aproveitadas para melhorar a comunicação entre professores e pais.

### 1.5.3.3. Comunicação Escola-Família através dos trabalhos de casa

Questionámos os professores da amostra sobre que atitudes tomam quando os alunos apresentam o trabalho de casa errado porque a família não soube como ajudá-los. Os resultados foram os que apresentamos no quadro que se segue.

Quadro XXXV -Comunicação Escola-Família através dos trabalhos de casa

23-Quando um aluno seu trouxe o trabalho de casa errado porque os pais não souberam como ajudá-lo, o que faz?	Número
23a-Isso nunca me aconteceu	1
23b-Não faço nada	2
23c-Nas reuniões de pais explico como os pais devem ajudar os filhos.	32
23d-Os TPC são para a criança fazer sozinha	9
23e-Chamo os pais à escola e explico-lhes como devem ajudar	10
23f-Digo à criança que se os pais não sabem é melhor não ajudarem	17
23g-Autorizo os pais a que me telefonem	8
23h-Explico novamente o trabalho ao aluno	67
23i-Escrivo uma nota no caderno indicando como os pais devem ajudar	14

Podemos assim verificar que a maioria dos respondentes, 67, afirma que na situação apresentada, “Explica de novo o trabalho ao aluno”, excluindo assim a possibilidade de envolver os pais nesse processo. Atitude diferente dizem tomar 32 dos professores inquiridos, que afirmam que, perante essa situação, “Nas reuniões de pais explicam como os pais devem ajudar os filhos.”

Vejamos agora, os resultados que obtivemos após a distribuição das hipóteses de resposta pelas categorias que definimos anteriormente.<sup>16</sup>

Quadro XXXVI -Comunicação Escola-Família através dos trabalhos de casa – por categorias

23-Quando um aluno seu trouxe o trabalho de casa errado porque os pais não souberam como ajudá-lo, o que faz?	Número
23-O professor não aproveita os trabalhos de casa para melhorar a comunicação com a família	20
23-O professor aproveita os trabalhos de casa para melhorar a comunicação com a família	20

<sup>16</sup> - Consultar o ponto 2 do Capítulo I – Parte B, deste trabalho.

A observação deste quadro, apenas nos permite dizer que foi igual, 20, o número de professores que assinalaram em simultâneo hipóteses de resposta associadas a cada uma das categorias. Desta forma, apesar de uma maioria de respondentes ser da opinião que os trabalhos de casa “Servem para comunicar com a família” (como vimos na questão anterior), na prática, não houve uma maioria expressiva de docentes da nossa amostra a declarar usá-los para esse fim, na situação por nós apresentada.

## **1.6. As Representações dos professores inquiridos**

Com o conjunto de questões que se segue, por nós colocadas aos docentes da amostra, pretendemos saber que representações têm eles da escola e das práticas educativas das famílias.

### **1.6.1. Opinião dos professores acerca dos objectivos da escola do 1º Ciclo**

Solicitámos aos professores da amostra que nos dessem a sua opinião acerca de quais devem ser os objectivos da escola do 1º Ciclo.

A leitura do quadro que se segue, permite-nos verificar que os respondentes concordam com todos os objectivos apresentados, destacando-se o de “Motivar o aluno para ser autónomo na sua aprendizagem” que obteve 65,3% de respostas no item da escala “Concordo totalmente”. São ainda 40% dos respondentes, os que “Concordam totalmente” que um dos objectivos da escola deverá ser “Garantir que os alunos que terminam o 4º ano estão preparados para o 2º Ciclo”.

Mas a maioria dos respondentes a esta questão, 70,7%, disse “Concordar” que um dos objectivos do 1ºCiclo deverá ser o de “Fazer com que os alunos aprendam o programa”, seguido de percentagem ligeiramente inferior, 69,3%, que também “Concorda” que um desses objectivos deverá ser o de “Fazer com que o aluno assimile os valores e a cultura que a escola transmite.”

Quadro XXXVII -Opinião dos professores acerca dos objectivos da escola do 1º Ciclo

18 – Na sua opinião, a escola do 1º Ciclo deve ter como objectivos, entre outros, os seguintes:	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
18a-Fazer com que os alunos aprendam o programa Nº	0	1	0	53	21
%	,0%	1,3%	,0%	70,7%	28,0%
18b-Os conteúdos do programa e outros do interesse dos alunos Nº	0	0	6	43	26
%	,0%	,0%	8,0%	57,3%	34,7%
18c-Garantir que os alunos que terminam o 4º ano, estão preparados para o 2º ciclo Nº	0	0	1	44	30
%	,0%	,0%	1,3%	58,7%	40,0%
18d-Envolver as famílias na vida escolar dos filhos Nº	0	2	2	47	24
%	,0%	2,7%	2,7%	62,7%	32,0%
18e-Os alunos terem bons resultados nas provas de aferição Nº	2	14	15	35	9
%	2,7%	18,7%	20,0%	46,7%	12,0%
18f-Motivar os pais a participarem nas decisões Nº	0	5	9	49	12
%	,0%	6,7%	12,0%	65,3%	16,0%
18g-Fazer com que o aluno assimile os valores e a cultura que a escola transmite. Nº	0	0	2	52	21
%	,0%	,0%	2,7%	69,3%	28,0%
18h-Motivar o aluno para ser autónomo a aprender Nº	0	0	0	26	49
%	,0%	,0%	,0%	34,7%	65,3%

Como esta questão tinha o objectivo de saber de que forma os professores representam a escola, agrupámos as hipóteses de resposta nas categorias<sup>17</sup> que havíamos definido e obtivemos os seguintes resultados.

Quadro XXXVIII -Opinião dos professores acerca dos objectivos da escola do 1º Ciclo – por categorias

18 – Na sua opinião, a escola do 1º Ciclo deve ter como objectivos, entre outros, os seguintes: - por categorias	Indeciso/Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
18-Objectivos da escola associados à escola construtiva Nº	3	42	30
%	4,0%	56,0%	40,0%
18-Objectivos da escola associados à escola transmissiva Nº	0	57	18
%	,0%	76,0%	24,0%

A observação do quadro permite-nos verificar que uma maioria de respondentes, 76,0% “Concorda” com objectivos da escola mais associados à “Escola transmissiva”, e

<sup>17</sup> - Consultar o ponto 2 do Capítulo I – Parte B, deste trabalho.

uma maioria inferior, de 56,0% “Concorda” com objectivos mais associados à “Escola construtiva”. Mas é no item da escala “Concordo totalmente” que os resultados se invertem, uma vez que 40,0% escolheu objectivos mais ligados ao modelo de “Escola construtiva”, enquanto que 24,0% escolheu objectivos mais ligados ao modelo da Escola transmissiva”.

Assim, se juntarmos os dois itens que correspondem a maior concordância, “Concordo” e “Concordo totalmente”, verificamos que 100,0% se manifestam mais concordantes com os objectivos ligados à “Escola transmissiva” e que 96,0% se mostram mais concordantes com os objectivos associados à “Escola construtiva”. Ou seja não podemos tirar conclusões seguras acerca desta questão, dado que, como já tínhamos visto, os professores da amostra concordam, de uma forma geral, com todos os objectivos que apresentámos.

### **1.6.2. Como devem os pais actuar perante uma mau resultado escolar do filho**

Quando questionados acerca de qual deveria ser a atitude dos pais perante um mau resultado escolar obtido pelos filhos, os respondentes, como se pode observar no quadro que se segue, afirmaram maioritariamente, 75,7%, “Discordar totalmente” que as pais “Não se devem preocupar com isso”. Quanto à hipótese de resposta “Estudar com ele em casa”, obteve a “Concordância total” de 54,7% dos respondentes, logo seguida da hipótese de resposta “Procurar soluções com o filho e o professor”, que obteve igual grau de concordância de 53,3% dos respondentes.

Os respondentes, em 53,3% dos casos afirmaram ainda “Concordar” que, na situação descrita, os pais “Devem obrigar o filho a estudar mais” e em 45,3% dos casos, que os pais devem “Procurar soluções com o filho e o professor”.

Quadro XXXIX - Como devem os pais actuar perante uma mau resultado escolar do filho

14 – Quando um aluno seu teve um mau resultado escolar e deu disso conhecimento aos pais, como devem estes actuar?		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
14a-Obrigar o filho a estudar mais	Nº	1	8	11	40	15
	%	1,3%	10,7%	14,7%	53,3%	20,0%
14b-Procure um bom explicador	Nº	10	19	28	16	2
	%	13,3%	25,3%	37,3%	21,3%	2,7%
14c-Procure soluções com o filho e o professor	Nº	0	0	1	34	40
	%	,0%	,0%	1,3%	45,3%	53,3%
14d-Esperar que o filho resolva o problema	Nº	37	27	5	6	0
	%	49,3%	36,0%	6,7%	8,0%	,0%
14e-Castigar o filho	Nº	28	26	13	7	0
	%	37,8%	35,1%	17,6%	9,5%	,0%
14f-Estudar com ele em casa	Nº	1	0	5	28	41
	%	1,3%	,0%	6,7%	37,3%	54,7%
14g-Não se devem preocupar com isso	Nº	56	15	0	2	1
	%	75,7%	20,3%	,0%	2,7%	1,4%
14h-Exigir que a escola arranje um professor de apoio para o filho	Nº	23	24	17	10	1
	%	30,7%	32,0%	22,7%	13,3%	1,3%
14i-Deixar a criança livre de pressões porque ainda só está no 1ºCiclo	Nº	41	23	8	3	0
	%	54,7%	30,7%	10,7%	4,0%	,0%

Para melhor podermos interpretar os resultados obtidos com esta questão, procedemos à distribuição das possibilidades de resposta pelas categorias por nós definidas<sup>18</sup>, e obtivemos os resultados que o quadro seguinte apresenta.

Quadro XL - Como devem os pais actuar perante uma mau resultado escolar do filho – por categorias

14 – Quando um aluno seu teve um mau resultado escolar e deu disso conhecimento aos pais, como devem estes actuar?		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
14-Estilo autoritário	Nº	2	28	38	6	0
	%	2,7%	37,8%	51,4%	8,1%	,0%
14-Estilo permissivo	Nº	40	30	3	1	0
	%	54,1%	40,5%	4,1%	1,4%	,0%
14-Estilo autorizado	Nº	0	0	16	50	9
	%	,0%	,0%	21,3%	66,7%	12,0%

<sup>18</sup> - Consultar o ponto 2 do Capítulo I – Parte B, deste trabalho.

Podemos verificar que os professores respondentes, em maioria de 66,7%, “Concordam” que os pais, perante um mau resultado escolar do filho, devem adoptar um “Estilo autorizado”. Mostram-se “Indecisos/Sem opinião”, em 51,4% dos casos, perante a possibilidade dos pais adoptarem um “Estilo Autoritário” e “Discordam totalmente”, 54,1%, ou “Discordam”, 40,5%, em que os pais possam adoptar um estilo “Permissivo”.

Parece-nos poder concluir que os professores preferem que os pais, colocados perante a obtenção por parte dos filhos de maus resultados escolares, adoptem um estilo “Autorizado” para resolver a situação.

## **1.7. O envolvimento dos pais e o sucesso educativo**

Com as questões que se seguem, pretendemos verificar se os professores inquiridos associam as causas do sucesso ou insucesso educativos dos alunos, às formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

### **1.7.1. Factores que contribuem para o insucesso educativo**

Inquirimos os professores da amostra sobre quais os factores que, em sua opinião, contribuem para o insucesso educativo.

A observação do quadro que se segue, permite-nos verificar que uma larga maioria de respondentes, 77,3%, “Concorda” que um dos factores que contribui para o insucesso educativo é o facto das “Matérias dos anos anteriores terem sido mal consolidadas”. É ainda uma maioria de 70,7%, que “Concorda” que isso se deve a “Problemas familiares” e 68,0%, “Concorda” que se deve a “Dificuldades de aprendizagem”.

É ainda de referir que uma, menos expressiva, maioria de respondentes, 48,0%, diz “Concordar totalmente” que o insucesso educativo se deve ao facto de “O aluno não ter hábitos de trabalho”.

Verificamos ainda que de uma maneira geral, segundo os respondentes, o insucesso se deve a todos os factores que apresentámos, à excepção do facto de “O aluno ser de um nível socioeconómico baixo, que mereceu a “Discordância” de 45,3% dos docentes da amostra.

Quadro XLI -Factores que contribuem para o insucesso educativo

17 – Na sua opinião, quais os factores que contribuem para o insucesso educativo?		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
17a-Dificuldades de aprendizagem	Nº	0	6	3	51	15
	%	,0%	8,0%	4,0%	68,0%	20,0%
17b-Problemas familiares	Nº	0	1	3	53	18
	%	,0%	1,3%	4,0%	70,7%	24,0%
17c-Matérias dos anos anteriores mal consolidadas	Nº	0	8	2	58	7
	%	,0%	10,7%	2,7%	77,3%	9,3%
17d-Os pais não vão às reuniões convocadas pela escola	Nº	1	18	18	33	5
	%	1,3%	24,0%	24,0%	44,0%	6,7%
17e-Os alunos terem diferentes níveis de aprendizagem	Nº	1	8	14	30	22
	%	1,3%	10,7%	18,7%	40,0%	29,3%
17f-O aluno não ter hábitos de trabalho	Nº	0	0	1	38	36
	%	,0%	,0%	1,3%	50,7%	48,0%
17g-Falha dos métodos do professor	Nº	2	19	24	25	4
	%	2,7%	25,7%	32,4%	33,8%	5,4%
17h-Os pais não ajudarem os filhos nos TPC	Nº	1	10	12	41	11
	%	1,3%	13,3%	16,0%	54,7%	14,7%
17i-Falta de preparação do professor para alunos com dificuldades	Nº	8	28	19	16	4
	%	10,7%	37,3%	25,3%	21,3%	5,3%
17j-Desinteresse do aluno pela escola	Nº	0	3	4	41	27
	%	,0%	4,0%	5,3%	54,7%	36,0%
17l-Os pais não vão à escola quando o professor os chama	Nº	2	18	17	28	10
	%	2,7%	24,0%	22,7%	37,3%	13,3%
17m-Desinteresse dos pais pela vida escolar do filho	Nº	2	6	5	40	22
	%	2,7%	8,0%	6,7%	53,3%	29,3%
17n-O aluno ser de um nível sócio-económico baixo	Nº	20	34	14	5	2
	%	26,7%	45,3%	18,7%	6,7%	2,7%
17o-O aluno estar pouco tempo com o professor de apoio	Nº	4	33	11	22	5
	%	5,3%	44,0%	14,7%	29,3%	6,7%

De seguida, fomos agrupar as possibilidades de resposta pelas categorias anteriormente definidas<sup>19</sup>, mas ao tentar fazer esta operação verificámos que, por lapso, não incluímos nesta questão a alínea “p- Os pais não participarem nas actividades organizadas pela escola”. Assim optámos por apresentar o quadro, seguindo a lógica

<sup>19</sup> - Consultar o ponto 2 do Capítulo I – Parte B, deste trabalho.

que definimos para a apresentação dos resultados, embora com a consciência da fragilidade acrescida que a interpretação desta questão contém. É que, o desequilíbrio numérico da distribuição das hipóteses de resposta por categorias, que o lapso que cometemos provocou, não nos permite confiar nos resultados do quadro que se segue.

Quadro XLII -Factores que contribuem para o insucesso educativo – por categorias

17 – Na sua opinião, quais os factores que contribuem para o insucesso educativo?		Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
17-Causas do insucesso associadas ao aluno	Nº	0	11	62	2
	%	,0%	14,7%	82,7%	2,7%
17-Causas do insucesso associadas à escola	Nº	5	46	21	2
	%	6,8%	62,2%	28,4%	2,7%
17-Causas do insucesso associadas à falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos	Nº	5	20	42	8
	%	6,7%	26,7%	56,0%	10,7%

Podemos verificar que uma larga maioria de docentes da amostra, 82,7%, diz “Concordar” que o insucesso educativo se deve a “Causas associadas ao aluno” e 56,0% diz “Concordar” que se deve “À falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos”.

É no entanto de salientar, que uma percentagem considerável de respondentes, 62,2%, se mostra “Indeciso/Sem opinião” quanto aos factores que contribuem para o referido insucesso.

Entretanto, apesar da fragilidade desta questão, fomos verificar se a opinião dos respondentes acerca das causas do insucesso educativo sofria variações significativas com as características dos respondentes ou com o facto de associarem os objectivos da escola mais à “Escola construtiva” ou à “Escola transmissiva” (questão 18), mas isso não se verificou em nenhuma das situações, como se pode ver nas tabelas que apresentamos no Anexo 10.

### 1.7.2. Factores que contribuem para o sucesso educativo

Questionámos os docentes da amostra sobre os factores que, na sua opinião, contribuem para o sucesso educativo e apresentamos os resultados que obtivemos no quadro que se segue.

Quadro XLIII -Factores que contribuem para o sucesso educativo

20 – Na sua opinião, quais os factores que contribuem para o sucesso educativo dos alunos?		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
20a-O aluno ter boas capacidades	Nº	0	1	1	44	29
	%	,0%	1,3%	1,3%	58,7%	38,7%
20b-As matérias anteriores bem consolidadas	Nº	0	0	1	42	32
	%	,0%	,0%	1,3%	56,0%	42,7%
20c-Os pais irem à escola sem serem convocados	Nº	0	14	12	42	7
	%	,0%	18,7%	16,0%	56,0%	9,3%
20d-A família do aluno ser estruturada	Nº	0	3	3	40	29
	%	,0%	4,0%	4,0%	53,3%	38,7%
20e-Os métodos que o professor usou resultaram com esse aluno	Nº	0	0	3	53	19
	%	,0%	,0%	4,0%	70,7%	25,3%
20f-Os pais proporcionarem boas condições de estudo	Nº	0	0	1	40	34
	%	,0%	,0%	1,3%	53,3%	45,3%
20g-O aluno ser de nível sócio-económico alto	Nº	14	37	12	10	2
	%	18,7%	49,3%	16,0%	13,3%	2,7%
20h-O trabalho com professor de apoio resultou	Nº	1	10	12	45	7
	%	1,3%	13,3%	16,0%	60,0%	9,3%
20i-Grande interesse dos pais pela vida escolar do filho	Nº	0	2	2	43	28
	%	,0%	2,7%	2,7%	57,3%	37,3%
20j-O aluno ter hábitos de trabalho	Nº	0	0	1	28	46
	%	,0%	,0%	1,3%	37,3%	61,3%
20l-Turma com alunos de nível de aprendizagem homogéneo	Nº	0	13	15	37	9
	%	,0%	17,6%	20,3%	50,0%	12,2%
20m-Pais assíduos nas reuniões convocadas	Nº	2	13	11	43	5
	%	2,7%	17,6%	14,9%	58,1%	6,8%
20n-Interesse do aluno pela escola	Nº	0	0	1	32	42
	%	,0%	,0%	1,3%	42,7%	56,0%
20o-O professor manter a turma disciplinada	Nº	0	3	6	53	12
	%	,0%	4,1%	8,1%	71,6%	16,2%
20p-Os pais ajudarem o filho a fazer os TPC	Nº	0	3	7	42	23
	%	,0%	4,0%	9,3%	56,0%	30,7%

A observação do quadro permite-nos verificar que a maioria dos professores da amostra, 61,3%, “Concorda totalmente” que um dos factores que contribui para o sucesso educativo é “O aluno ter hábitos de trabalho”. É também uma maioria de 56,0%, que “Concorda totalmente” que um desses factores é “O interesse do aluno pela escola”. Mas a maioria mais expressiva de respondentes, 71,6%, afirma “Concordar” que o facto de “O professor manter a turma disciplinada” contribui para o referido sucesso. É igualmente expressiva a maioria de 70,7% de respondentes que diz “Concordar” que o sucesso educativo se deve a “Os métodos que o professor usou resultaram com esse aluno”. Há ainda 60% dos respondentes que “Concorda” que o facto do “Trabalho com o professor de apoio resultar” tem influência no sucesso educativo do aluno.

Também para esta questão, quisemos fazer a distribuição das hipóteses de resposta colocadas à disposição dos inquiridos pelas categorias por nós definidas<sup>20</sup>, os resultados que obtivemos encontram-se no quadro que se segue.

Quadro XLIV -Factores que contribuem para o sucesso educativo – por categorias

20 – Na sua opinião, quais os factores que contribuem para o sucesso educativo dos alunos? – por categorias		Discordo	Indeciso/ Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
20-Causas do sucesso associadas ao aluno	Nº	0	5	63	7
	%	,0%	6,7%	84,0%	9,3%
20-Causas do sucesso associadas à escola	Nº	0	12	55	7
	%	,0%	16,2%	74,3%	9,5%
20-Causas do sucesso associadas ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos	Nº	1	11	51	11
	%	1,4%	14,9%	68,9%	14,9%

Observando o quadro, podemos verificar que, apesar dos resultados obtidos no item da escala “Concordo” estarem relativamente próximos, a maioria dos respondentes, 84,0%, assinalou hipóteses de resposta que associam o sucesso educativo ao aluno, como aliás o haviam feito relativamente ao insucesso educativo, como vimos no ponto anterior.

Também nesta questão procurámos relações estatisticamente significativas com as características dos respondentes e com o facto de se identificarem mais com a “Escola Construtiva” ou com a “Escola transmissiva”, e em nenhum dos casos as mesmas se verificaram, como se poderá observar nas tabelas do Anexo 11.

<sup>20</sup> - Consultar o ponto 2 do Capítulo I – Parte B, deste trabalho

## 2. Interpretação dos resultados

Terminada que está a análise dos dados, passaremos de seguida à discussão dos resultados que obtivemos. Para isso, teremos em consideração as conclusões a que chegaram os diversos autores desta área de investigação, por nós já evocados anteriormente, bem como as de outros investigadores que realizaram dissertações em temas próximos daquele que neste trabalho abordamos.

### 2.1. As características da amostra

A nossa amostra, que compreendia a quase totalidade dos professores do 1ºCiclo do Ensino Básico a leccionar no ensino oficial do Concelho de Rio Maior, à data da aplicação do questionário, é diversificada em termos de idades, tempo de serviço, tipos de formação, inicial e contínua, e abrangente no que se refere aos cargos que um professor, neste grau de ensino, pode desempenhar.

No que se refere ao sexo dos respondentes, encontramos na nossa amostra características comuns com as que referem VIRGÍNIO SÁ (2004, p.388) e SILVA (2003, p.226), nomeadamente quando este último autor afirma que

“A relação pais-professores constitui, na prática, uma relação entre mães e professoras, incluindo naturalmente, mães-professoras e professoras-mães. As próprias associações de pais são, no fundo, associações de mães. A relação escola-família constitui, claramente, uma relação no feminino. Pelo menos no 1ºciclo do ensino básico, e na sua vertente escolar.”

É que, a esmagadora maioria dos docentes que responderam ao nosso inquérito são do sexo feminino, 91,8%. Aliás, este valor está de acordo com o que afirma SILVA (ibid, p.233) ao dizer que “o 1ºCiclo é constituído actualmente, no que respeita ao corpo docente, por uma presença esmagadoramente feminina (superior a 90%)”. Ou seja, a docência no 1ºCiclo, no Concelho de Rio Maior, acompanha essa tendência, apresentando-se como uma profissão maioritariamente feminina.

Outra característica dos respondentes em que vale a pena reflectir, é o facto dos docentes declararem ter tido, ou não, formação na área da relação Escola-Família. Segundo os resultados que apurámos, a maioria dos docentes não teve formação nessa área, o que vem confirmar o que afirma SILVA (2003, p.255) quando diz que a relação Escola-Família é,

“algo imposto pelo Estado, e para o qual a maioria das docentes não recebeu formação adequada (nem a nível da sua formação inicial, nem da formação contínua), torna-se facilmente uma fonte de angústia acrescida, de stress adicional, em suma, de mal estar docente. E crescente.”

Refira-se ainda que, nos nossos dados, encontramos alguma tendência para serem os professores mais novos e os que possuem o curso das Escolas Superiores de Educação a afirmarem maioritariamente que tiveram formação na área da relação Escola-Família, ao passo que, os mais velhos e os que fizeram o Curso do Magistério Primário e que completaram a sua formação com um Complemento de Formação, são os que maioritariamente afirmam que não tiveram formação nessa área. Assim poderemos estar perante uma ligeira tendência para que esteja em curso uma progressiva inclusão desta temática na formação inicial dos jovens professores, alteração que, de acordo com os respondentes, não se estará a verificar ao nível da formação contínua de professores.

Quanto às escolas onde leccionam os docentes da amostra, possuem características bastante diversificadas. A maioria dos docentes lecciona em escolas de tipo EB1, quase todas situadas em aldeias do Concelho, com apenas um ou dois docentes em cada escola e sempre com dois, três ou quatro anos de escolaridade em cada turma e com menos de vinte alunos (algumas com menos de 10). Neste tipo de escolas também se encontra uma escola maior que é sede do único Agrupamento Horizontal do Concelho (que é constituído apenas por escolas do 1ºCiclo) e que se situa numa vila relativamente pequena. Este Agrupamento, tal como os outros, possui uma Associação de Pais. Apesar de ser expectável que a relação Escola-Família fosse diferente neste tipo de escolas, os resultados da nossa pesquisa não o revelaram, uma vez que as respostas que os docentes deram às questões que lhes colocámos no questionário, não sofrem variações muito significativas com o tipo de escola.

Embora com dois professores a menos, é muito aproximado o número de docentes da amostra que leccionam nas duas escolas de tipo EBI que existem no Concelho. São escolas com os três ciclos do Ensino Básico juntos no mesmo edifício, as turmas têm entre vinte e vinte e cinco alunos, integram alunos quase sempre de um único ano de escolaridade, mas que podem possuir diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem, o que leva a que, em alguns casos, as turmas sejam muito heterogéneas. Estas escolas são sede dos dois agrupamentos verticais do Concelho e nelas se encontram também sedeadas as Associações de Pais respectivas.

É ainda de referir que, no Concelho de Rio Maior, de acordo com as respostas que obtivemos, são os professores mais novos que maioritariamente leccionam em escolas de tipo EB1, que se situam em aldeias ou vilas e os professores mais velhos que leccionam em escolas da cidade, de tipo EBI.

Encontrámos ainda outra tendência curiosa, trata-se do facto de serem os professores mais velhos aqueles que, maioritariamente, são apenas Titulares de Turma, sendo que, são os do grupo etário “De 36 a 45 anos”, aqueles que afirmam em maioria exercerem outros cargos para além de serem professores de uma turma. Estes resultados poderão levar-nos a reflectir sobre se serão efectivamente os professores mais experientes, como pretende o Ministério da Educação, aqueles que se encontram mais motivados e que possuem melhor formação para exercerem as funções de coordenação e supervisão dentro das escolas, tal como refere no seu preâmbulo o recentemente aprovado Estatuto da Carreira Docente, a que já fizemos referência, e que reserva para os professores mais velhos a possibilidade de acederem à categoria de “Professor Titular” e conseqüentemente de exercerem os referidos cargos.

## **2.2. Opinião dos professores sobre o envolvimento dos pais**

No presente estudo procurámos conhecer a atitude dos respondentes quanto ao envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos. Os resultados que obtivemos indicam-nos que os professores respondentes têm mais tendência a considerar os pais como “clientes”, ou seja, de acordo com MOTANDON (2001, p.23),

“os pais são considerados como clientes, que não sabem nada de pedagogia ou de gestão. Conseqüentemente, a única coisa a fazer é informá-los. A informação prestada é, frequentemente sobre assuntos relativamente pouco importantes. Satisfaz alguns pais, mas deixa outros desapontados.”

do que a considerá-los como “parceiros”, “caução” ou “grupo de pressão”.

A autora refere ainda que este tipo de informação não chega a desencadear um processo de comunicação, apesar dos grandes avanços tecnológicos que se registam nesta área.

Encontramos aqui algumas semelhanças com a designação de “pais consumidores”, referida por VIRGÍNIO SÁ (2004, p.158-159), que confere aos pais o estatuto de “consumidores de bens educativos”, mas que na prática se traduz apenas na

possibilidade, nem sempre concretizada, de escolha da escola<sup>21</sup> que os seus filhos iriam frequentar. Neste caso são facultadas aos pais informações sobre as escolas, os resultados em exames nacionais e relatórios de inspeções, mas não lhes são concedidos “direitos similares para influenciar os seus processos internos (da escola) ou para questionar a política educativa.” Os pais, se não concordam com as decisões da escola, podem mudar os filhos para outra escola, mas nada podem fazer para mudar a escola.

Também, ANA MONGE (2004, p.182), na sua dissertação de mestrado, chegou à conclusão de que “os pais são mais expectantes relativamente à informação prestada pela escola, do que a respeito da sua participação activa na gestão escolar”, ou seja se os professores da nossa amostra sentem que a atitude que devem tomar no que diz respeito ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos é sobretudo de informá-los, também há pais cujas expectativas se ficam por obter essa informação, não desejando ir mais além.

Os nossos dados permitiram-nos ainda verificar que são os professores que leccionam nas escolas de tipo EB1, que são maioritariamente mais novos e declaram em maioria, ter tido formação na área da relação Escola-Família, aqueles que têm mais tendência para “Consultar os pais e incentivá-los a participar em todas as decisões da escola”.

Tentámos também, conhecer a opinião dos inquiridos acerca de qual o contributo que têm, as diferentes formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, para o sucesso educativo. Os resultados que obtivemos indiciam que, na opinião dos respondentes, é “O envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa”, que maior contributo pode dar para o sucesso educativo dos alunos. Esta categoria pretendia traduzir o “Tipo 4- Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa” dos seis tipos de envolvimento que compreende a tipologia de EPSTEIN (1997, citada por VIRGÍNIO SÁ, 2004 p.111 e ss), a que já nos referimos anteriormente. Nesta modalidade de envolvimento, a família é informada e apoiada pela escola de forma a poder “ajudar as crianças, quer na realização dos trabalhos de casa, quer ensinando-lhes determinados conteúdos curriculares.” (ibid, p.125).

---

<sup>21</sup> - Refira-se ainda que, neste momento, a questão da escolha da escola, ao nível do 1ºCiclo, parece não se colocar em Portugal, uma vez que o processo em curso de encerramento das escolas com reduzido número de alunos, nomeadamente no Concelho de Rio Maior, obriga a que as crianças oriundas de uma escola encerrada, frequentem a respectiva escola de acolhimento, designada pelas autoridades educativas, e não a que reúna as preferências da família.

Ainda no que se refere à tipologia de envolvimento dos pais, de EPSTEIN (1997), refira-se que os respondentes são de opinião que “A participação (dos pais) na tomada de decisões”, é a que menos contribui para o sucesso educativo dos alunos. Este é o “Tipo 5” de envolvimento dos pais, de acordo com a tipologia de EPSTEIN e,

“abrange as situações em que os pais surgem como representantes nos órgãos de consulta e de decisão no interior da escola, mas também em outros níveis da administração do sistema educativo, nomeadamente em estruturas regionais e nacionais do movimento associativo de pais...” (ibid, p.131-132)

Ou seja, nota-se aqui uma tendência dos respondentes para considerar que é a colaboração dos pais em actividades de aprendizagem em casa que mais pode contribuir para o sucesso educativo e que a participação nos órgãos de decisão será a que menos contribui para esse objectivo.

No presente estudo, também pudemos verificar que, de acordo com os professores da amostra, são os pais de “Nível sociocultural próximo ao da escola” que aí se deslocam com maior frequência e que são os de “Nível sociocultural mais afastado da escola” que o fazem com menor frequência. Dados semelhantes obteve ALÍPIO CARDOSO (2004, p.145), em relação aos pais que fazem parte dos órgãos das associações de Pais, afirmando que “os Pais/Encarregados de Educação que manifestam maior adesão aos corpos gerentes da associação pertencem a grupos sociais e culturais próximos da cultura letrada.” Estes resultados parecem confirmar alguns estudos referidos por MONTANDON (2001, p.158), nos quais se observou que “os contactos (com os professores) são mais frequentes entre os pais cujo nível de instrução e os recursos socioeconómicos são elevados.” Também SILVA (2002, p.118 e 2003, p.359) afirma que são os pais em continuidade cultural e social com a escola que mais facilmente se relacionam com a instituição e com os professores. O mesmo autor refere, como já vimos atrás, que são os pais de classe média, com profissões liberais e brancos que integram maioritariamente os órgãos das escolas, mesmo onde a comunidade é constituída por pessoas da classe operária e de minorias étnicas. SILVA (2003, p.48)

Ora, foi precisamente sobre a participação dos pais nos órgãos da escola que questionámos os docentes da amostra, e ficámos a saber que, as opiniões se apresentam bastante divididas. Por um lado, a maioria discorda de que essa participação serve para controlar os professores, o que parece levar a concluir que os docentes da amostra não têm a percepção de que o objectivo da maior participação dos pais na escola será o maior controlo, nomeadamente do Estado, sobre os professores, como defendem SILVA

e STOER (2005, p.16). É também maioritária, embora ligeiramente inferior, a percentagem dos que acham que essa participação contribui para a democratização da escola, o que vai de encontro ao que defendem SILVA (2003, p.379) e LIMA (2000, citado por SILVA, 2003, p.378), quando afirmam que a participação dos pais contribui em simultâneo para a democratização da escola e, através desta para a democratização da sociedade. Os docentes da amostra, mas menos de metade, associam ainda a participação dos pais ao sucesso educativo dos alunos, com o faz FINN (1998, citado por VIRGÍNIO SÁ, 2004, p.128) e que defende que é a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos em consequência de uma maior articulação entre a escola e a família, que justificam o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

É ainda de destacar que praticamente metade dos respondentes se mostrou indeciso ou sem opinião relativamente às opções de resposta que sugeriam que a participação dos pais em órgão da escola “Não tem qualquer efeito positivo” e que cerca de um quarto dos professores da amostra mostraram-se concordantes com as referidas opções de resposta. Esta percentagem de docentes parece ter opiniões aproximadas dos dados obtidos por AFONSO (1994), que indicavam que muitos professores faziam sentir aos pais que eles apenas deveriam marcar presença na escola se existissem problemas com os filhos, ao nível do aproveitamento, da disciplina ou da assiduidade ou nalgumas ocasiões festivas e que, nas restantes situações, “os encarregados de educação são desencorajados a entrar na escola, por tal se revelar «inútil»” (citado por ÁVILA DE LIMA, 2002, p.160). Também ALÍPIO CARDOSO (2004, p.144) concluiu no seu estudo que os pais têm a percepção de que os professores exercem um “papel de obstrução passiva” à melhoria da qualidade de participação dos pais na vida da escola.

### **2.3. Atitude dos professores perante o não envolvimento dos pais**

No presente estudo, procurámos saber até que ponto os professores investiam no envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, para isso tentámos conhecer as suas opiniões e atitudes, perante o não envolvimento dos pais.

Os dados que obtivemos permitiram-nos verificar que os respondentes, maioritariamente, (51,4%), tomam atitudes reveladoras de que, não cabe aos pais deslocarem-se à escola por sua iniciativa, mas, a percentagem dos que acham que essa iniciativa pertence ao professor, é um pouco inferior, (45,9%). Esta divisão dos

resultados pode indiciar que, na nossa amostra, não é frequente ser o professor a tomar a iniciativa de cativar os pais para se envolverem na vida escolar do filho, contrariamente ao que defende SILVA (2003, p.376). Também MARIA JACINTO (2006, p.237) chegou à conclusão de que, na opinião dos Directores de Turma que participaram no seu estudo, “os Encarregados de Educação raramente comparecem na escola por iniciativa própria”. Ora, como vimos anteriormente, é a escola e os professores que têm o poder formal para tomarem a iniciativa da relação com as famílias, mas também porque pertencem à cultura socialmente dominante, à cultura da organização escolar e à cultura dos profissionais da educação, conhecendo melhor do que ninguém o meio escolar, devem potenciar esse conhecimento investindo-o no estabelecimento de relações bem sucedidas com as famílias, até porque também são eles que “detêm (ou deveriam deter) uma competência comunicacional intercultural.” (SILVA, 2003, p.376)

Quanto às razões, apontadas pelos docentes que responderam ao inquérito, para o não envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, encontrámos resultados com algumas semelhanças em relação aos obtidos por VIRGÍNIO SÁ (2004, p.401-402). Lembramos que a questão que utilizámos para recolher os dados relativamente a este item foi adaptada de uma semelhante elaborada e aplicada por este autor na sua tese de doutoramento. Assim, os respondentes mostraram-se maioritariamente discordantes de que as razões do não envolvimento sejam imputáveis à escola e aos próprios professores, mas, já quanto a essa responsabilidade ser imputável, aos pais, não obtivemos uma concordância tão expressiva como o autor acima referido. No entanto, é de salientar que os professores da nossa amostra mostram-se mais concordantes, (44,7% - “Concordo” e 17,3% - “Concordo totalmente”) com o facto do não envolvimento dos pais se dever à sua falta de interesse pela vida escolar dos filhos, do que os docentes que constituíram a amostra do autor (Cerca de um terço dos professores inquiridos). Resultados semelhantes também foram obtidos por MARIA JACINTO (2006, p.234), pois concluiu que, na opinião dos directores de turma que estudou, os pais não revelam interesse pela vida escolar dos filhos.

Ora estes resultados por nós obtidos levam-nos a reflectir na opinião de VINCENT (1996, citado por VIRGÍNIO SÁ, 2004, p.160-166), quando refere que os professores têm a tendência para apelidar de desinteressados os pais que não participam na vida escolar dos filhos, mas que isso não corresponde sempre à realidade, uma vez que esses “pais independentes” podem simplesmente não estar dispostos a aceitar a oferta participativa que lhes é apresentada pela escola, sendo, apesar disso, igualmente

interessados na vida escolar dos filhos. O autor refere ainda os “pais isolados” que separam muito bem o seu papel daquele que devem desempenhar os professores e que se orgulham de nunca ter necessitado de ir à escola, mas que no caso dos docentes da nossa amostra mereceu a discordância de quase metade dos respondentes, de que fosse esse o motivo do não envolvimento dos pais.

Também colocámos aos professores da amostra uma outra questão adaptada do questionário utilizado por VIRGÍNIO SÁ (2004, p.407-408), trata-se de saber em que áreas deveriam os pais ter maior participação, na opinião dos professores da amostra. Os resultados que obtivemos foram semelhantes, já que, também nos nossos dados os professores “Concordam” (78,4%) ou “Concordam totalmente” (14,9%) em que os pais deveriam ter um papel mais participativo em actividades de apoio ao professor, sendo muito inferior a percentagem dos que “Concordam” (39,2%) ou “Concordam totalmente” (1,4%) com essa maior participação na definição das políticas educativas. Até porque, como já vimos anteriormente, os professores da amostra acham que é o envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa, um tipo de apoio ao trabalho do professor, que mais contribui para o sucesso educativo, ao contrário da sua participação na tomada de decisões é a que, na sua opinião, menos contribui para esse objectivo. Assim, e de acordo com a terminologia de STOER e CORTESÃO (2005, p.79), os nossos respondentes preferem que os pais assumam o papel de “pai colaborador”, mostrando-se bastante menos receptivos a que desempenhem o papel de “pai parceiro”. Também VIEIRA (2005, p.144-145) encontrou resultados semelhantes, tendo concluído que os professores em geral acham que os pais devem colaborar com eles, mas “não parecem permitir que o papel dos pais vá muito para além do que a própria participação e ajuda em tarefas consequentes de projectos concebidos e elaborados pelos próprios professores.”

Estes resultados estão em consonância com os que obteve CÉLIA MONTEIRO (2006, p.153) na sua dissertação de mestrado, quando afirma que os pais têm consciência de que “as actividades por si propostas não são bem aceites pela direcção da escola ou pelos professores por estes considerarem que tal atitude demonstra ‘invasão’ do espaço ou tentativa de usurpação de poder.”

Também FERNANDA ALMEIDA (2004, p.108), na sua dissertação de mestrado, conclui que os pais concordam com esta “divisão de territórios”, quando afirma que “os pais se encontram mais preocupados em colaborar nos projectos da

escola (nas actividades) e em ajudar os filhos nas tarefas escolares do que em intrometer-se no trabalho específico dos professores.”

## **2.4. A comunicação entre a escola e a família**

De acordo com os resultados que obtivemos, os professores da amostra não são unânimes na utilização frequente de qualquer das formas de comunicação com a família, que lhes apresentámos. No entanto, poderemos registar uma maior tendência dos docentes inquiridos para comunicar com a família através da criança, do que para o fazer directamente. Esta tendência, a verificar-se, poderá introduzir nas comunicações entre professores e pais algum factor de incerteza provocado pelo poder da criança enquanto “mensageiro e mensagem”, referido por PERRENOUD (2001, p.52).

Já em relação às situações preferidas pelos professores inquiridos para comunicar com os pais, uma larga maioria diz utilizar “Sempre” o tipo de atendimento “individual/formal”, ou seja, nota-se um largo consenso dos respondentes em relação a este tipo de atendimento, o que parece próximo dos resultados encontrados por MONTANDON (2001, p.24), em que a maioria dos docentes ou preferem os encontros individuais e algumas reuniões colectivas ou só cumprem os encontros a que são obrigados pelas normas e de forma burocrática. Ou seja, de acordo com a opinião de SILVA (2003, p.247), a maioria dos docentes da nossa amostra, ao preferirem os contactos formais com os pais, poderão estar a usar uma estratégia para manterem os pais afastados da escola.

Mas, a comunicação entre os professores e os pais, não se esgota nos contactos directos, os quais são assumidos pelos diversos autores como pouco frequentes e de eficácia reduzida, é que, também temos que contar com os contactos indirectos, que se realizam através dos trabalhos de casa, por exemplo. Assim, verificámos que os professores da nossa amostra marcam trabalhos de casa com frequência, mas estes, na opinião dos respondentes, terão mais a função de instruir do que a de comunicar com a família. Note-se, apesar disso, que mais de metade dos docentes da amostra atribui aos trabalhos de casa a função de comunicação entre a escola e a família, opinião defendida por FAVRE e STEFFEN (1988, p.3) e por ROCHA (2005, p.141).

Dado que é maioritariamente assumido pelos respondentes que os trabalhos de casa podem servir para que professores e pais comuniquem indirectamente, seria expectável que os referidos docentes os utilizassem, na prática, para esse fim. Ora, tal não se verificou, pois, uma larga maioria de docentes afirmou que em caso de dúvidas

dos pais sobre a forma como devem ajudar os filhos nos trabalhos de casa, explicam de novo o trabalho ao aluno, não podendo assim aproveitar o referido trabalho para melhorar a comunicação com a família. Assim, de acordo com os resultados que obtivemos, os docentes que responderam ao nosso questionário, para além de, aparentemente, não utilizarem os trabalhos de casa para melhorar a comunicação com a família, também não indiciam utilizá-los para fomentar uma maior proximidade cultural entre os pais e a escola, defendida por SILVA (1993, p.87), que afirma que o melhor apoio que a escola poderia dar aos pais que dela estão culturalmente mais afastados, seria “ajudá-los a ajudar os filhos”.

## **2.5. As representações dos docentes da amostra**

Os professores que responderam ao nosso inquérito por questionário, apresentam opiniões divididas entre os que associam os objectivos da escola do 1ºCiclo mais ao modelo da “Escola construtiva” e aqueles que os relacionam mais com o modelo da “Escola transmissiva”, registando-se uma ligeira vantagem para este último modelo, de acordo com a distinção feita por SANTIAGO (1993, pp.20-26) de entre as finalidades da escola. Assim sendo apenas podemos referir que os resultados obtidos não nos permitem tirar conclusões acerca de quais as finalidades da escola do 1ºCiclo que os docentes da amostra mais valorizam.

Já no que se refere às representações dos docentes inquiridos, acerca das práticas educativas familiares, podemos verificar que uma expressiva maioria de professores acha que os pais devem adoptar um “estilo autorizado”, e discorda da adopção por parte dos pais de um “estilo permissivo” ou “autoritário”, de acordo com a distinção que faz DURU-BELLAT (1992, pp.164-165).

## **2.6. Relação entre o envolvimento dos pais e o sucesso educativo**

Os docentes da amostra mostraram-se bastante mais concordantes com o facto do insucesso escolar estar associado a causas intrínsecas ao próprio aluno, do que com o facto do referido insucesso se dever à falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, sendo que se mostraram indecisos ou sem opinião quanto à possibilidade do insucesso ser imputável à escola. Assim sendo, e dado que como refere SILVA (2003,

p.376) a iniciativa da relação entre a escola e a família pertence aos professores e estes, como qualquer actor dentro de uma organização, só investirão na relação com os pais se sentirem que isso é importante e tem utilidade (ALVES PINTO, 1995, p.160), parece-nos ter encontrado uma possível explicação para o facto de, como referimos acima, os respondentes não se terem mostrado claramente favoráveis a tomarem a iniciativa de envolver os pais na vida escolar dos filhos.

Quanto ao sucesso educativo, os respondentes associam-no às características do próprio aluno, mas desta vez também à escola, no entanto, embora ainda maioritário, é inferior o número dos que o atribuem ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

## **CONCLUSÕES**

A investigação descritiva que realizámos, tinha como principal finalidade saber se, na opinião dos professores do 1º Ciclo do Concelho de Rio Maior, o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos favorece o sucesso educativo dos alunos. Com este trabalho pretendemos dar o nosso modesto contributo para que, localmente, os profissionais de educação, gestores educativos, associações de pais e autarquias, possam fazer uma reflexão sobre esta temática, tendo em vista, não só uma maior democratização de cada um dos agrupamentos de escolas, mas também a melhoria dos níveis de sucesso educativo de todos os alunos, que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos parece implicar.

Para levarmos a cabo este estudo, colocámos uma série de questões de investigação, às quais procurámos dar resposta através da análise dos dados recolhidos com os questionários que aplicámos aos professores do 1ºCiclo que, durante os meses de Janeiro e Fevereiro de 2007, leccionavam no Concelho de Rio Maior. Vejamos então as pistas de resposta que encontramos para as nossas questões de investigação.

Começámos por querer saber se os professores do 1º Ciclo investem no envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos. De acordo com os dados que obtivemos, os professores respondentes acham que a iniciativa de envolver as famílias na vida escolar dos filhos não pertence aos pais, mas não se mostraram largamente consensuais quanto a essa iniciativa pertencer aos professores. Acham ainda que o motivo dos pais não se envolverem mais na vida escolar dos filhos é o seu desinteresse e não outro tipo de razões imputáveis à escola ou aos professores.

Ainda relacionada com esta questão, formulámos outra que pretendia esclarecer, qual a atitude que tomam os professores da amostra perante os pais indiferentes à escola. Segundo as respostas que obtivemos, é inferior a metade da amostra, o número de docentes que afirma tudo fazer para cativar os pais e levá-los mais vezes à escola, o que pode significar não ser esta uma clara prioridade dos docentes respondentes.

Também nos questionámos sobre que tipo de relação existe entre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e o sucesso educativo dos alunos, na opinião dos respondentes. Os resultados que obtivemos permitem-nos verificar que os professores atribuem as causas do sucesso educativo, mais a factores ligados às características do aluno do que ao facto dos pais se envolverem mais ou menos na vida escolar dos filhos e também o associam ao bom desempenho do professor e da escola. Por outro lado, associam o sucesso educativo mais ao envolvimento dos pais em

actividades de aprendizagem em casa do que à sua participação na definição das políticas educativas da escola.

Já quanto ao insucesso educativo, para além de o atribuírem a factores intrínsecos ao aluno, mostram-se indecisos ou sem opinião quanto a essas causas estarem associadas ao funcionamento da escola, não sendo muito expressiva a percentagem dos que associam o referido insucesso à falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

Propusemo-nos ainda conhecer que relação existe entre a origem sociocultural dos pais e as formas de se envolverem na vida da escola, segundo os docentes inquiridos. Os dados por nós analisados parecem indicar que são os pais de nível sociocultural mais próximo ao da escola que mais vezes aí se deslocam, o que poderá indicar que serão estes pais os que, segundo os inquiridos, mais se envolvem na vida escolar dos filhos.

Procurámos também conhecer as preferências dos respondentes no que se refere às formas de comunicação com os pais. Pelos dados que obtivemos, parece-nos poder afirmar que a maioria dos professores da amostra, quando comunica directamente com as famílias, prefere fazê-lo de forma individual e formal, notando-se também alguma rejeição por formas de comunicação colectivas, nomeadamente as informais.

Mas a comunicação entre docentes e famílias está longe de se resumir aos contactos directos, assim, quisemos indagar sobre qual o papel que os professores da amostra atribuem aos alunos na comunicação entre docentes e pais. Os resultados que obtivemos, mostram-nos que há uma ligeira tendência dos professores da amostra para utilizarem a criança como mensageira, em vez de comunicarem directamente com a família, apesar de não ser muito expressiva a preferência dos docentes inquiridos por qualquer destas duas formas de comunicação com os pais.

Quanto ao papel que os professores do 1ºCiclo, por nós inquiridos, atribuem aos trabalhos de casa na comunicação com as famílias, fica claro que, de facto, esses trabalhos circulam com muita frequência entre a escola e a família. No entanto, apesar de mais de metade dos docentes atribuir aos trabalhos de casa a função de comunicar com a família, isso não parece traduzir-se na prática. É que, os respondentes declaram maioritariamente, preferir explicar de novo o trabalho ao aluno, no caso deste ter tido dificuldades na sua realização, do que envolver os pais nessa tarefa, não aproveitando tal oportunidade para melhorar a comunicação com as famílias, nomeadamente as que mais se afastam culturalmente da escola.

Outra questão que colocámos no início da nossa investigação, foi a de saber que limites deveria ter a participação dos pais na vida da escola, de acordo com a opinião dos inquiridos. Os resultados que obtivemos, apontam para um consenso alargado à volta da ideia de que a participação dos pais na vida da escola se deverá limitar à colaboração em actividades de apoio ao professor, mostrando-se bastante menos receptivos à ideia da participação dos pais poder englobar a definição das políticas educativas da escola. É ainda de lembrar que dentro das actividades de apoio ao professor, é o envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa, aquele que recolhe mais opiniões positivas dos respondentes, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos.

Finalmente, outra das questões que serviu de fio condutor da nossa investigação, foi a de querer saber se a participação dos pais nos órgãos da escola poderia, ou não, contribuir para o sucesso educativo dos alunos, de acordo com a opinião dos respondentes. Segundo os dados que obtivemos, os professores mostram-se maioritariamente de opinião de que essa participação pouco contribui para o sucesso educativo, havendo até uma percentagem significativa de docentes que declarou não reconhecer a esse tipo de participação qualquer efeito positivo.

Perante estes resultados, parece-nos poder concluir que a realidade da relação Escola-Família, pelo menos no âmbito do nosso estudo, parece estar longe do que é desejável, tendo em conta não só a democratização do sistema público de ensino, como também a igualdade de acesso e de sucesso para todos os alunos, ou até a defesa de uma escola multicultural.

Lembramos, no entanto, que a defesa pura e simples de um relacionamento entre a escola e as famílias, nos poderá levar a obter o efeito contrário, ou seja, a beneficiar aqueles que já têm um conjunto de benefícios por pertencerem a um nível sociocultural próximo do da escola e, por outro lado, a fragilizar cada vez mais os que se afastam desse padrão.

Estamos em crer que a arbitragem desta relação não estará na oferta participativa da tutela aos pais, em abstracto, não reconhecendo que há diferentes tipos de pais, mas sim nas mãos dos docentes. São eles que lidam diariamente com as famílias dos seus alunos, são eles que necessitam de as envolver na vida escolar dos filhos para que os alunos tenham sucesso e são eles que podem desempenhar o papel de mediadores culturais entre as diversidades que coabitam na escola. No entanto, muitos estudos e também o nosso, parecem indicar que os professores não estão a desempenhar este

papel, provavelmente porque declaram maioritariamente, como vimos, que não tiveram formação nesta área, porque, como também vimos, os docentes não associam este seu papel à melhoria dos resultados dos seus alunos, e também porque as escolas necessitarão de outros técnicos especializados, que não apenas os professores, para poderem solucionar a multiplicidade de problemas que se colocam à escola, enquanto organização, que acolhe todas as virtudes e problemas de uma sociedade multicultural e fortemente dependente do sucesso educativo de todos os seus membros.

## **Recomendações e pistas para futuras investigações**

Terminado este trabalho, parece-nos oportuno sugerir que, ao nível do Concelho Municipal de Educação de Rio Maior, e em cada um dos três Agrupamentos de Escolas, se faça uma reflexão sobre a forma como se está a concretizar o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Importa saber se todas as famílias têm condições idênticas de responder às expectativas dos professores, que mostraram ser maioritariamente de opinião de que é o apoio dos pais em actividades de aprendizagem em casa que mais favorece o sucesso educativo dos alunos.

Será ainda oportuno conhecer melhor a forma como os representantes dos pais nos órgãos dos diferentes Agrupamentos de Escolas do concelho estão, ou não, a participar na tomada de decisões das escolas ou se apenas se envolvem em actividades de apoio aos professores, como estes maioritariamente defendem. Importa ainda saber se os gestores escolares, os professores e os membros das Associações de Pais têm a preocupação de envolver todos os pais nas actividades e decisões das escolas, tentando cativar mesmo os que mais se afastam da cultura escolar, ou se contam com os presentes e ignoram os ausentes.

Parece-nos ainda oportuno que, cada um dos diferentes Agrupamentos de Escolas, em colaboração com o Centro de Formação da Associação de Escolas de Rio Maior, elaborem um plano de formação contínua de professores que tenha em conta as carências de formação na área da relação Escola-Família, que os resultados do presente estudo parecem indiciar.

Finalmente, temos consciência de que o nosso contributo para que se possa perceber melhor os contornos do relacionamento entre os docentes e as famílias, foi modesto e muito parcial. Isto porque nos parece que seria extremamente útil questionar os pais dos alunos, não só aqueles que habitualmente se envolvem na vida da escola,

mas, sobretudo aqueles que, por não se sentirem confortáveis na escola ou por recusarem o tipo de participação que lhes oferecem, aparentam estar ausentes deste processo. Por outro lado, parece-nos que também seria oportuno conhecer a opinião dos alunos sobre esta temática, uma vez que, apesar de se reconhecer que são os pais os melhores defensores dos interesses dos alunos, na realidade, os verdadeiros clientes da escola são os alunos e não apenas as famílias.

Assim, em futuras investigações, seria útil abordar os seguintes temas:

- A realidade da formação inicial e contínua dos professores, na área da relação Escola-Família.
- Opinião dos pais acerca do seu envolvimento na vida escolar dos filhos.
- Opinião dos alunos acerca do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.
- Comparação entre o papel atribuído aos pais na vida escolar dos filhos, previsto (ou não) no Projecto Educativo Municipal<sup>22</sup>, e a prática dos diferentes actores educativos.

---

<sup>22</sup> - O Projecto Educativo Municipal de Rio Maior encontra-se em fase de discussão pública, aguardando aprovação a curto prazo.

## **BIBLIOGRAFIA**

**Referente ao tema:**

AFONSO, N., (1994). **“A reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional”**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

AINSCOW, M., (1995). *“Educação para Todos: Torná-la uma Realidade”*, in Ainscow M. e La (1997). **“Caminhos para as Escola Inclusivas”**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

ALMEIDA, F., (2004). **“A Participação das Famílias na Escola – Entre a Burocracia e a Operacionalização”** – Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. – Não publicado

ALVES PINTO, C., (1995). **“A sociologia da escola”**. Lisboa: McGraw-Hill.

BACHARACH, S., (1988). *“Notes on a Political Theory of Educational Organizatios”* in Adam Westoby (ed.) **“Culture and Power in Educational Organizatios”**. Milton Keynes: Open University Press, 277-288 (ed. orig. 1983)

BALDRIDGE, V., (1983). *“Organizacional Characteristics of Colleges and Universities”* in Victor Baldrige e Terenmce Deal (eds.) **“The Dynamics of organizational Change in Education”**. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 38-59 (ed. Orig. 1980)

BALL, S., (1994). **“La Micropolítica de la Escola. Hacia una Teoria de la Organización Escolar”**. Barcelona: Paidós

BARROSO, J., (1995). **“Os Liceus. Organização Pedagógica e Administrativa (1836-1960)”**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica a Tecnológica.

BEATTIE, N., (1985). **“Professional Parents – Parent Participation in Four Western European Countries”**. Filadélfia: The Falmer Press

BUSH, T., (1986). **“Theories of Educational Management”**. London: Harper e Row

BROFENBRENNER, U., (1997). **“The Ecology of human development”**. Cambridge: Harvard University Press.

CARDOSO, A., (2004). **“Os Encarregados de Educação e as suas Percepções de participação na Vida Escolar”** – Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. – Não publicado

CASCÓN SORIANO, P., (2002). Educar en y para el conflicto. <http://www.pangea.org/unescopau/project/paco.pdf>

CHIAVENATO, I., (1993). **“Introdução à Teoria Geral da Administração”**. São Paulo: Makron Books, McGraw-Hill

CHIAVENATO, I., (2001). **“Teoria Geral da Administração”**. Rio de Janeiro: Ed. Campus

CONNEL, R. W., ASHENDEN, D.J., KESSLER, S. e DOWSETT, G.W., (1982). **“Making the Difference – Schools, Families and Social Division”**. Sidney: George Allen &Unwin

COSTA, J., (1996). **“Imagens Organizacionais da Escola”**. Porto: Edições ASA

DAVID, M., (1993). **“Prenets, Gender & Education Reform”**. Cambridge: Polity Press.

DAVIS, D. et al, (1989). **“As escola e as famílias em Portugal – realidades e perspectivas”**. Lisboa: Livros Horizonte

DAVIS, D., (1994). “Parcerias pais-comunidade-escola, três mensagens para professores e decisores políticos”. **Inovação**, vol 7, nº3, pp.377-389

DAVIS, D., (2005). “*Além da parceria*” in STOER, S., e SILVA, P., (Orgs) “**Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração**”. Porto: Porto Editora

DURU-BELLAT, M., (1992). “**La sociologie de l’école**”. Pris: Collin

EPSTEIN, J., (1987). “*Parent involvement: research says to administrators*”, “**Education and Urban Society**”. 19 (2), 119-136

EPSTEIN, J., (1997). “*Caring for the Children we Share*”. In, J. Epstein, L. Coates, K. Salinas, M. Sanders & B. Simon (1997). “**School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action**”. Thousand Oaks: Corwin Press

FAVRE, B., e STEFFEN, N., (1988). “**Tan qu’il y aura des devoirs**”. Genève: S.R. Sociologique.

FERREIRA, F., (2005). “**O Local em Educação – Animação, Gestão e Parceria**”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

FINN, J., (1998). “*Parental Engagement that Makes a Difference*”. “**Educational Leadership**”. Vol. 55, nº 8, pp.20-24

FORMOSINHO, J., (1980). “*As Bases do Poder do Professor*”, in “**Revista Portuguesa de Pedagogia**”. XIV, 301-328.

FORMOSINHO, J., (2000). “*De serviço de Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola Portuguesa*”, in FORMOSINHO, J., FERREIRA, F., MACHADO, J., “**Políticas educativas e autonomia das escolas**”. Porto: Edições ASA

FORMOSINHO, J., (2005). “*Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público*”, in FORMOSINHO, FERNANDES, A., MACHADO, J. e FERREIRA, F., “**Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação**”. Porto: Edições ASA.

GILLY, M., (1989). “*Les representations sociales dans les champ educatif*” in, JODELET, D.(ed), “**Les Representations Sociales** ». Paris: Puf

GOMES, C.A., (1986). “*Interacção selectiva na escola de massas*”, in ALVES PINTO, ALÇADA, I. SILVA, J., “**Análise social e organizacional da educação**”. Lisboa: ESE de Lisboa

GONÇALVES, C.M., (2003). “*Escola e família uma relação necessária e conflitual*” in “**Gestão de Conflitos na Escol**”. Lisboa: Universidade Aberta

GRAVE-RESENDE, L. e SOARES, J., (2002). “**Diferenciação Pedagógica**”. Lisboa: Universidade Aberta

HALL, R. M., (1982). “**Organizações Estrutura e Processos**”. Rio de Janeiro: Premetice/Hall do Brasil, 3ª edição.

HENDERSON, A. T., e MAPP, K. L., (2003). “**A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement**”. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

HOYLE, E., (1986a). “**The Politics of School Management**”. London: Godder and Stoughton

ILLBACK, ZINS, MAHER e GREENBERG, R., (1990). “*An overview of principles and procedures of program planning and evaluation*” in T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.). **The handbook of school psychology**, (pp. 799-820). 2<sup>nd</sup> ed. N.Y.: Wiley.

JACINTO, M.J., (2006). “**Dinâmicas do Director de Turma na promoção do Envolvimento da Família na Escola – Um contributo para a diminuição da Indisciplina**” – Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. – Não publicado

KENNEDY, G., BENSON, J., e MCMILLAN, J., (1986). “**Como negociar com êxito**”. Bilbao: Deusto.

LEWIN, K., (1935). “**A Dynamic Theory of Personality**”. Nova York: MacGraw-Hill Book Co

LIGHTFOOT, S., (1978). “**Words Apart – Relationships Between Families and Schools**”. Nova Iorque: Basic Books

LIMA, J. A., (2002). “*A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?*”, in LIMA, J. A., (org), “**Pais e Professores um desafio à mudança**”. Porto: ASA

LIMA, L., (1992). “**A escola como organização e a participação na organização escolar**”. Instituto de Educação, Braga: Universidade do Minho

LIMA, L., (1998a). “**A escola como organização e a participação na organização escolar**”. Braga: Universidade do Minho

LIMA, L., (2000). “**Organização Escolar e Democracia Radical – Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública**”. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire

LIMA, L., e SÁ, V., (2002). “*A participação dos pais na governação democrática das escolas*”, in LIMA, J. A., (org), “**Pais e Professores um desafio à mudança**”. Porto: ASA

MARC, E., e PICARD, D., (s/d). “**A interação social**”. Porto: Rés

MARQUES, R., (1993). “*Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América*”, in DAVIES, D., et all; “**Os professores e as famílias – a colaboração possível**”. Lisboa: Livros Horizonte

MARQUES, R., (1994). “*Colaboração Família – Escola em escolas portuguesas: um estudo de caso*”, in **INOVAÇÃO**, vol.7, nº3, pp.357-375.

MARQUES, R., (2001). “**Educar com os pais**”. Lisboa: Editorial Presença

MENEZES, I., (2003). “*A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade*” in “**Gestão de Conflitos na Escola**”. Lisboa: Universidade Aberta

MICHEL, S., (s/d). “*A comunicação Interpessoal*”, in AUBERT, N., “**Management**” vol I. Porto: Rés

MINUCHIN, S., (1974). “**Families and family therapy**”. London: Tavistock.

MONGE, A. C., (2004). “**Expectativas Parentais em relação à Escola Pública e Privada no 1º Ciclo do Ensino Básico**” – Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. – Não publicado

MONTANDON, C., (1991). “**L` École dans la vie des familles**”. Genève: S.R. Sociologique

MONTANDON, C., (1994). “*Les relation parents-enseignants dans l`école primaire : de quelques causes d`incompréhension mutuelle*” in P. DURNING, J.-P., POUTOIS, **Education et famille**. Bruxelles: De Boeck, pp. 189-205.

MONTANDON, C., (2001). “*O desenvolvimento das relações Família-Escola – Problemas e perspectivas*”, in MONTANDON, C., e PERRENOUD, P., “**Entre pais e professores um diálogo impossível**”. Oeiras: Celta Editora, pp.13-28

MONTANDON, C., (2001). “*Algumas tendências actuais nas relações Famílias-Escola*”, in MONTANDON, C., e PERRENOUD, P., “**Entre pais e professores um diálogo impossível**”. Oeiras: Celta Editora, pp.153-167

MONTEIRO, C., (2006). «**As dinâmicas de uma Associação de Pais: Participação activa ou “encenação participativa”?**» – Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. – Não publicado

MUNN, P., (1993). “*Parents as School Board Members. School managers and Friends?*”. In P. MUNN (Ed.). “**Parents and School. Customers, Managers or Partners?** ”. London: Routledge.

NÓVOA, A., (1987). “**Le temp des professeurs. Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XX Siècle)**”. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica

PERRENOUD, P., (2001). “*Ce Que L'école Fait Aux Familles*” in, MONTANDON, C. e PERRENOUD, P., “**Entre Parents et Enseignants : Un Dialogue Impossible ?**”. Berna : Peter Lang

PERRENOUD, P., (1995). “**Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**”. Porto: Porto Editora, (cap. IV, Go-between entre a família e a escola.)

PERRENOUD, P., (2001). “*Entre a Família e a Escola, a criança mensageira e mensagem. O go-between*” in MONTANDON, C., e PERRENOUD, P., “**Entre pais e professores um diálogo impossível**”. Oeiras: Celta Editora, pp. 29-56

PERRENOUD, P., (2001). “*O que a escola faz às famílias*” in Montandon, C., e Perrenoud, P., “**Entre pais e professores um diálogo impossível**”. Oeiras: Celta Editora, pp. 57-112

ROCHA, C., (2005). “*Relação escola-família – Da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação*”, in Stoer, S., e Silva, P., (Orgs) “**Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração**”. Porto: Porto Editora

SÁ, VIRGÍNIO, (2004). “**A participação dos pais na escola pública portuguesa– uma abordagem sociológica e organizacional**”. Braga: IEP – UM

SANTIAGO, R., (1993). “**Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural**”. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro

SARMENTO, T., (2005). “*(Re)pensar a interação escola-família.*” in **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 18, nº1, Universidade do Minho

SILVA, P., (1993). “A Formação de Professores, a Relação Escola-Família e o Sucesso Educativo” in Davies et. All., “**Os Professores e as Famílias**”. Lisboa: Horizonte, pp. 77-91

SILVA, P., (2001). “**Interface Escola-Família, Um Olhar Sociológico**”. Porto: Universidade do Porto, Dissertação de Doutoramento

SILVA, P., (2002). “*Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação*” in Lima, J., (org), “**Pais e professores um desafio à cooperação**”. Porto: ASA

SILVA, P., (2003). “**Escola-Família uma Relação Armadilhada**”. Porto: Edições Afrontamento

SILVA, P., (2005). “*Pais, professores e associações de pais*”, in Stoer, S., e Silva, P., (Orgs) “**Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração**”. Porto: Porto Editora

SILVA, P. e STOER, S., (2005). “A reconfiguração de uma relação”, in Stoer, S., e Silva, P., (Orgs) “**Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração**”. Porto: Porto Editora

STANLEY e WYNESS, (2005). “*Vivendo com a participação dos pais*”, in Stoer, S., e Silva, P., (Orgs) “**Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração**”. Porto: Porto Editora

STOER, S. e CORTESÃO, L., (2005). “*A reconstrução das relações escola-família*”, in Stoer, S., e Silva, P., (Orgs) “**Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração**”. Porto: Porto Editora

TEIXEIRA, M., (1995). “**O professor e a escola**”. Lisboa: MacGraw-Hill

VICENT, C., (1996). “**Parents and Teachers. Power and Participation**”. London: Falmer Press

VIEIRA, R., (2005). “*Professores e Pais – Diálogo de surdos e relações de poder na comunicação*” in STOER, S., e SILVA, P., (Orgs) “**Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração**”. Porto: Porto Editora

WYNESS, M., e STANLEY, J., (2005). “*A reconstrução das relações escola-família*” in STOER, S., e SILVA, P., (Orgs) “**Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração**”. Porto: Porto Editora

### **Referente à metodologia:**

BOGDAN R., e BIKLEN S., (1994). “**Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**”. Porto: Porto Editora

CARMO, H. e FERREIRA, M.M., (1998). “**Metodologia da Investigação**”. Lisboa: Universidade Aberta

GHIGLIONE R., MATALON B., (2005). “**O Inquérito - Teoria e Prática**”. Oeiras: Celta Editora

HILL, M. e HILL, (2002). “**Investigação por questionário**”. Lisboa: Edições Sílabo

MOREIRA, J., (2004). “**Questionários: Teoria e Prática**”. Coimbra: Almedina

PEREIRA, A., (1999). “**SPSS – Guia Prático de Utilização – Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia**”. Lisboa: Edições Sílabo

QUIVY, R., e CAMPENHOUDT L-V, (1992). “**Manual de Investigação em Ciências Sociais**”. Lisboa: Gradiva

### **Consultas na Internet**

**Carta Educativa de Rio Maior**, in

<http://www.cm-riomaior.pt/NR/rdonlyres/2D9D7FB1-2A7D-4550-ACFF-F3DB3CB2C06D/0/CartaEducativadeRioMaior.pdf>

**Tipologia dos Estabelecimentos do Ensino Público no Concelho de Rio Maior**, in

[http://www.drel.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=00/03](http://www.drel.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=00/03)

### **Legislação referenciada:**

- Decretos nº 1 e 2 de 22 de Dezembro de 1894 (“Reforma de Jaime Moniz”)
- Decreto de 14 de Agosto de 1895 (Regulamento geral do ensino secundário)
- Circular nº 4 de 5 de Outubro de 1905 (Caderno escolar)
- Decreto nº 7:558, de 18 de Junho de 1921 (Reforma da Instrução Secundária – compilação de legislação dispersa)
- Decreto nº 22:581, de 26 de Maio de 1933 (Aprova os estatutos da Associação dos pais do Liceu normal de Lisboa – Pedro Nunes)
- Decreto 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)
- Despacho nº 68/74, de 28 de Novembro
- Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro (Cria o conselho directivo, conselho pedagógico e conselho administrativo)
- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro
- Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro (Lei das Associações de Pais)
- Decreto-Lei nº21-B/86, de 31 de Julho (Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio)
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (Confere maior autonomia às escolas)
- Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro (Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio)
- Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de de Novembro (Define um novo regime de constituição das associações de pais)
- 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 nº 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de autonomia, administração e gestão das escolas)
- Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário)



Universidade Aberta

7º Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação de mestrado

A relação Escola-Família e o envolvimento dos pais:  
representações de professores do 1º Ciclo do Concelho de  
Rio Maior

Volume II (Anexos)

Orientadora: Professora Doutora Manuela Malheiro Ferreira

Maria Margarida Inácio António Colaço

Julho de 2007

## Índice dos Anexos

<b>ANEXO 1 -</b>	<b>PRÉ-TESTE DO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>3</b>
<b>ANEXO 2 -</b>	<b>QUESTIONÁRIO DEFINITIVO .....</b>	<b>4</b>
<b>ANEXO 3 -</b>	<b>FREQUÊNCIAS DE TODAS AS QUESTÕES.....</b>	<b>5</b>
<b>ANEXO 4 -</b>	<b>EXEMPLO DA APLICAÇÃO DO TESTE DO QUI-QUADRADO.....</b>	<b>46</b>
<b>ANEXO 5 -</b>	<b>ATITUDE DOS PROFESSORES PERANTE O ENVOLVIMENTO DOS PAIS, ... SEGUNDO AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES .....</b>	<b>48</b>
1.1.	SEGUNDO A IDADE .....	48
1.2.	SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA .....	50
<b>ANEXO 6 -</b>	<b>OPINIÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO ENVOLVIMENTO DOS PAIS, SEGUNDO AS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES .....</b>	<b>52</b>
<b>ANEXO 7 -</b>	<b>OPINIÃO SOBRE A UTILIDADE DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NOS ÓRGÃOS DA ESCOLA, EM FUNÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES .....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXO 8 -</b>	<b>MOTIVO DO NÃO ENVOLVIMENTO DOS PAIS, EM FUNÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES.....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXO 9 -</b>	<b>ASPECTOS DA VIDA ESCOLAR EM QUE OS PAIS DEVERIAM TER MAIOR PARTICIPAÇÃO, EM FUNÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES .....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXO 10 -</b>	<b>FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA O INSUCESSO EDUCATIVO EM FUNÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES.....</b>	<b>62</b>
<b>ANEXO 11 -</b>	<b>FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA O SUCESSO EDUCATIVO EM FUNÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES.....</b>	<b>65</b>

## **ANEXOS**

## **Anexo 1 - Pré-teste do questionário**

## **Anexo 2 - Questionário definitivo**

### Anexo 3 - Frequências de todas as questões

#### 1-Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25	1	1,3	1,4	1,4
	26	1	1,3	1,4	2,8
	27	1	1,3	1,4	4,2
	28	2	2,7	2,8	6,9
	29	1	1,3	1,4	8,3
	30	2	2,7	2,8	11,1
	31	4	5,3	5,6	16,7
	32	1	1,3	1,4	18,1
	33	3	4,0	4,2	22,2
	34	3	4,0	4,2	26,4
	35	3	4,0	4,2	30,6
	36	3	4,0	4,2	34,7
	37	3	4,0	4,2	38,9
	38	3	4,0	4,2	43,1
	39	3	4,0	4,2	47,2
	40	3	4,0	4,2	51,4
	41	1	1,3	1,4	52,8
	42	5	6,7	6,9	59,7
	43	2	2,7	2,8	62,5
	46	1	1,3	1,4	63,9
	48	3	4,0	4,2	68,1
	49	2	2,7	2,8	70,8
	50	11	14,7	15,3	86,1
	51	2	2,7	2,8	88,9
	52	3	4,0	4,2	93,1
	53	1	1,3	1,4	94,4
	54	2	2,7	2,8	97,2
	55	1	1,3	1,4	98,6
	61	1	1,3	1,4	100,0
	Total	72	96,0	100,0	
Missing	0	3	4,0		
Total		75	100,0		

#### 2-Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	6	8,0	8,2	8,2
	Feminino	67	89,3	91,8	100,0
	Total	73	97,3	100,0	
Missing	0	2	2,7		
Total		75	100,0		

### 3-Tempo de Serviço

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Até 5 anos	6	8,0	8,0	8,0
6 a 10 anos	9	12,0	12,0	20,0
11 a 20 anos	28	37,3	37,3	57,3
21 a 30 anos	19	25,3	25,3	82,7
Mais de 30 anos	13	17,3	17,3	100,0
Total	75	100,0	100,0	

### 4-Formação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Curso do Magistério Primário	9	12,0	12,0	12,0
Magistério + DESE	4	5,3	5,3	17,3
Magistério + Complemento de Formação	25	33,3	33,3	50,7
Curso da ESE	28	37,3	37,3	88,0
Curso da ESE + Complemento de formação	9	12,0	12,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

### 4e- Outra Formação, qual?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	70	93,3	93,3	93,3
Curso de Educação Especial/problemáticas de risco	1	1,3	1,3	94,7
Estudos Franceses pela Universidade de Sorbonne	1	1,3	1,3	96,0
Licenciatura em Educação de Adultos e Animação Comunitária	1	1,3	1,3	97,3
Licenciatura em Educação Especial	2	2,7	2,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

### 5-Funções que desempenha

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Professor Titular de Turma	47	62,7	62,7	62,7
	Professor do Ensino Especial	7	9,3	9,3	72,0
	Professor do Apoio Sócio-Educativo	9	12,0	12,0	84,0
	Titular de Turma e Coordenador de Ciclo	2	2,7	2,7	86,7
	Titular de Turma, Coordenador de Ciclo e membro da Assembleia de Escola	1	1,3	1,3	88,0
	Titular de Turma e Membro da Assembleia de Escola	2	2,7	2,7	90,7
	Titular de Turma e Coordenador de Ano	3	4,0	4,0	94,7
	Membro do Conselho Executivo	2	2,7	2,7	97,3
	Coordenador do Conselho de Docentes e Assessor do Conselho Executivo	1	1,3	1,3	98,7
	Titular de Turma e Vice-presidente do Conselho de Docentes	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 6-Tipo de Escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	EBI	34	45,3	45,3	45,3
	EB1	36	48,0	48,0	93,3
	Itinerância	5	6,7	6,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 7-Número de professores da Escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De 1 a 5	38	50,7	51,4	51,4
	De 6 a 10	2	2,7	2,7	54,1
	De 11 a 15	1	1,3	1,4	55,4
	De 16 a 20	7	9,3	9,5	64,9
	Mais de 20	26	34,7	35,1	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

### 8-Número de alunos da Escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Menos de 10	3	4,0	4,1	4,1
	De 10 a 20	22	29,3	29,7	33,8
	De 21 a 50	14	18,7	18,9	52,7
	De 51 a 100	2	2,7	2,7	55,4
	Mais de 100	33	44,0	44,6	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

### 9-Formação Escola-Família

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim, na formação inicial	16	21,3	21,3	21,3
	Sim, na formação contínua	11	14,7	14,7	36,0
	Formação inicial e contínua	10	13,3	13,3	49,3
	Não tive formação nessa área	38	50,7	50,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 10a-Manda recado pelo aluno

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	12	16,0	17,6	17,6
	Raramente	28	37,3	41,2	58,8
	Às vezes	22	29,3	32,4	91,2
	Muitas vezes	5	6,7	7,4	98,5
	Sempre	1	1,3	1,5	100,0
	Total	68	90,7	100,0	
Missing	0	7	9,3		
Total		75	100,0		

### 10b-Telefona aos pais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	2,7	2,9	2,9
	Raramente	23	30,7	33,3	36,2
	Às vezes	37	49,3	53,6	89,9
	Muitas vezes	7	9,3	10,1	100,0
	Total	69	92,0	100,0	
Missing	0	6	8,0		
Total		75	100,0		

**10c-Recado escrito**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,3	1,4	1,4
	Raramente	1	1,3	1,4	2,7
	Às vezes	10	13,3	13,5	16,2
	Muitas vezes	41	54,7	55,4	71,6
	Sempre	21	28,0	28,4	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**10d-Fala pessoalmente com os pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	3	4,0	4,5	4,5
	Às vezes	29	38,7	43,3	47,8
	Muitas vezes	31	41,3	46,3	94,0
	Sempre	4	5,3	6,0	100,0
	Total	67	89,3	100,0	
Missing	0	8	10,7		
Total		75	100,0		

**10e-Contacta os pais por correio**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	33	44,0	48,5	48,5
	Raramente	27	36,0	39,7	88,2
	Às vezes	7	9,3	10,3	98,5
	Muitas vezes	1	1,3	1,5	100,0
	Total	68	90,7	100,0	
Missing	0	7	9,3		
Total		75	100,0		

**10f-Convoca os pais através do aluno**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	10	13,3	14,7	14,7
	Raramente	23	30,7	33,8	48,5
	Às vezes	26	34,7	38,2	86,8
	Muitas vezes	8	10,7	11,8	98,5
	Sempre	1	1,3	1,5	100,0
	Total	68	90,7	100,0	
Missing	0	7	9,3		
Total		75	100,0		

**11a-Nos dias de atendimento**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	4	5,3	5,4	5,4
	Às vezes	12	16,0	16,2	21,6
	Muitas vezes	23	30,7	31,1	52,7
	Sempre	35	46,7	47,3	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**11b-Quando se encontram por acaso na rua**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	5	6,7	6,9	6,9
	Raramente	25	33,3	34,7	41,7
	Às vezes	30	40,0	41,7	83,3
	Muitas vezes	11	14,7	15,3	98,6
	Sempre	1	1,3	1,4	100,0
	Total	72	96,0	100,0	
Missing	0	3	4,0		
Total		75	100,0		

**11c-Nas reuniões de pais da turma**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	8	10,7	11,3	11,3
	Às vezes	22	29,3	31,0	42,3
	Muitas vezes	25	33,3	35,2	77,5
	Sempre	16	21,3	22,5	100,0
	Total	71	94,7	100,0	
Missing	0	4	5,3		
Total		75	100,0		

**11d-Nas festas da escola**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	20	26,7	29,0	29,0
	Raramente	26	34,7	37,7	66,7
	Às vezes	20	26,7	29,0	95,7
	Muitas vezes	3	4,0	4,3	100,0
	Total	69	92,0	100,0	
Missing	0	6	8,0		
Total		75	100,0		

**11e-Encontro por acaso à entrada da escola**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	5	6,7	6,9	6,9
	Raramente	23	30,7	31,9	38,9
	Às vezes	34	45,3	47,2	86,1
	Muitas vezes	10	13,3	13,9	100,0
	Total	72	96,0	100,0	
Missing	0	3	4,0		
Total		75	100,0		

**11f-Reuniões de pais da escola**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	20	26,7	28,6	28,6
	Raramente	24	32,0	34,3	62,9
	Às vezes	19	25,3	27,1	90,0
	Muitas vezes	5	6,7	7,1	97,1
	Sempre	2	2,7	2,9	100,0
	Total	70	93,3	100,0	
Missing	0	5	6,7		
Total		75	100,0		

**11g-Na festa de final do ano**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	21	28,0	30,4	30,4
	Raramente	25	33,3	36,2	66,7
	Às vezes	19	25,3	27,5	94,2
	Muitas vezes	3	4,0	4,3	98,6
	Sempre	1	1,3	1,4	100,0
	Total	69	92,0	100,0	
Missing	0	6	8,0		
Total		75	100,0		

**11h-Nas reuniões de avaliação**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Às vezes	6	8,0	8,2	8,2
	Muitas vezes	11	14,7	15,1	23,3
	Sempre	56	74,7	76,7	100,0
	Total	73	97,3	100,0	
Missing	0	2	2,7		
Total		75	100,0		

**12a- Informa-os de tudo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Às vezes	6	8,0	8,1	8,1
	Muitas vezes	30	40,0	40,5	48,6
	Sempre	38	50,7	51,4	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**12b- Saber se estão satisfeitos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	5	6,7	6,8	6,8
	Às vezes	9	12,0	12,2	18,9
	Muitas vezes	35	46,7	47,3	66,2
	Sempre	25	33,3	33,8	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**12c- Espera que façam exigências**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	21	28,0	28,8	28,8
	Raramente	31	41,3	42,5	71,2
	Às vezes	15	20,0	20,5	91,8
	Muitas vezes	5	6,7	6,8	98,6
	Sempre	1	1,3	1,4	100,0
	Total	73	97,3	100,0	
Missing	0	2	2,7		
Total		75	100,0		

**12d- Consulta-os e incentiva a participação**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	1	1,3	1,3	1,3
	Às vezes	23	30,7	30,7	32,0
	Muitas vezes	39	52,0	52,0	84,0
	Sempre	12	16,0	16,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.1- A participação dos pais em cursos de formação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	3	4,0	4,0	4,0
	Pouco	5	6,7	6,7	10,7
	Médio	11	14,7	14,7	25,3
	Muito	38	50,7	50,7	76,0
	Bastante	18	24,0	24,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.2-Envio de informações

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco	5	6,7	6,7	6,7
	Médio	21	28,0	28,0	34,7
	Muito	37	49,3	49,3	84,0
	Bastante	12	16,0	16,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.3-Dinamizar actividades culturais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	3	4,0	4,0	4,0
	Pouco	7	9,3	9,3	13,3
	Médio	16	21,3	21,3	34,7
	Muito	38	50,7	50,7	85,3
	Bastante	11	14,7	14,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.4-Participar nas festas da escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	2	2,7	2,7	2,7
	Pouco	10	13,3	13,3	16,0
	Médio	16	21,3	21,3	37,3
	Muito	32	42,7	42,7	80,0
	Bastante	15	20,0	20,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.5-O professor orienta os pais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco	2	2,7	2,7	2,7
	Médio	20	26,7	27,0	29,7
	Muito	38	50,7	51,4	81,1
	Bastante	14	18,7	18,9	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

### 13.6-Os pais ajudarem os filhos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Médio	1	1,3	1,3	1,3
	Muito	32	42,7	42,7	44,0
	Bastante	42	56,0	56,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.7-Troca de recados escritos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	1	1,3	1,3	1,3
	Pouco	7	9,3	9,3	10,7
	Médio	30	40,0	40,0	50,7
	Muito	34	45,3	45,3	96,0
	Bastante	3	4,0	4,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.8-Parcerias com clubes desportivos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	3	4,0	4,0	4,0
	Pouco	8	10,7	10,7	14,7
	Médio	24	32,0	32,0	46,7
	Muito	30	40,0	40,0	86,7
	Bastante	10	13,3	13,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.9-O professor dar sugestões aos pais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	1	1,3	1,3	1,3
	Pouco	6	8,0	8,0	9,3
	Médio	18	24,0	24,0	33,3
	Muito	34	45,3	45,3	78,7
	Bastante	16	21,3	21,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.10-Os pais ouvirem o filho ler: textos do livro, histórias...

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco	1	1,3	1,3	1,3
	Médio	6	8,0	8,0	9,3
	Muito	29	38,7	38,7	48,0
	Bastante	39	52,0	52,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**13.11-Os pais serem membros da Associação de Pais.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	6	8,0	8,0	8,0
	Pouco	16	21,3	21,3	29,3
	Médio	18	24,0	24,0	53,3
	Muito	22	29,3	29,3	82,7
	Bastante	13	17,3	17,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**13.12-A participação dos pais nas reuniões de pais da turma**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	1	1,3	1,3	1,3
	Pouco	4	5,3	5,3	6,7
	Médio	13	17,3	17,3	24,0
	Muito	26	34,7	34,7	58,7
	Bastante	31	41,3	41,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**13.13-A escola criar uma parceria com o centro de saúde**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	3	4,0	4,0	4,0
	Pouco	11	14,7	14,7	18,7
	Médio	14	18,7	18,7	37,3
	Muito	33	44,0	44,0	81,3
	Bastante	14	18,7	18,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**13.14-Os pais ajudarem o filho a estudar**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Médio	6	8,0	8,0	8,0
	Muito	30	40,0	40,0	48,0
	Bastante	39	52,0	52,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**13.15-Os pais seguirem as sugestões do professor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco	2	2,7	2,7	2,7
	Médio	8	10,7	10,7	13,3
	Muito	31	41,3	41,3	54,7
	Bastante	34	45,3	45,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**13.16-O apoio dos pais na vigilância dos recreios**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	21	28,0	28,4	28,4
	Pouco	17	22,7	23,0	51,4
	Médio	27	36,0	36,5	87,8
	Muito	7	9,3	9,5	97,3
	Bastante	2	2,7	2,7	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**13.17-Os pais acompanharem os filhos nos tpc**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	1	1,3	1,3	1,3
	Médio	7	9,3	9,3	10,7
	Muito	33	44,0	44,0	54,7
	Bastante	34	45,3	45,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**13.18-A participação dos pais nas reuniões do Agrupamento**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	4	5,3	5,3	5,3
	Pouco	9	12,0	12,0	17,3
	Médio	20	26,7	26,7	44,0
	Muito	29	38,7	38,7	82,7
	Bastante	13	17,3	17,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**13.19- A colaboração voluntária dos pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	4	5,3	5,3	5,3
	Pouco	6	8,0	8,0	13,3
	Médio	22	29,3	29,3	42,7
	Muito	30	40,0	40,0	82,7
	Bastante	13	17,3	17,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**13.20-Os pais lerem histórias aos filhos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	1	1,3	1,3	1,3
	Médio	13	17,3	17,3	18,7
	Muito	30	40,0	40,0	58,7
	Bastante	31	41,3	41,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**13.21-Os pais serem membros do C M de Educação**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	13	17,3	17,6	17,6
	Pouco	16	21,3	21,6	39,2
	Médio	26	34,7	35,1	74,3
	Muito	14	18,7	18,9	93,2
	Bastante	5	6,7	6,8	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**13.22-Os pais ajudarem na organização de visitas de estudo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	11	14,7	14,7	14,7
	Pouco	19	25,3	25,3	40,0
	Médio	28	37,3	37,3	77,3
	Muito	14	18,7	18,7	96,0
	Bastante	3	4,0	4,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**13.23-Criar parceria com o Lar de Idosos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	6	8,0	8,0	8,0
	Pouco	9	12,0	12,0	20,0
	Médio	32	42,7	42,7	62,7
	Muito	15	20,0	20,0	82,7
	Bastante	13	17,3	17,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**13.24-Os pais serem membros do C P**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	18	24,0	24,0	24,0
	Pouco	18	24,0	24,0	48,0
	Médio	23	30,7	30,7	78,7
	Muito	15	20,0	20,0	98,7
	Bastante	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.25-Cursos de formação para pais em parceria com empresas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	9	12,0	12,2	12,2
	Pouco	14	18,7	18,9	31,1
	Médio	25	33,3	33,8	64,9
	Muito	19	25,3	25,7	90,5
	Bastante	7	9,3	9,5	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

### 13.26-A ida dos pais à escola nos dias de atendimento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco	2	2,7	2,7	2,7
	Médio	8	10,7	10,7	13,3
	Muito	32	42,7	42,7	56,0
	Bastante	33	44,0	44,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.27-Os pais serem membros da Assembleia de Escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	9	12,0	12,0	12,0
	Pouco	19	25,3	25,3	37,3
	Médio	20	26,7	26,7	64,0
	Muito	21	28,0	28,0	92,0
	Bastante	6	8,0	8,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.28-Distribuição aos pais de folheto sobre vida saudável

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	1	1,3	1,3	1,3
	Pouco	6	8,0	8,0	9,3
	Médio	25	33,3	33,3	42,7
	Muito	30	40,0	40,0	82,7
	Bastante	13	17,3	17,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.29-A colaboração dos pais em aulas temáticas na sala

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	9	12,0	12,0	12,0
	Pouco	7	9,3	9,3	21,3
	Médio	27	36,0	36,0	57,3
	Muito	24	32,0	32,0	89,3
	Bastante	8	10,7	10,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.30-A participação dos pais na avaliação dos professores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pouco	45	60,0	60,0	60,0
	Pouco	14	18,7	18,7	78,7
	Médio	14	18,7	18,7	97,3
	Muito	1	1,3	1,3	98,7
	Bastante	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 13.31-Outra forma de participação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		41	54,7	54,7	54,7
	0	33	44,0	44,0	98,7
	Os pais aceitarem opiniões e não pensarem sempre que o seu filho é "o melhor"	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 14a-Obrigar o filho a estudar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,3	1,3	1,3
	Discordo	8	10,7	10,7	12,0
	Indeciso/Sem opinião	11	14,7	14,7	26,7
	Concordo	40	53,3	53,3	80,0
	Concordo totalmente	15	20,0	20,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 14b-Procure um explicador

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	10	13,3	13,3	13,3
	Discordo	19	25,3	25,3	38,7
	Indeciso/Sem opinião	28	37,3	37,3	76,0
	Concordo	16	21,3	21,3	97,3
	Concordo totalmente	2	2,7	2,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

### 14c-Procure soluções com o filho e o professor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indeciso/Sem opinião	1	1,3	1,3	1,3
	Concordo	33	44,0	44,0	45,3
	Concordo totalmente	41	54,7	54,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**14d-Esperar que o filho resolva o problema**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	38	50,7	50,7	50,7
	Discordo	27	36,0	36,0	86,7
	Indeciso/Sem opinião	5	6,7	6,7	93,3
	Concordo	5	6,7	6,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**14e-Castigar o filho**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	28	37,3	37,8	37,8
	Discordo	26	34,7	35,1	73,0
	Indeciso/Sem opinião	14	18,7	18,9	91,9
	Concordo	6	8,0	8,1	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
	Total	75	100,0		

**14f-Estudar com ele em casa**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,3	1,3	1,3
	Indeciso/Sem opinião	4	5,3	5,3	6,7
	Concordo	28	37,3	37,3	44,0
	Concordo totalmente	42	56,0	56,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**14g-Não se deve preocupar com isso**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	57	76,0	77,0	77,0
	Discordo	15	20,0	20,3	97,3
	Concordo	1	1,3	1,4	98,6
	Concordo totalmente	1	1,3	1,4	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
	Total	75	100,0		

**14h-Exigir que a escola arranje um professor de apoio**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	23	30,7	30,7	30,7
	Discordo	25	33,3	33,3	64,0
	Indeciso/Sem opinião	17	22,7	22,7	86,7
	Concordo	9	12,0	12,0	98,7
	Concordo totalmente	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**14i-Deixar a criança livre de pressões**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	41	54,7	54,7	54,7
	Discordo	24	32,0	32,0	86,7
	Indeciso/Sem opinião	7	9,3	9,3	96,0
	Concordo	3	4,0	4,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**14j-Outro tipo de actuação**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		42	56,0	56,0	56,0
0		33	44,0	44,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**15a-Não faço nada**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	39	52,0	52,0	52,0
	Raramente	22	29,3	29,3	81,3
	Às vezes	13	17,3	17,3	98,7
	Muitas vezes	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**15b-Procuro cativar a família**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,3	1,3	1,3
	Raramente	3	4,0	4,0	5,3
	Às vezes	18	24,0	24,0	29,3
	Muitas vezes	36	48,0	48,0	77,3
	Sempre	17	22,7	22,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**15c-Espero pelo final do ano**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	46	61,3	62,2	62,2
	Raramente	24	32,0	32,4	94,6
	Às vezes	3	4,0	4,1	98,6
	Muitas vezes	1	1,3	1,4	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
	Total	75	100,0		

**15d-Tento atraí-los à escola**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	2	2,7	2,7	2,7
	Às vezes	19	25,3	25,3	28,0
	Muitas vezes	34	45,3	45,3	73,3
	Sempre	20	26,7	26,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**15e-Continuo a convocá-los**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	7	9,3	9,3	9,3
	Raramente	11	14,7	14,7	24,0
	Às vezes	18	24,0	24,0	48,0
	Muitas vezes	15	20,0	20,0	68,0
	Sempre	24	32,0	32,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**15f-Procuro falar-lhes quando os encontro por acaso**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	5	6,7	6,8	6,8
	Raramente	8	10,7	10,8	17,6
	Às vezes	26	34,7	35,1	52,7
	Muitas vezes	17	22,7	23,0	75,7
	Sempre	18	24,0	24,3	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**15g-Actuo de outra forma**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		42	56,0	56,0	56,0
	0	31	41,3	41,3	97,3
	Vou a casa deles.	1	1,3	1,3	98,7
	Vou ao encontro deles nem que seja a casa.	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**16a-Os pais dos bons alunos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	1	1,3	1,4	1,4
	Às vezes	13	17,3	17,8	19,2
	Muitas vezes	32	42,7	43,8	63,0
	Sempre	27	36,0	37,0	100,0
	Total	73	97,3	100,0	
Missing	0	2	2,7		
Total		75	100,0		

**16b-Os pais dos maus alunos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	34	45,3	46,6	46,6
	Às vezes	30	40,0	41,1	87,7
	Muitas vezes	9	12,0	12,3	100,0
	Total	73	97,3	100,0	
Missing	0	2	2,7		
Total		75	100,0		

**16c-Os pais dos alunos que têm mau comportamento**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	4	5,3	5,5	5,5
	Raramente	33	44,0	45,2	50,7
	Às vezes	29	38,7	39,7	90,4
	Muitas vezes	7	9,3	9,6	100,0
	Total	73	97,3	100,0	
Missing	0	2	2,7		
Total		75	100,0		

**16d-Os pais dos alunos que têm bom comportamento**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	5	6,7	6,8	6,8
	Às vezes	26	34,7	35,6	42,5
	Muitas vezes	30	40,0	41,1	83,6
	Sempre	12	16,0	16,4	100,0
	Total	73	97,3	100,0	
Missing	0	2	2,7		
Total		75	100,0		

**16e-Os pais que têm mais habilitações**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,3	1,4	1,4
	Raramente	2	2,7	2,8	4,2
	Às vezes	31	41,3	43,1	47,2
	Muitas vezes	28	37,3	38,9	86,1
	Sempre	10	13,3	13,9	100,0
	Total	72	96,0	100,0	
Missing	0	3	4,0		
Total		75	100,0		

**16f-Os pais que têm menos habilitações**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	2,7	2,8	2,8
	Raramente	15	20,0	20,8	23,6
	Às vezes	44	58,7	61,1	84,7
	Muitas vezes	9	12,0	12,5	97,2
	Sempre	2	2,7	2,8	100,0
	Total	72	96,0	100,0	
Missing	0	3	4,0		
Total		75	100,0		

**16g-Os pais de nível social mais elevado**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	2,7	2,8	2,8
	Raramente	3	4,0	4,2	6,9
	Às vezes	33	44,0	45,8	52,8
	Muitas vezes	27	36,0	37,5	90,3
	Sempre	7	9,3	9,7	100,0
	Total	72	96,0	100,0	
Missing	0	3	4,0		
Total		75	100,0		

**16h-Os pais de nível social mais baixo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	2,7	2,8	2,8
	Raramente	13	17,3	18,1	20,8
	Às vezes	45	60,0	62,5	83,3
	Muitas vezes	12	16,0	16,7	100,0
	Total	72	96,0	100,0	
Missing	0	3	4,0		
Total		75	100,0		

**16i-Outro tipo de pais**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	40	53,3	53,3	53,3
0	33	44,0	44,0	97,3
Nunca é assim tão linear	1	1,3	1,3	98,7
Todos em geral	1	1,3	1,3	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**17a-Dificuldades de aprendizagem**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo	6	8,0	8,0	8,0
Indeciso/Sem opinião	3	4,0	4,0	12,0
Concordo	51	68,0	68,0	80,0
Concordo totalmente	15	20,0	20,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**17b-Problemas familiares**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo	1	1,3	1,3	1,3
Indeciso/Sem opinião	3	4,0	4,0	5,3
Concordo	53	70,7	70,7	76,0
Concordo totalmente	18	24,0	24,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**17c-Matérias dos anos anteriores mal consolidadas**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo	8	10,7	10,7	10,7
Indeciso/Sem opinião	2	2,7	2,7	13,3
Concordo	58	77,3	77,3	90,7
Concordo totalmente	7	9,3	9,3	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**17d-Os pais não vão às reuniões convocadas pela escola**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	1,3	1,3	1,3
Discordo	18	24,0	24,0	25,3
Indeciso/Sem opinião	19	25,3	25,3	50,7
Concordo	33	44,0	44,0	94,7
Concordo totalmente	4	5,3	5,3	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**17e-Os alunos terem diferentes níveis de aprendizagem**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,3	1,3	1,3
	Discordo	8	10,7	10,7	12,0
	Indeciso/Sem opinião	14	18,7	18,7	30,7
	Concordo	31	41,3	41,3	72,0
	Concordo totalmente	21	28,0	28,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**17f-O aluno não ter hábitos de trabalho**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indeciso/Sem opinião	1	1,3	1,3	1,3
	Concordo	38	50,7	50,7	52,0
	Concordo totalmente	36	48,0	48,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**17g-Falha dos métodos do professor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,7	2,7	2,7
	Discordo	19	25,3	25,7	28,4
	Indeciso/Sem opinião	24	32,0	32,4	60,8
	Concordo	25	33,3	33,8	94,6
	Concordo totalmente	4	5,3	5,4	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**17h-Os pais não ajudarem os filhos nos TPC**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,3	1,3	1,3
	Discordo	10	13,3	13,3	14,7
	Indeciso/Sem opinião	13	17,3	17,3	32,0
	Concordo	41	54,7	54,7	86,7
	Concordo totalmente	10	13,3	13,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**17i-Falta de preparação do professor para alunos com dificuldades**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	8	10,7	10,7	10,7
	Discordo	28	37,3	37,3	48,0
	Indeciso/Sem opinião	19	25,3	25,3	73,3
	Concordo	16	21,3	21,3	94,7
	Concordo totalmente	4	5,3	5,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**17j-Desinteresse do aluno pela escola**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	3	4,0	4,0	4,0
	Indeciso/Sem opinião	4	5,3	5,3	9,3
	Concordo	41	54,7	54,7	64,0
	Concordo totalmente	27	36,0	36,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**17l-Os pais não vão à escola quando o professor os chama**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,7	2,7	2,7
	Discordo	18	24,0	24,0	26,7
	Indeciso/Sem opinião	17	22,7	22,7	49,3
	Concordo	29	38,7	38,7	88,0
	Concordo totalmente	9	12,0	12,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**17m-Desinteresse dos pais pela vida escolar do filho**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,7	2,7	2,7
	Discordo	6	8,0	8,0	10,7
	Indeciso/Sem opinião	5	6,7	6,7	17,3
	Concordo	41	54,7	54,7	72,0
	Concordo totalmente	21	28,0	28,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**17n- O aluno ser de um nível socioeconómico baixo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	20	26,7	26,7	26,7
	Discordo	35	46,7	46,7	73,3
	Indeciso/Sem opinião	14	18,7	18,7	92,0
	Concordo	5	6,7	6,7	98,7
	Concordo totalmente	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**17o- O aluno estar pouco tempo com o professor de apoio**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	4	5,3	5,3	5,3
	Discordo	33	44,0	44,0	49,3
	Indeciso/Sem opinião	11	14,7	14,7	64,0
	Concordo	23	30,7	30,7	94,7
	Concordo totalmente	4	5,3	5,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**17p-Outros factores**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		42	56,0	56,0	56,0
	0	33	44,0	44,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**18a-Fazer com que os alunos aprendam o programa**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	1	1,3	1,3	1,3
	Concordo	53	70,7	70,7	72,0
	Concordo totalmente	21	28,0	28,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**18b-Os conteúdos do programa e outros do interesse dos alunos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indeciso/Sem opinião	6	8,0	8,0	8,0
	Concordo	43	57,3	57,3	65,3
	Concordo totalmente	26	34,7	34,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**18c-Garantir que os alunos estão preparados para o 2º ciclo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indeciso/Sem opinião	1	1,3	1,3	1,3
	Concordo	44	58,7	58,7	60,0
	Concordo totalmente	30	40,0	40,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**18d-Envolver as famílias na vida escolar dos filhos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	2,7	2,7	2,7
	Indeciso/Sem opinião	2	2,7	2,7	5,3
	Concordo	47	62,7	62,7	68,0
	Concordo totalmente	24	32,0	32,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**18e-Os alunos terem bons resultados nas provas de aferição**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,7	2,7	2,7
	Discordo	14	18,7	18,7	21,3
	Indeciso/Sem opinião	15	20,0	20,0	41,3
	Concordo	35	46,7	46,7	88,0
	Concordo totalmente	9	12,0	12,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**18f-Motivar os pais a participarem nas decisões**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	5	6,7	6,7	6,7
	Indeciso/Sem opinião	9	12,0	12,0	18,7
	Concordo	49	65,3	65,3	84,0
	Concordo totalmente	12	16,0	16,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**18g-Fazer os alunos assimilarem a cultura escolar**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indeciso/Sem opinião	2	2,7	2,7	2,7
	Concordo	52	69,3	69,3	72,0
	Concordo totalmente	21	28,0	28,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**18h-Motivar o aluno para ser autónomo a aprender**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	26	34,7	34,7	34,7
	Concordo totalmente	49	65,3	65,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**18i-Outro objectivo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		42	56,0	56,0	56,0
0		33	44,0	44,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**19a-Salvaguardar o direito dos pais em participar**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	4	5,3	5,4	5,4
	Discordo	7	9,3	9,5	14,9
	Indeciso/Sem opinião	15	20,0	20,3	35,1
	Concordo	45	60,0	60,8	95,9
	Concordo totalmente	3	4,0	4,1	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
	Total	75	100,0		

**19b-Aumentar a motivação dos alunos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,7	2,7	2,7
	Discordo	18	24,0	24,0	26,7
	Indeciso/Sem opinião	12	16,0	16,0	42,7
	Concordo	38	50,7	50,7	93,3
	Concordo totalmente	5	6,7	6,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**19c-Complicar a vida das escolas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	10	13,3	13,3	13,3
	Discordo	26	34,7	34,7	48,0
	Indeciso/Sem opinião	26	34,7	34,7	82,7
	Concordo	12	16,0	16,0	98,7
	Concordo totalmente	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**19d-Obrigar a CM a melhorar as condições das escolas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	4,0	4,0	4,0
	Discordo	11	14,7	14,7	18,7
	Indeciso/Sem opinião	13	17,3	17,3	36,0
	Concordo	43	57,3	57,3	93,3
	Concordo totalmente	5	6,7	6,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**19e-Garantir uma escola mais democrática**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,3	1,3	1,3
	Discordo	18	24,0	24,0	25,3
	Indeciso/Sem opinião	17	22,7	22,7	48,0
	Concordo	37	49,3	49,3	97,3
	Concordo totalmente	2	2,7	2,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**19f- Melhorar os resultados escolares dos alunos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,3	1,3	1,3
	Discordo	21	28,0	28,0	29,3
	Indeciso/Sem opinião	20	26,7	26,7	56,0
	Concordo	31	41,3	41,3	97,3
	Concordo totalmente	2	2,7	2,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**19g-Diminuir o nº de faltas dos professores**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	13	17,3	17,3	17,3
	Discordo	40	53,3	53,3	70,7
	Indeciso/Sem opinião	15	20,0	20,0	90,7
	Concordo	5	6,7	6,7	97,3
	Concordo totalmente	2	2,7	2,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**19h-Obrigar o ME a colocar mais prof. de apoio**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	4	5,3	5,3	5,3
	Discordo	24	32,0	32,0	37,3
	Indeciso/Sem opinião	20	26,7	26,7	64,0
	Concordo	23	30,7	30,7	94,7
	Concordo totalmente	4	5,3	5,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**19i-Illusão de gestão democrática na escola**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	7	9,3	9,3	9,3
	Discordo	19	25,3	25,3	34,7
	Indeciso/Sem opinião	23	30,7	30,7	65,3
	Concordo	19	25,3	25,3	90,7
	Concordo totalmente	7	9,3	9,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**19j-Pressionar os professores a cumprirem o programa**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	13	17,3	17,3	17,3
	Discordo	40	53,3	53,3	70,7
	Indeciso/Sem opinião	16	21,3	21,3	92,0
	Concordo	5	6,7	6,7	98,7
	Concordo totalmente	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**19I-Pode contribuir para outro fim**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	41	54,7	54,7	54,7
0	33	44,0	44,0	98,7
Não contribui	1	1,3	1,3	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**20a- O aluno ter boas capacidades**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo	1	1,3	1,3	1,3
Indeciso/Sem opinião	1	1,3	1,3	2,7
Concordo	44	58,7	58,7	61,3
Concordo totalmente	29	38,7	38,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**20b-As matérias anteriores bem consolidadas**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Indeciso/Sem opinião	1	1,3	1,3	1,3
Concordo	41	54,7	54,7	56,0
Concordo totalmente	33	44,0	44,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**20c-Os pais irem à escola sem serem convocados**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo	13	17,3	17,3	17,3
Indeciso/Sem opinião	13	17,3	17,3	34,7
Concordo	42	56,0	56,0	90,7
Concordo totalmente	7	9,3	9,3	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**20d-A família do aluno ser estruturada**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	3	4,0	4,0	4,0
	Indeciso/Sem opinião	3	4,0	4,0	8,0
	Concordo	40	53,3	53,3	61,3
	Concordo totalmente	29	38,7	38,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**20e-Os métodos do professor resultaram**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indeciso/Sem opinião	3	4,0	4,0	4,0
	Concordo	52	69,3	69,3	73,3
	Concordo totalmente	20	26,7	26,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**20f-Os pais proporcionarem boas condições de estudo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indeciso/Sem opinião	1	1,3	1,3	1,3
	Concordo	39	52,0	52,0	53,3
	Concordo totalmente	35	46,7	46,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**20g- O aluno ser de nível sócio-económico alto**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	14	18,7	18,7	18,7
	Discordo	38	50,7	50,7	69,3
	Indeciso/Sem opinião	12	16,0	16,0	85,3
	Concordo	10	13,3	13,3	98,7
	Concordo totalmente	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**20h-O trabalho com professor de apoio resultou**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,3	1,3	1,3
	Discordo	10	13,3	13,3	14,7
	Indeciso/Sem opinião	12	16,0	16,0	30,7
	Concordo	45	60,0	60,0	90,7
	Concordo totalmente	7	9,3	9,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**20i-Grande interesse dos pais pela vida escolar do filho**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	2,7	2,7	2,7
	Indeciso/Sem opinião	2	2,7	2,7	5,3
	Concordo	43	57,3	57,3	62,7
	Concordo totalmente	28	37,3	37,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**20j-O aluno ter hábitos de trabalho**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indeciso/Sem opinião	1	1,3	1,3	1,3
	Concordo	28	37,3	37,3	38,7
	Concordo totalmente	46	61,3	61,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**20l-Turma com alunos de nível de aprendizagem homogéneo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	13	17,3	17,6	17,6
	Indeciso/Sem opinião	14	18,7	18,9	36,5
	Concordo	37	49,3	50,0	86,5
	Concordo totalmente	10	13,3	13,5	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**20m-Pais assíduos nas reuniões convocadas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,7	2,7	2,7
	Discordo	12	16,0	16,2	18,9
	Indeciso/Sem opinião	11	14,7	14,9	33,8
	Concordo	44	58,7	59,5	93,2
	Concordo totalmente	5	6,7	6,8	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**20n-Interesse do aluno pela escola**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indeciso/Sem opinião	1	1,3	1,3	1,3
	Concordo	32	42,7	42,7	44,0
	Concordo totalmente	42	56,0	56,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**20o-O professor manter a turma disciplinada**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	3	4,0	4,1	4,1
	Indeciso/Sem opinião	6	8,0	8,1	12,2
	Concordo	52	69,3	70,3	82,4
	Concordo totalmente	13	17,3	17,6	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
	Total	75	100,0		

**20p-Os pais ajudarem o filho a fazer os TPC**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	3	4,0	4,0	4,0
	Indeciso/Sem opinião	7	9,3	9,3	13,3
	Concordo	43	57,3	57,3	70,7
	Concordo totalmente	22	29,3	29,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**20q- Outras causas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		42	56,0	56,0	56,0
	0	33	44,0	44,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**21-Com que frequência marca trabalhos de casa?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	5	6,7	6,7	6,7
	1 ou 2 vezes por semana	19	25,3	25,3	32,0
	3 vezes por semana	26	34,7	34,7	66,7
	Todos os dias	25	33,3	33,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**22a-Têm pouca utilidade**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	19	25,3	25,7	25,7
	Discordo	48	64,0	64,9	90,5
	Indeciso/Sem opinião	4	5,3	5,4	95,9
	Concordo	2	2,7	2,7	98,6
	Concordo totalmente	1	1,3	1,4	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**22b-Servem para criar hábitos de trabalho**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,3	1,3	1,3
	Indeciso/Sem opinião	2	2,7	2,7	4,0
	Concordo	48	64,0	64,0	68,0
	Concordo totalmente	24	32,0	32,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**22c-Servem para a família acompanhar o trabalho escolar**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,3	1,3	1,3
	Discordo	2	2,7	2,7	4,0
	Indeciso/Sem opinião	2	2,7	2,7	6,7
	Concordo	43	57,3	57,3	64,0
	Concordo totalmente	27	36,0	36,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**22d-Têm pouco efeito na aprendizagem**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	16	21,3	21,3	21,3
	Discordo	45	60,0	60,0	81,3
	Indeciso/Sem opinião	4	5,3	5,3	86,7
	Concordo	9	12,0	12,0	98,7
	Concordo totalmente	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**22e-Servem para consolidar as aprendizagens**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,3	1,3	1,3
	Discordo	3	4,0	4,0	5,3
	Indeciso/Sem opinião	2	2,7	2,7	8,0
	Concordo	47	62,7	62,7	70,7
	Concordo totalmente	22	29,3	29,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**22f-Servem para ocupar o tempo de forma útil**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	3	4,0	4,0	4,0
	Discordo	30	40,0	40,0	44,0
	Indeciso/Sem opinião	7	9,3	9,3	53,3
	Concordo	32	42,7	42,7	96,0
	Concordo totalmente	3	4,0	4,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**22g-A família verifica se a criança percebeu a matéria**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	5	6,7	6,7	6,7
	Indeciso/Sem opinião	6	8,0	8,0	14,7
	Concordo	52	69,3	69,3	84,0
	Concordo totalmente	12	16,0	16,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**22h-Servem para o aluno tomar consciência das dúvidas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	1	1,3	1,3	1,3
	Discordo	5	6,7	6,7	8,0
	Indeciso/Sem opinião	1	1,3	1,3	9,3
	Concordo	56	74,7	74,7	84,0
	Concordo totalmente	12	16,0	16,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**22i-Outra função**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	42	56,0	56,0	56,0
0	33	44,0	44,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**23a-Isso nunca me aconteceu**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não responde	74	98,7	98,7	98,7
Responde	1	1,3	1,3	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**23b-Não faço nada**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não responde	73	97,3	97,3	97,3
Responde	2	2,7	2,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**23c-Explico nas reuniões como devem ajudar**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não responde	43	57,3	57,3	57,3
Responde	32	42,7	42,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**23d-Os TPC são para a criança fazer sozinha**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não responde	67	89,3	89,3	89,3
Responde	8	10,7	10,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**23e-Chamo os pais à escola e explico-lhes como devem ajudar**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não responde	65	86,7	86,7	86,7
Responde	10	13,3	13,3	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**23f-Digo à criança que se os pais não sabem é melhor não ajudarem**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não responde	59	78,7	78,7	78,7
	Responde	16	21,3	21,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**23g-Autorizo os pais a que me telefonem**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não responde	67	89,3	89,3	89,3
	Responde	8	10,7	10,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**23h-Explico novamente o trabalho ao aluno**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não responde	7	9,3	9,3	9,3
	Responde	68	90,7	90,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**23i-Escrivo uma nota no caderno indicando como os pais devem ajudar**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não responde	61	81,3	81,3	81,3
	Responde	14	18,7	18,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**23j-Tomo outra atitude**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		42	56,0	56,0	56,0
	0	33	44,0	44,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**24a-Não se interessam pela vida escolar do filho**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	2	2,7	2,7	2,7
	Discordo	11	14,7	14,7	17,3
	Indeciso/Sem opinião	15	20,0	20,0	37,3
	Concordo	34	45,3	45,3	82,7
	Concordo totalmente	13	17,3	17,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**24b-Não têm realmente tempo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	5	6,7	6,7	6,7
	Discordo	26	34,7	34,7	41,3
	Indeciso/Sem opinião	19	25,3	25,3	66,7
	Concordo	25	33,3	33,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**24c-Sentem pouca abertura da parte do professor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	13	17,3	17,3	17,3
	Discordo	40	53,3	53,3	70,7
	Indeciso/Sem opinião	15	20,0	20,0	90,7
	Concordo	7	9,3	9,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**24d-O horário de atendimento coincide com o horário de trabalho**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	5	6,7	6,7	6,7
	Discordo	29	38,7	38,7	45,3
	Indeciso/Sem opinião	14	18,7	18,7	64,0
	Concordo	26	34,7	34,7	98,7
	Concordo totalmente	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**24e-Na escola é com o professor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	6	8,0	8,0	8,0
	Discordo	31	41,3	41,3	49,3
	Indeciso/Sem opinião	17	22,7	22,7	72,0
	Concordo	19	25,3	25,3	97,3
	Concordo totalmente	2	2,7	2,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**24f-O filho é bom aluno, não se preocupam**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	9	12,0	12,0	12,0
	Discordo	30	40,0	40,0	52,0
	Indeciso/Sem opinião	13	17,3	17,3	69,3
	Concordo	22	29,3	29,3	98,7
	Concordo totalmente	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**24g-Quando vão à escola é só para ouvir dizer mal**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	14	18,7	18,7	18,7
	Discordo	45	60,0	60,0	78,7
	Indeciso/Sem opinião	7	9,3	9,3	88,0
	Concordo	9	12,0	12,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**24h-Só vão lá para ouvir, quem decide são os professores**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	12	16,0	16,0	16,0
	Discordo	43	57,3	57,3	73,3
	Indeciso/Sem opinião	12	16,0	16,0	89,3
	Concordo	8	10,7	10,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

**24i-Têm outro motivo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	42	56,0	56,0	56,0
0	33	44,0	44,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

**25a-Na gestão da escola**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	15	20,0	20,3	20,3
	Discordo	24	32,0	32,4	52,7
	Indeciso/Sem opinião	22	29,3	29,7	82,4
	Concordo	12	16,0	16,2	98,6
	Concordo totalmente	1	1,3	1,4	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**25b-No Conselho Pedagógico**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	9	12,0	12,2	12,2
	Discordo	29	38,7	39,2	51,4
	Indeciso/Sem opinião	22	29,3	29,7	81,1
	Concordo	13	17,3	17,6	98,6
	Concordo totalmente	1	1,3	1,4	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**25c-Apoio nas actividades de aprendizagem em casa**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	2,7	2,7	2,7
	Indeciso/Sem opinião	2	2,7	2,7	5,4
	Concordo	37	49,3	50,0	55,4
	Concordo totalmente	33	44,0	44,6	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**25d-Na associação de pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	2,7	2,7	2,7
	Indeciso/Sem opinião	12	16,0	16,2	18,9
	Concordo	51	68,0	68,9	87,8
	Concordo totalmente	9	12,0	12,2	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**25e-Nas reuniões de pais**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indeciso/Sem opinião	4	5,3	5,4	5,4
	Concordo	51	68,0	68,9	74,3
	Concordo totalmente	19	25,3	25,7	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**25f-Na assembleia de escola**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	10	13,3	13,5	13,5
	Indeciso/Sem opinião	23	30,7	31,1	44,6
	Concordo	37	49,3	50,0	94,6
	Concordo totalmente	4	5,3	5,4	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**25g-Colaboração em actividades na sala de aula**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	4	5,3	5,4	5,4
	Discordo	22	29,3	29,7	35,1
	Indeciso/Sem opinião	9	12,0	12,2	47,3
	Concordo	36	48,0	48,6	95,9
	Concordo totalmente	3	4,0	4,1	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**25h-Em actividades organizadas pela escola**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo	2	2,7	2,7	2,7
	Indeciso/Sem opinião	2	2,7	2,7	5,4
	Concordo	62	82,7	83,8	89,2
	Concordo totalmente	8	10,7	10,8	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**25i-A participação efectiva que têm é suficiente**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	6	8,0	8,1	8,1
	Discordo	25	33,3	33,8	41,9
	Indeciso/Sem opinião	18	24,0	24,3	66,2
	Concordo	24	32,0	32,4	98,6
	Concordo totalmente	1	1,3	1,4	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Missing	0	1	1,3		
Total		75	100,0		

**25i-Noutro aspecto**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		42	56,0	56,0	56,0
	0	33	44,0	44,0	100,0
Total		75	100,0	100,0	

## Anexo 4 - Exemplo da aplicação do teste do Qui-quadrado

### 5-Funções que desempenha \* Grupos etários Crosstabulation

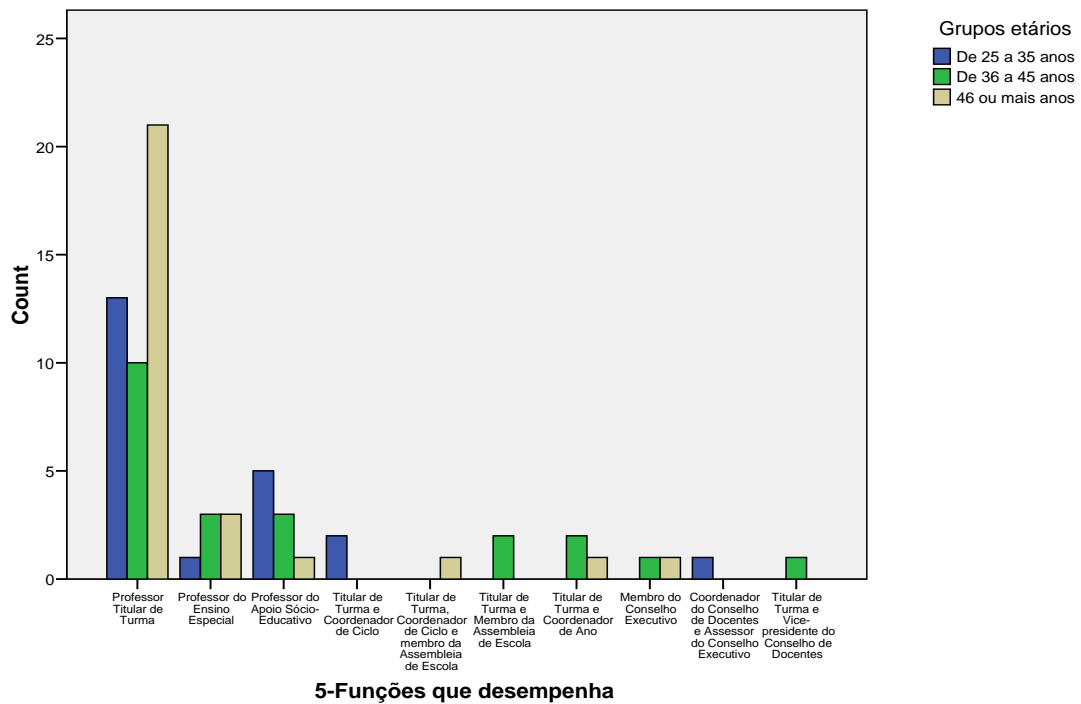
5-Funções que desempenha		Grupos etários			Total De 25 a 35 anos
		De 25 a 35 anos	De 36 a 45 anos	46 ou mais anos	
Professor Titular de Turma	Count	13	10	21	44
	Expected Count	13,4	13,4	17,1	44,0
Professor do Ensino Especial	Count	1	3	3	7
	Expected Count	2,1	2,1	2,7	7,0
Professor do Apoio Sócio-Educativo	Count	5	3	1	9
	Expected Count	2,8	2,8	3,5	9,0
Titular de Turma e Coordenador de Ciclo	Count	2	0	0	2
	Expected Count	,6	,6	,8	2,0
Titular de Turma, Coordenador de Ciclo e membro da Assembleia de Escola	Count	0	0	1	1
	Expected Count	,3	,3	,4	1,0
Titular de Turma e Membro da Assembleia de Escola	Count	0	2	0	2
	Expected Count	,6	,6	,8	2,0
Titular de Turma e Coordenador de Ano	Count	0	2	1	3
	Expected Count	,9	,9	1,2	3,0
Membro do Conselho Executivo	Count	0	1	1	2
	Expected Count	,6	,6	,8	2,0
Coordenador do Conselho de Docentes e Assessor do Conselho Executivo	Count	1	0	0	1
	Expected Count	,3	,3	,4	1,0
Titular de Turma e Vice-presidente do Conselho de Docentes	Count	0	1	0	1
	Expected Count	,3	,3	,4	1,0
Total	Count	22	22	28	72
	Expected Count	22,0	22,0	28,0	72,0

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,762(a)	18	,132
Likelihood Ratio	27,311	18	,073
Linear-by-Linear Association	,141	1	,707
N of Valid Cases	72		

a. 27 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,31.

**Bar Chart**



## Anexo 5 - Atitude dos professores perante o envolvimento dos pais, segundo as características dos respondentes

### 1.1. Segundo a idade

#### 12a- Informa-os de tudo \* Idade por grupos etários

			Idade por grupos etários			Total
			De 25 a 35 anos	De 36 a 45 anos	Mais de 46 anos	De 25 a 35 anos
12a- Informa-os de tudo	Às vezes	Nº	1	2	3	6
		%	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
	Muitas vezes	Nº	8	9	13	30
		%	26,7%	30,0%	43,3%	100,0%
	Sempre	Nº	13	12	10	35
		%	37,1%	34,3%	28,6%	100,0%
Total	Nº	22	23	26	71	
	%	31,0%	32,4%	36,6%	100,0%	

#### 12b- Saber se estão satisfeitos \* Idade por grupos etários

			Idade por grupos etários			Total
			De 25 a 35 anos	De 36 a 45 anos	Mais de 46 anos	De 25 a 35 anos
12b- Saber se estão satisfeitos	Raramente	Nº	0	2	3	5
		%	,0%	40,0%	60,0%	100,0%
	Às vezes	Nº	2	5	2	9
		%	22,2%	55,6%	22,2%	100,0%
	Muitas vezes	Nº	11	8	14	33
		%	33,3%	24,2%	42,4%	100,0%
Sempre	Nº	9	8	7	24	
	%	37,5%	33,3%	29,2%	100,0%	
Total	Nº	22	23	26	71	
	%	31,0%	32,4%	36,6%	100,0%	

**12c-Espera que façam exigências \* Idade por grupos etários**

12c-Espera que façam exigências		Idade por grupos etários			Total
		De 25 a 35 anos	De 36 a 45 anos	Mais de 46 anos	De 25 a 35 anos
Nunca	Nº	7	5	8	20
	%	35,0%	25,0%	40,0%	100,0%
Raramente	Nº	9	10	10	29
	%	31,0%	34,5%	34,5%	100,0%
Às vezes	Nº	4	5	6	15
	%	26,7%	33,3%	40,0%	100,0%
Muitas vezes	Nº	1	3	1	5
	%	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
Sempre	Nº	0	0	1	1
	%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Total	Nº	21	23	26	70
	%	30,0%	32,9%	37,1%	100,0%

**12d-Consulta-os e incentiva a participação \* Idade por grupos etários**

12d-Consulta-os e incentiva a participação		Idade por grupos etários			Total
		De 25 a 35 anos	De 36 a 45 anos	Mais de 46 anos	De 25 a 35 anos
Raramente	Nº	1	0	0	1
	%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Às vezes	Nº	4	8	11	23
	%	17,4%	34,8%	47,8%	100,0%
Muitas vezes	Nº	11	14	11	36
	%	30,6%	38,9%	30,6%	100,0%
Sempre	Nº	6	1	5	12
	%	50,0%	8,3%	41,7%	100,0%
Total	Nº	22	23	27	72
	%	30,6%	31,9%	37,5%	100,0%

## 1.2. Segundo o tipo de escola

12a- Informa-os de tudo \* 6-Tipo de Escola

			6-Tipo de Escola			Total
			EBI	EB1	Itinerância	EBI
12a-Informa-os de tudo	Às vezes	Count	1	5	0	6
		% within 6-Tipo de Escola	3,0%	13,9%	,0%	8,1%
	Muitas vezes	Count	16	11	3	30
		% within 6-Tipo de Escola	48,5%	30,6%	60,0%	40,5%
	Sempre	Count	16	20	2	38
		% within 6-Tipo de Escola	48,5%	55,6%	40,0%	51,4%
Total	Count	33	36	5	74	
	% within 6-Tipo de Escola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

12b-Saber se estão satisfeitos \* 6-Tipo de Escola

			6-Tipo de Escola			Total
			EBI	EB1	Itinerância	EBI
12b-Saber se estão satisfeitos	Raramente	Count	2	3	0	5
		% within 6-Tipo de Escola	6,1%	8,3%	,0%	6,8%
	Às vezes	Count	1	7	1	9
		% within 6-Tipo de Escola	3,0%	19,4%	20,0%	12,2%
	Muitas vezes	Count	18	15	2	35
		% within 6-Tipo de Escola	54,5%	41,7%	40,0%	47,3%
	Sempre	Count	12	11	2	25
		% within 6-Tipo de Escola	36,4%	30,6%	40,0%	33,8%
	Total	Count	33	36	5	74
		% within 6-Tipo de Escola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**12c-Espera que façam exigências \* 6-Tipo de Escola**

			6-Tipo de Escola			Total
			EBI	EB1	Itinerância	EBI
12c-Espera que façam exigências	Nunca	Count	9	10	2	21
		% within 6-Tipo de Escola	27,3%	28,6%	40,0%	28,8%
	Raramente	Count	18	12	1	31
		% within 6-Tipo de Escola	54,5%	34,3%	20,0%	42,5%
	Às vezes	Count	5	9	1	15
		% within 6-Tipo de Escola	15,2%	25,7%	20,0%	20,5%
	Muitas vezes	Count	0	4	1	5
		% within 6-Tipo de Escola	,0%	11,4%	20,0%	6,8%
	Sempre	Count	1	0	0	1
		% within 6-Tipo de Escola	3,0%	,0%	,0%	1,4%
Total		Count	33	35	5	73
		% within 6-Tipo de Escola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**12d-Consulta-os e incentiva a participação \* 6-Tipo de Escola**

			6-Tipo de Escola			Total
			EBI	EB1	Itinerância	EBI
12d-Consulta-os e incentiva a participação	Raramente	Count	0	0	1	1
		% within 6-Tipo de Escola	,0%	,0%	20,0%	1,3%
	Às vezes	Count	15	8	0	23
		% within 6-Tipo de Escola	44,1%	22,2%	,0%	30,7%
	Muitas vezes	Count	11	24	4	39
		% within 6-Tipo de Escola	32,4%	66,7%	80,0%	52,0%
	Sempre	Count	8	4	0	12
		% within 6-Tipo de Escola	23,5%	11,1%	,0%	16,0%
Total		Count	34	36	5	75
		% within 6-Tipo de Escola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Anexo 6 - Opinião dos professores acerca do envolvimento dos pais, segundo as características dos respondentes

13 - Na sua opinião, em que medida as diferentes formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, que apresentamos, poderiam contribuir para melhorar o sucesso educativo dos alunos? – Por categorias		6-Tipo de Escola		
		EBI	EB1	Itinerância
		Count	Count	Count
13-Tipo 1-Ajuda da escola às famílias	Muito pouco	0	0	0
	Pouco	1	0	0
	Médio	4	10	1
	Muito	21	19	4
	Bastante	7	7	0
13-Tipo 2-Comunicação escola-casa e vice-versa	Muito pouco	0	0	0
	Pouco	0	0	0
	Médio	7	8	5
	Muito	23	25	0
13-Tipo 3-Actividades de voluntariado na escola	Bastante	4	3	0
	Muito pouco	0	1	1
	Pouco	4	9	3
	Médio	16	13	1
	Muito	12	11	0
13-Tipo 4-Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa	Bastante	1	2	0
	Muito pouco	0	0	0
	Pouco	0	0	0
	Médio	1	2	0
	Muito	21	13	2
13-Tipo 5-Participação na tomada de decisões	Bastante	12	21	3
	Muito pouco	3	7	0
	Pouco	7	10	4
	Médio	17	10	1
	Muito	7	6	0
13-Tipo 6-Colaboração e intercâmbio com a comunidade	Bastante	0	2	0
	Muito pouco	0	2	0
	Pouco	3	6	0
	Médio	9	13	4
	Muito	20	12	0
	Bastante	1	3	1

		9-Formação Escola-Família			
		Sim, na formação inicial	Sim, na formação contínua	Formação inicial e contínua	Não teve formação nessa área
		Count	Count	Count	Count
13-Tipo 1-Ajuda da escola às famílias	Muito pouco	0	0	0	0
	Pouco	1	0	0	0
	Médio	1	2	2	10
	Muito	11	7	5	21
	Bastante	3	2	2	7
13-Tipo 2-Comunicação escola-casa e vice-versa	Muito pouco	0	0	0	0
	Pouco	0	0	0	0
	Médio	5	4	2	9
	Muito	11	6	4	27
	Bastante	0	1	3	3
13-Tipo 3-Actividades de voluntariado na escola	Muito pouco	0	0	0	2
	Pouco	5	0	1	10
	Médio	5	6	3	16
	Muito	6	5	4	8
	Bastante	0	0	0	3
13-Tipo 4-Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa	Muito pouco	0	0	0	0
	Pouco	0	0	0	0
	Médio	2	0	0	1
	Muito	6	5	1	24
	Bastante	8	6	8	14
13-Tipo 5-Participação na tomada de decisões	Muito pouco	1	0	2	7
	Pouco	7	3	2	9
	Médio	6	4	1	17
	Muito	2	3	4	4
	Bastante	0	0	0	2
13-Tipo 6-Colaboração e intercâmbio com a comunidade	Muito pouco	0	0	0	2
	Pouco	3	0	0	6
	Médio	6	3	5	12
	Muito	5	7	3	17
	Bastante	2	1	0	2

		3-Tempo de Serviço				
		Até 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 30 anos
		Count	Count	Count	Count	Count
13-Tipo 1-Ajuda da escola às famílias	Muito pouco	0	0	0	0	0
	Pouco	0	0	1	0	0
	Médio	1	0	5	5	4
	Muito	3	8	17	10	6
	Bastante	2	1	4	3	4
	total	6	9	27	18	14
13-Tipo 2-Comunicação escola-casa e vice-versa	Muito pouco	0	0	0	0	0
	Pouco	0	0	0	0	0
	Médio	1	1	10	5	3
	Muito	5	8	14	11	10
	Bastante	0	0	3	3	1
	total	6	9	27	19	14
13-Tipo 3-Actividades de voluntariado na escola	Muito pouco	0	0	2	0	0
	Pouco	2	0	5	6	3
	Médio	1	5	10	7	7
	Muito	3	4	8	6	2
	Bastante	0	0	1	0	2
	total	6	9	26	19	14
13-Tipo 4-Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa	Muito pouco	0	0	0	0	0
	Pouco	0	0	0	0	0
	Médio	0	0	2	0	1
	Muito	2	4	10	13	7
	Bastante	4	5	15	6	6
	total	6	9	27	19	14
13-Tipo 5-Participação na tomada de decisões	Muito pouco	1	0	4	3	2
	Pouco	2	2	8	5	4
	Médio	2	6	8	7	5
	Muito	1	1	6	4	1
	Bastante	0	0	0	0	2
	total	6	9	26	19	14
13-Tipo 6-Colaboração e intercâmbio com a comunidade	Muito pouco	0	0	0	1	1
	Pouco	0	0	4	2	3
	Médio	5	2	10	7	2
	Muito	0	7	9	8	8
	Bastante	1	0	3	1	0
	total	6	9	26	19	14
	Total	6	9	26	19	14

## Anexo 7 - Opinião sobre a utilidade da participação dos pais nos órgãos da escola, em função das características dos respondentes

		6-Tipo de Escola		
		EBI	EB1	Itinerância
		Count	Count	Count
19-Contribuir para a democratização da escola	Discordo totalmente	0	0	0
	Discordo	5	3	0
	Indeciso/Sem opinião	10	14	2
	Concordo	17	17	3
	Concordo totalmente	2	1	0
19-Contribuir para o sucesso educativo dos alunos	Discordo totalmente	0	1	0
	Discordo	5	8	0
	Indeciso/Sem opinião	12	8	3
	Concordo	16	18	1
	Concordo totalmente	1	1	1
19-Contribuir para controlar os professores	Discordo totalmente	3	4	0
	Discordo	17	18	3
	Indeciso/Sem opinião	11	12	2
	Concordo	2	2	0
	Concordo totalmente	1	0	0
19-Contribuir para criar aliança estratégica entre professores e pais	Discordo totalmente	1	1	0
	Discordo	4	5	0
	Indeciso/Sem opinião	11	15	2
	Concordo	14	15	3
	Concordo totalmente	4	0	0
19-Não tem qualquer efeito positivo	Discordo totalmente	0	3	1
	Discordo	10	4	0
	Indeciso/Sem opinião	19	15	3
	Concordo	5	12	1
	Concordo totalmente	0	2	0

		5-Funções que desempenha									
		Professor Titular de Turma	Professor do Ensino Especial	Professor do Apoio Sócio-Educativo	Titular de Turma e Coordenador de Ciclo	Titular de Turma, Coordenador de Ciclo e membro da Assembleia de Escola	Membro da Assembleia de Escola	Titular de Turma e Coordenador de Ano	Membro do Conselho Executivo	Coordenador do Conselho de Docentes e Assessor do Conselho Executivo	Titular de Turma e Vice-presidente do Conselho de Docentes
		Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count	Count
19-Contribuir para a democratização da escola	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	4	1	2	0	0	0	0	0	0	1
	Indeciso/Sem opinião	20	1	2	1	0	0	0	1	1	0
	Concordo	21	5	4	1	1	2	2	1	0	0
19-Contribuir para o sucesso educativo dos alunos	Concordo totalmente	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0
	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Discordo	7	2	1	1	0	1	0	1	0	0
	Indeciso/Sem opinião	15	2	4	1	0	0	0	0	1	0
19-Contribuir para controlar os professores	Concordo	24	2	3	0	1	1	3	1	0	0
	Concordo totalmente	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo totalmente	3	0	3	0	0	0	0	0	0	1
	Discordo	24	6	2	1	0	2	2	1	0	0
19-Contribuir para criar aliança estratégica entre professores e pais	Indeciso/Sem opinião	16	1	4	1	1	0	0	1	1	0
	Concordo	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	Concordo totalmente	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo totalmente	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
19-Não tem qualquer efeito positivo	Discordo	4	1	1	1	0	0	0	2	0	0
	Indeciso/Sem opinião	19	3	3	1	0	1	1	0	0	0
	Concordo	22	3	2	0	1	1	2	0	1	0
	Concordo totalmente	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0
19-Não tem qualquer efeito positivo	Discordo totalmente	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	9	1	1	0	0	0	2	1	0	0
	Indeciso/Sem opinião	19	5	7	2	1	0	1	1	1	0
	Concordo	14	0	1	0	0	2	0	0	0	1
	Concordo totalmente	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0

## Anexo 8 - Motivo do não envolvimento dos pais, em função das características dos respondentes

		3-Tempo de Serviço				
		Até 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 30 anos
		Count	Count	Count	Count	Count
24-Razões imputáveis aos pais:	Discordo totalmente	0	0	0	0	0
	Discordo	1	1	3	3	1
	Indeciso/Sem opinião	3	6	19	11	10
	Concordo	2	2	5	5	3
	Concordo totalmente	0	0	0	0	0
24-Razões imputáveis à escolas:	Discordo totalmente	0	1	1	1	1
	Discordo	3	3	14	5	7
	Indeciso/Sem opinião	3	3	10	12	6
	Concordo	0	2	2	1	0
	Concordo totalmente	0	0	0	0	0

		6-Tipo de Escola		
		EBI	EB1	Itinerância
		Count	Count	Count
24-Razões imputáveis aos pais:	Discordo totalmente	0	0	0
	Discordo	3	4	2
	Indeciso/Sem opinião	26	23	0
	Concordo	5	9	3
	Concordo totalmente	0	0	0
24-Razões imputáveis à escolas:	Discordo totalmente	1	3	0
	Discordo	13	17	2
	Indeciso/Sem opinião	17	14	3
	Concordo	3	2	0
	Concordo totalmente	0	0	0

		9-Formação Escola-Família			
		Sim, na formação inicial	Sim, na formação contínua	Formação inicial e contínua	Não tive formação nessa área
		Count	Count	Count	Count
24-Razões imputáveis aos pais:	Discordo totalmente	0	0	0	0
	Discordo	3	1	0	5
	Indeciso/Sem opinião	11	8	6	24
	Concordo	2	2	3	10
	Concordo totalmente	0	0	0	0
24-Razões imputáveis à escolas:	Discordo totalmente	0	1	2	1
	Discordo	9	3	4	16
	Indeciso/Sem opinião	5	7	3	19
	Concordo	2	0	0	3
	Concordo totalmente	0	0	0	0

### **Anexo 9 - Aspectos da vida escolar em que os pais deveriam ter maior participação, em função das características dos respondentes**

		3-Tempo de Serviço				
		Até 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 30 anos
		Count	Count	Count	Count	Count
25-Participação na definição das políticas educativas	Discordo totalmente	0	0	0	0	0
	Discordo	2	0	3	3	2
	Indeciso/Sem opinião	2	4	14	9	5
	Concordo	2	5	9	6	7
	Concordo totalmente	0	0	0	1	0
25-Envolvimento em actividades de apoio ao professor	Discordo totalmente	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	0	0	1	2	2
	Concordo	4	7	21	16	10
	Concordo totalmente	2	2	4	1	2

		6-Tipo de Escola		
		EBI	EB1	Itinerância
		Count	Count	Count
25-Participação na definição das políticas educativas	Discordo totalmente	0	0	0
	Discordo	5	4	1
	Indeciso/Sem opinião	14	17	3
	Concordo	14	14	1
	Concordo totalmente	1	0	0
25-Envolvimento em actividades de apoio ao professor	Discordo totalmente	0	0	0
	Discordo	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	4	1	0
	Concordo	23	30	5
	Concordo totalmente	7	4	0

		9-Formação Escola-Família			
		Sim, na formação inicial	Sim, na formação contínua	Formação inicial e contínua	Não tive formação nessa área
		Count	Count	Count	Count
25-Participação na definição das políticas educativas	Discordo totalmente	0	0	0	0
	Discordo	2	1	2	5
	Indeciso/Sem opinião	11	5	2	16
	Concordo	3	5	4	17
	Concordo totalmente	0	0	0	1
25-Envolvimento em actividades de apoio ao professor	Discordo totalmente	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	0	1	0	4
	Concordo	14	7	7	30
	Concordo totalmente	2	3	1	5

		3-Tempo de Serviço				
		Até 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 30 anos
		Count	Count	Count	Count	Count
20-Causas do sucesso associadas ao aluno	Discordo totalmente	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	1	0	4	0	0
	Concordo	5	8	22	17	11
	Concordo totalmente	0	1	1	2	3
20-Causas do sucesso associadas à escola	Discordo totalmente	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	1	0	2	4	5
	Concordo	3	8	22	15	7
	Concordo totalmente	2	1	2	0	2
20-Causas do sucesso associadas ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos	Discordo totalmente	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	1	0
	Indeciso/Sem opinião	0	0	3	4	4
	Concordo	5	8	17	12	9
	Concordo totalmente	1	1	6	2	1

		6-Tipo de Escola		
		EBI	EB1	Itinerância
		Count	Count	Count
20-Causas do sucesso associadas ao aluno	Discordo totalmente	0	0	0
	Discordo	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	1	3	1
	Concordo	30	30	3
	Concordo totalmente	3	3	1
20-Causas do sucesso associadas à escola	Discordo totalmente	0	0	0
	Discordo	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	7	5	0
	Concordo	24	26	5
	Concordo totalmente	3	4	0
20-Causas do sucesso associadas ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos	Discordo totalmente	0	0	0
	Discordo	1	0	0
	Indeciso/Sem opinião	4	7	0
	Concordo	25	22	4
	Concordo totalmente	4	6	1

		18-Objectivos da escola associados à escola construtiva					18-Objectivos da escola associados à escola transmissiva				
		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/S em opinião	Concordo	Concordo totalmente	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/S em opinião	Concordo	Concordo totalmente
		Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº
20-Causas do sucesso associadas ao aluno	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	0	0	0	3	2	0	0	0	4	1
	Concordo	0	0	3	34	26	0	0	0	49	14
	Concordo totalmente	0	0	0	5	2	0	0	0	4	3
20-Causas do sucesso associadas à escola	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	0	0	0	8	4	0	0	0	10	2
	Concordo	0	0	3	31	21	0	0	0	41	14
	Concordo totalmente	0	0	0	3	4	0	0	0	5	2
20-Causas do sucesso associadas ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
	Indeciso/Sem opinião	0	0	3	5	3	0	0	0	10	1
	Concordo	0	0	0	32	19	0	0	0	38	13
	Concordo totalmente	0	0	0	4	7	0	0	0	7	4

## Anexo 10 - Factores que contribuem para o insucesso educativo em função das características dos respondentes

		3-Tempo de Serviço				
		Até 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 30 anos
		Count	Count	Count	Count	Count
17-Causas do insucesso associadas ao aluno	Discordo totalmente	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	0	2	2	5	2
	Concordo	6	7	24	14	10
	Concordo totalmente	0	0	1	0	2
17-Causas do insucesso associadas à escola	Discordo totalmente	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	1	2	2
	Indeciso/Sem opinião	2	6	21	10	7
	Concordo	4	3	4	7	3
	Concordo totalmente	0	0	0	0	2
17-Causas do insucesso associadas à falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos	Discordo totalmente	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	1	4	0
	Indeciso/Sem opinião	0	1	7	5	7
	Concordo	5	7	15	9	5
	Concordo totalmente	1	1	4	1	2

		6-Tipo de Escola		
		EBI	EB1	Itinerância
		Count	Count	Count
17-Causas do insucesso associadas ao aluno	Discordo totalmente	0	0	0
	Discordo	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	7	4	0
	Concordo	26	30	5
	Concordo totalmente	1	2	0
17-Causas do insucesso associadas à escola	Discordo totalmente	0	0	0
	Discordo	2	3	0
	Indeciso/Sem opinião	21	20	5
	Concordo	11	10	0
	Concordo totalmente	0	2	0
17-Causas do insucesso associadas à falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos	Discordo totalmente	0	0	0
	Discordo	4	1	0
	Indeciso/Sem opinião	10	10	0
	Concordo	17	21	3
	Concordo totalmente	3	4	2

	18-Objectivos da escola associados à escola construtiva					18-Objectivos da escola associados à escola transmissiva					
	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/S em opinião	Concordo	Concordo totalmente	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/S em opinião	Concordo	Concordo totalmente	
	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº		Nº	
17-Causas do insucesso associadas ao aluno	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	0	0	1	5	5	0	0	0	8	3
	Concordo	0	0	2	37	22	0	0	0	48	13
	Concordo totalmente	0	0	0	0	3	0	0	0	1	2
17-Causas do insucesso associadas à escola	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	2	2	1	0	0	0	5	0
	Indeciso/Sem opinião	0	0	1	31	14	0	0	0	34	12
	Concordo	0	0	0	9	12	0	0	0	17	4
	Concordo totalmente	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
17-Causas do insucesso associadas à falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	1	2	2	0	0	0	3	2
	Indeciso/Sem opinião	0	0	1	13	6	0	0	0	18	2
	Concordo	0	0	1	25	15	0	0	0	33	8
	Concordo totalmente	0	0	0	2	7	0	0	0	3	6

## Anexo 11 - Factores que contribuem para o sucesso educativo em função das características dos respondentes

		3-Tempo de Serviço				
		Até 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 30 anos
		Count	Count	Count	Count	Count
20-Causas do sucesso associadas ao aluno	Discordo totalmente	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	1	0	4	0	0
	Concordo	5	8	22	17	11
	Concordo totalmente	0	1	1	2	3
20-Causas do sucesso associadas à escola	Discordo totalmente	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	1	0	2	4	5
	Concordo	3	8	22	15	7
	Concordo totalmente	2	1	2	0	2
20-Causas do sucesso associadas ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos	Discordo totalmente	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	1	0
	Indeciso/Sem opinião	0	0	3	4	4
	Concordo	5	8	17	12	9
	Concordo totalmente	1	1	6	2	1

		6-Tipo de Escola		
		EBI	EB1	Itinerância
		Count	Count	Count
20-Causas do sucesso associadas ao aluno	Discordo totalmente	0	0	0
	Discordo	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	1	3	1
	Concordo	30	30	3
	Concordo totalmente	3	3	1
20-Causas do sucesso associadas à escola	Discordo totalmente	0	0	0
	Discordo	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	7	5	0
	Concordo	24	26	5
	Concordo totalmente	3	4	0
20-Causas do sucesso associadas ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos	Discordo totalmente	0	0	0
	Discordo	1	0	0
	Indeciso/Sem opinião	4	7	0
	Concordo	25	22	4
	Concordo totalmente	4	6	1

		18-Objectivos da escola associados à escola construtiva					18-Objectivos da escola associados à escola transmissiva				
		Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/S em opinião	Concordo	Concordo totalmente	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/S em opinião	Concordo	Concordo totalmente
		Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº
20-Causas do sucesso associadas ao aluno	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	0	0	0	3	2	0	0	0	4	1
	Concordo	0	0	3	34	26	0	0	0	49	14
	Concordo totalmente	0	0	0	5	2	0	0	0	4	3
20-Causas do sucesso associadas à escola	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Indeciso/Sem opinião	0	0	0	8	4	0	0	0	10	2
	Concordo	0	0	3	31	21	0	0	0	41	14
	Concordo totalmente	0	0	0	3	4	0	0	0	5	2
20-Causas do sucesso associadas ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos	Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Discordo	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
	Indeciso/Sem opinião	0	0	3	5	3	0	0	0	10	1
	Concordo	0	0	0	32	19	0	0	0	38	13
	Concordo totalmente	0	0	0	4	7	0	0	0	7	4

# INQUÉRITO AOS PROFESSORES

Estamos a fazer uma investigação para conclusão do Mestrado de Administração e Gestão Educacional, para isso precisamos muito da sua ajuda respondendo a este questionário. Agradecemos que o preencha totalmente e de acordo com as instruções que lhe são dadas em cada pergunta. Fica totalmente garantido o anonimato.

Desde já o nosso muito obrigada pela sua preciosa colaboração.

Margarida Colaço

**1- Quantos anos tem?** (Escreva) \_\_\_\_\_ anos      **2 – Sexo:**  Masc.       Fem.

**3- Quantos anos de serviço tem?** (Assinale com x apenas uma das opções)

Até 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 30 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4- Que tipo de formação possui?** (Assinale com x a opção que corresponde ao seu caso)

- a- Curso do Magistério Primário
- b- Curso do Magistério Primário mais Diploma de Estudos Superiores Especializados
- c- Curso do Magistério Primário mais complemento de formação
- d- Curso da Escola Superior de Educação
- e- Outra, qual? \_\_\_\_\_

**5- Que funções desempenha na escola?** (Assinale com x as opções que correspondem ao seu caso)

- a- Professor Titular de Turma
- b- Professor do Ensino Especial
- c- Professor do Apoio Sócio-Educativo
- d- Coordenador de Ciclo
- e- Vice-coordenador de Ciclo
- f- Membro da Assembleia de Escola
- g- Coordenador de Ano
- h- Membro do Conselho Executivo
- i- Assessor do Conselho Executivo
- j- Outra, qual? \_\_\_\_\_

**6- De que tipo é a sua escola?** (Assinale com x apenas uma das opções)

- a- Escola Básica Integrada (EBI)
- b- Escola Básica do 1º Ciclo (EB1)
- c- Trabalho em várias escolas do Agrupamento.

**7- Número de professores da escola:**

- a- De 1 a 5
- b- De 6 a 10
- c- De 11 a 15
- d- De 16 a 20
- e- Mais de 20

**8- Número de alunos da escola:**

- a- Menos de 10
- b- De 10 a 20
- c- De 21 a 50
- d- De 51 a 100
- e- Mais de 100

**9- Teve formação na área da relação Escola-Família?**

(Assinale, no máximo, **duas** opções)

- a- Sim, na formação inicial
- b- Sim, na formação contínua
- c- Não tive formação nessa área

**10- Quando precisa de comunicar com os pais dos seus alunos, como faz?** (assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a- Dá o recado ao aluno e pede-lhe que o transmita oralmente aos pais.					
b- Telefona aos pais.					
c- Envia um recado escrito pelo aluno.					
d- Fala pessoalmente com os pais.					
e- Contacta com os pais por correio.					
f- Pede ao aluno que diga aos pais para virem falar consigo.					

Usa outra forma, qual? \_\_\_\_\_

**11- Em que situações é que fala da vida escolar dos seus alunos, com os pais?**

(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a- Nos dias de atendimento aos pais					
b- Quando se encontram por acaso na rua					
c- Nas reuniões dos pais dos alunos da sua turma					
d- Nas festa de Natal da escola					
e- Quando se encontram por acaso à entrada da escola					
f- Nas reuniões dos pais de todos os alunos da escola					
g- Na festa de final do ano					
h- Nas reuniões de entrega das avaliações					

Noutra situação, qual? \_\_\_\_\_

**12- Qual é a sua atitude no que diz respeito ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos?** (assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a- Informa-os acerca de tudo o que diga respeito ao filho					
b- Procura saber se estão satisfeitos com a vida escolar do filho					
c- Espera que eles lhe façam alguma exigência e tenta depois satisfazê-la					
d- Consulta os pais e incentiva-os a participar em todas as decisões da escola					

Tem outra atitude, qual? \_\_\_\_\_

**13- Na sua opinião, em que medida as diferentes formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, que apresentamos, poderiam contribuir para melhorar o sucesso educativo dos alunos?**

*(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)*

	Muito Pouco	Pouco	Médio	Muito	Bastante
1- A participação dos pais em cursos de formação para pais, organizados pela escola.					
2- O envio aos pais, de informações sobre o aproveitamento e comportamento do filho.					
3- A escola dinamizar actividades culturais para pais, (teatro, pintura, canto...)					
4- A participação dos pais nas festas da escola.					
5- O professor orientar os pais sobre a melhor forma de motivarem o filho para aprender.					
6- Os pais ajudarem o filho, na (s) área (s) em que este tem mais dificuldades.					
7- A troca frequente de recados escritos entre professor e pais, sobre a vida escolar do aluno.					
8- A escola criar parcerias com clubes desportivos para ocuparem os tempos livres dos alunos.					
9- O professor dar sugestões aos pais para que eduquem a criança no sentido do cumprimento das regras da escola.					
10- Os pais ouvirem o filho ler: textos do livro, histórias...					
11- Os pais serem membros da Associação de Pais.					
12- A participação dos pais nas reuniões de pais da turma.					
13- A escola criar uma parceria com o centro de saúde para ajudar os pais na promoção da saúde familiar.					
14- Os pais ajudarem o filho a estudar as matérias escolares.					
15- O empenho dos pais em seguirem as sugestões dadas pelo professor sobre a vida escolar do filho.					
16- O apoio dos pais na vigilância dos recreios.					
17- Os pais acompanharem os filhos na execução dos trabalhos de casa.					
18- A participação dos pais nas reuniões de pais de todo o Agrupamento.					
19- A colaboração voluntária dos pais na escola, em tarefas relacionadas com a sua profissão (pintor, electricista,...)					
20- Os pais lerem diariamente histórias ao filho.					
21- Os pais serem membros do Conselho Municipal de Educação.					
22- O apoio dos pais na organização de visitas de estudo.					
23- A escola criar um clube de artesanato, em parceria com o Lar de Idosos, para ocupar as crianças nos tempos livres.					
24- Os pais serem membros do Conselho Pedagógico					
25- A escola promover cursos de formação para pais em parceria com empresas locais, autarquias, associações...					
26- A ida dos pais à escola nos dias de atendimento.					
27- Os pais serem membros da Assembleia de Escola.					
28- A distribuição aos pais de um folheto com dicas sobre hábitos de vida saudáveis que favorecem o sucesso educativo.					
29- A colaboração dos pais em aulas temáticas dentro da sala.					
30- A participação dos pais na avaliação dos professores.					

Outra forma de participação, qual? \_\_\_\_\_

**14- Quando um aluno seu teve um mau resultado escolar e deu disso conhecimento aos pais, como devem estes actuar?**

(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
a- Obrigar o filho a estudar mais					
b- Procurar um bom explicador					
c- Procurar soluções com o filho e o professor					
d- Esperar que o filho resolva o problema					
e- Castigar o filho					
f- Estudar com ele em casa					
g- Não se devem preocupar com isso					
h- Exigir que a escola arranje um professor de apoio para o filho					
i- Deixar a criança livre de pressões porque ainda só está no 1º ciclo					

Defende outro tipo de actuação, qual? \_\_\_\_\_

**15- Quando tem alunos cujos pais raramente vão à escola, o que faz?**

(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a- Não faço nada, cabe aos pais cumprirem as suas obrigações					
b- Procuo mais informações acerca da família para descobrir a melhor forma de os cativar					
c- Espero pelo final do ano, nessa altura eles virão					
d- Tento atraí-los à escola, por todos os meios ao meu alcance					
e- Continuo a convocá-los, cumpro o meu papel, eles que cumpram o deles					
f- Procuo falar-lhes quando os encontro por acaso					

Actua de outra forma, qual? \_\_\_\_\_

**16- Tendo em conta a frequência com que os pais dos seus alunos vão à escola, quais são os que o fazem mais vezes?** (assinale com um x de acordo com o número de vezes que ocorre cada uma das hipóteses)

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a- Os pais dos bons alunos					
b- Os pais dos maus alunos					
c- Os pais dos alunos que têm mau comportamento					
d- Os pais dos alunos que têm bom comportamento					
e- Os pais que têm mais habilitações					
f- Os pais que têm menos habilitações					
g- Os pais de nível social mais elevado					
h- Os pais de nível social mais baixo					

Outro tipo de pais, qual? \_\_\_\_\_

**17- Na sua opinião, quais os factores que contribuem para o insucesso educativo?***(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)*

<i>Causas do insucesso educativo</i>	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
a- Dificuldades de aprendizagem do aluno.					
b- O aluno ter problemas familiares.					
c- Matérias dos anos anteriores mal consolidadas.					
d- Falta de comparência dos pais nas reuniões convocadas pela escola.					
e- As turmas serem constituídas por alunos com diferentes níveis de aprendizagem.					
f- O aluno não ter hábitos de trabalho.					
g- Falha dos métodos que o professor usou com esse aluno.					
h- Os pais não ajudarem o filho a fazer os trabalhos de casa.					
i- Falta de preparação do professor para trabalhar com alunos com dificuldades.					
j- Desinteresse do aluno pela escola.					
l- Os pais não vão à escola quando o professor os chama.					
m- Desinteresse dos pais pela vida escolar do filho.					
n- O aluno ser de um nível socioeconómico baixo.					
o- O aluno estar pouco tempo com o professor de apoio.					

Outros factores, quais? \_\_\_\_\_

**18 – Na sua opinião, a escola do 1º Ciclo deve ter como objectivos, entre outros, os seguintes:***(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)*

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
a- Fazer com que os alunos aprendam os conteúdos do programa.					
b- Juntar aos do programa outros conteúdos do interesse dos alunos.					
c- Garantir que os alunos que terminam o 4º ano, estão preparados para o 2º Ciclo.					
d- Envolver as famílias na vida escolar dos alunos.					
e- Fazer com que os alunos tenham bons resultados nas provas de aferição.					
f- Motivar os pais para participarem nas decisões da escola.					
g- Fazer com que o aluno assimile os valores e a cultura que a escola transmite.					
h- Motivar o aluno para que seja autónomo na sua aprendizagem.					

Outro objectivo, qual? \_\_\_\_\_

**19- Na sua opinião a participação dos pais nos órgãos da escola contribui para:***(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)*

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
a- Salvar o direito dos pais em participar na educação dos filhos.					
b- Aumentar a motivação dos alunos.					
c- Complicar a vida das escolas.					
d- Obrigar a Câmara Municipal a melhorar as condições das escolas.					
e- Garantir que as decisões tomadas pela gestão da escola são mais democráticas.					
f- Melhorar os resultados escolares dos alunos.					
g- Diminuir o número de faltas dos professores.					
h- Obrigar o Ministério da Educação a colocar mais professores de apoio na escola.					
i- Criar uma ilusão de gestão democrática da escola,					
j- Pressionar os professores a cumprirem os programas.					

Pode contribuir para outro fim, qual? \_\_\_\_\_

**20- Na sua opinião, quais os factores que contribuem para o sucesso educativo dos alunos?***(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, em cada uma das opções)*

<i>Causas do sucesso educativo</i>	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
a- O aluno ter boas capacidades.					
b- As matérias dos anos anteriores terem sido bem consolidadas.					
c- Os pais irem à escola mesmo sem serem convocados.					
d- A família do aluno ser estruturada.					
e- Os métodos que o professor usou resultaram com esse aluno.					
f- Os pais, em casa, proporcionarem ao filho boas condições para estudar.					
g- O aluno ser de um nível sócio económico alto					
h- O trabalho com o professor de apoio resultar.					
i- Grande interesse dos pais pela vida escolar do filho.					
j- O aluno ter hábitos de trabalho.					
l- A turma ter alunos de nível de aprendizagem homogéneo.					
m- Presença assídua dos pais nas reuniões convocadas pela escola.					
n- Interesse do aluno pela escola.					
o- O professor conseguir manter a turma disciplinada.					
p- Os pais ajudarem o filho a fazer os trabalhos de casa.					

Outras causas, quais? \_\_\_\_\_

**21- Com que frequência marca trabalhos de casa aos seus alunos?***(Assinale com x apenas uma das opções)*

Nunca	Raramente	1 ou 2 vezes por semana	3 vezes por semana	Todos os dias

**22- Na sua opinião qual é a função dos trabalhos de casa?***(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, em cada uma das opções)*

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
a- Têm pouca utilidade.					
b- Servem para criar hábitos de trabalho.					
c- Servem para que a família acompanhe o trabalho que a criança faz na escola.					
d- Têm pouco efeito na aprendizagem dos alunos.					
e- Servem para consolidar o que o aluno aprendeu na escola.					
f- Servem para que o aluno ocupe o tempo de forma útil.					
g- Servem para que a família verifique se a criança está a perceber a matéria.					
h- Servem para o aluno tomar consciência das dúvidas que tem.					

Outra função, qual? \_\_\_\_\_

**23- Quando um aluno seu trouxe o trabalho de casa errado porque os pais não souberam como ajudá-lo, o que faz? (Assinale com x apenas uma das opções)**

- a- Isso nunca me aconteceu
- b- Não faço nada.
- c- Nas reuniões de pais explico como os pais devem ajudar os filhos.
- d- Os trabalhos de casa são para a criança fazer sozinha.
- e- Chamo os pais à escola e dou-lhes indicações de como devem proceder.
- f- Digo à criança que, se os pais não sabem é melhor não ajudarem.
- g- Autorizo os pais a que, nesses casos me telefonem e esclareço-os.

Toma outra atitude, qual? \_\_\_\_\_

**24- Em sua opinião, quando os pais não se envolvem na vida escolar do seu filho é porque:**

(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
a- Não se interessam pela vida escolar do filho.					
b- Não têm realmente tempo.					
c- Sentem pouca abertura da parte do professor.					
d- O horário de atendimento coincide com o seu horário de trabalho.					
e- Fazem o seu papel em casa, na escola é com o professor.					
f- O filho é bom aluno, não têm que se preocupar.					
g- Quando vão à escola é só para ouvir dizer mal do filho.					
h- Acham que só vão lá para ouvir, quem decide são os professores.					

Têm outro motivo, qual? \_\_\_\_\_

**25- Na sua opinião, em que aspectos da vida escolar dos filhos é que os pais deveriam ter maior participação?**

(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
a- Na gestão da escola.					
b- No Conselho Pedagógico.					
c- No apoio aos filhos na realização de actividades de aprendizagem em casa.					
d- Na Associação de Pais.					
e- Nas reuniões de pais.					
f- Na Assembleia de Escola.					
g- Na colaboração em actividades na sala de aula.					
h- Na colaboração em actividades organizadas pela escola.					
i- A participação efectiva que têm é suficiente.					

Noutro aspecto, qual? \_\_\_\_\_

**TERMINOU O QUESTIONÁRIO, MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!**

# INQUÉRITO AOS PROFESSORES

Estamos a fazer uma investigação para conclusão do Mestrado de Administração e Gestão Educacional, para isso precisamos muito da sua ajuda respondendo a este questionário. Agradecemos que o preencha totalmente e de acordo com as instruções que lhe são dadas em cada pergunta. Fica totalmente garantido o anonimato.

Desde já o nosso muito obrigada pela sua preciosa colaboração.

Margarida Colaço

**1- Quantos anos tem?** (*Escreva*) \_\_\_\_\_ anos      **2 – Sexo:**  Masc.       Fem.

**3- Quantos anos de serviço tem?** (*Assinale com x apenas uma das opções*)

Até 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 30 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4- Que tipo de formação possui?** (*Assinale com x a opção que corresponde ao seu caso*)

- a- Curso do Magistério Primário
- b- Curso do Magistério Primário mais Diploma de Estudos Superiores Especializados
- c- Curso do Magistério Primário mais complemento de formação
- d- Curso da Escola Superior de Educação
- e- Outra, qual? \_\_\_\_\_

**5- Que funções desempenha na escola?** (*Assinale com x as opções que correspondem ao seu caso*)

- a- Professor Titular de Turma
- b- Professor do Ensino Especial
- c- Professor do Apoio Sócio-Educativo
- d- Coordenador do Conselho de Docentes
- e- Vice-coordenador de Ciclo
- f- Membro da Assembleia de Escola
- g- Coordenador de Ano
- h- Membro do Conselho Executivo
- i- Assessor do Conselho Executivo
- j- Outra, qual? \_\_\_\_\_

**6- De que tipo é a sua escola?** (*Assinale com x apenas uma das opções*)

- a- Escola Básica Integrada (EBI)
- b- Escola Básica do 1º Ciclo (EB1)
- c- Trabalho em várias escolas do Agrupamento.

**7- Número de professores da escola:**

- a- De 1 a 5
- b- De 6 a 10
- c- De 11 a 15
- d- De 16 a 20
- e- Mais de 20

**8- Número de alunos da escola:**

- a- Menos de 10
- b- De 10 a 20
- c- De 21 a 50
- d- De 51 a 100
- e- Mais de 100

**9- Teve formação na área da relação Escola-Família?**

(Assinale, no máximo, **duas** opções)

- a- Sim, na formação inicial
- b- Sim, na formação contínua
- c- Não tive formação nessa área

**10- Quando precisa de comunicar com os pais dos seus alunos, como faz?** (assinale com um x de acordo com o número de vezes que ocorre cada uma das hipóteses)

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a- Dá o recado ao aluno e pede-lhe que o transmita oralmente aos pais.					
b- Telefona aos pais.					
c- Envia um recado escrito pelo aluno.					
d- Fala pessoalmente com os pais.					
e- Contacta com os pais por correio.					
f- Pede ao aluno que diga aos pais para virem falar consigo.					

Usa outra forma, qual? \_\_\_\_\_

**11- Em que situações é que fala da vida escolar dos seus alunos, com os pais?**

(assinale com um x de acordo com o número de vezes que ocorre cada uma das hipóteses)

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a- Nos dias de atendimento aos pais					
b- Quando se encontram por acaso na rua					
c- Nas reuniões dos pais dos alunos da sua turma					
d- Nas festa de Natal da escola					
e- Quando se encontram por acaso à entrada da escola					
f- Nas reuniões dos pais de todos os alunos da escola					
g- Na festa de final do ano					
h- Nas reuniões de entrega das avaliações					

Noutra situação, qual? \_\_\_\_\_

**12- Qual é a sua atitude no que diz respeito ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos?** (assinale com um x de acordo com o número de vezes que ocorre cada uma das hipóteses)

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a- Informa-os acerca de tudo o que diga respeito ao filho					
b- Procura saber se estão satisfeitos com a vida escolar do filho					
c- Espera que eles lhe façam alguma exigência e tenta depois satisfazê-la					
d- Consulta os pais e incentiva-os a participar em todas as decisões da escola					

Tem outra atitude, qual? \_\_\_\_\_

**13- Na sua opinião, em que medida as diferentes formas de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, que apresentamos, poderiam contribuir para melhorar o sucesso educativo dos alunos?**

*(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)*

	Muito Pouco	Pouco	Médio	Muito	Bastante
1- A participação dos pais em cursos de formação organizados pela escola, que os ajude a preparar os filhos para a vida escolar.					
2- O envio aos pais, de informações sobre o aproveitamento e comportamento do filho.					
3- A escola dinamizar actividades culturais em parceria com os pais (teatro, música, pintura, canto...), abertas à comunidade.					
4- A participação dos pais nas festas da escola.					
5- O professor orientar os pais sobre a melhor forma de motivarem o filho para aprender.					
6- Os pais ajudarem o filho a organizar o seu tempo de estudo e a ter um espaço adequado para estudar.					
7- A troca frequente de recados escritos entre professor e pais, sobre a vida escolar do aluno.					
8- A escola criar parcerias com a Associação de Pais e clubes desportivos para ocuparem os tempos livres dos alunos.					
9- O professor dar sugestões aos pais para que eduquem a criança no sentido do cumprimento das regras da escola.					
10- Os pais ouvirem o filho ler: textos do livro, histórias...					
11- Os pais serem membros da Associação de Pais.					
12- A participação dos pais nas reuniões de pais da turma.					
13- A escola criar uma parceria com o centro de saúde para ajudar os pais na promoção da saúde familiar.					
14- Os pais ajudarem o filho a estudar as matérias escolares.					
15- O empenho dos pais em seguirem as sugestões dadas pelo professor sobre a vida escolar do filho.					
16- O apoio dos pais na vigilância dos recreios.					
17- Os pais acompanharem os filhos na execução dos trabalhos de casa.					
18- A participação dos pais nas reuniões de pais de todo o Agrupamento.					
19- A colaboração voluntária dos pais na escola, em tarefas relacionadas com a sua profissão (pintor, electricista,...)					
20- Os pais lerem diariamente histórias ao filho.					
21- Os pais serem membros do Conselho Municipal de Educação.					
22- O apoio dos pais na organização de visitas de estudo.					
23- A escola criar um clube de artesanato, em parceria com os pais e o Lar de Idosos, para ocupar as crianças nos tempos livres.					
24- Os pais serem membros do Conselho Pedagógico					
25- A escola promover cursos de formação profissional para pais em parceria com empresas locais, autarquias, associações...					
26- A ida dos pais à escola nos dias de atendimento.					
27- Os pais serem membros da Assembleia de Escola.					
28- A distribuição aos pais de um folheto com sugestões sobre hábitos de vida saudáveis que favorecem o sucesso educativo.					
29- A colaboração dos pais em aulas temáticas dentro da sala.					
30- A participação dos pais na avaliação dos professores.					

Outra forma de participação, qual? \_\_\_\_\_

**14- Quando um aluno seu teve um mau resultado escolar e deu disso conhecimento aos pais, como devem estes actuar?**

(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
a- Obrigar o filho a estudar mais					
b- Procurar um bom explicador					
c- Procurar soluções com o filho e o professor					
d- Esperar que o filho resolva o problema					
e- Castigar o filho					
f- Estudar com ele em casa					
g- Não se devem preocupar com isso					
h- Exigir que a escola arranje um professor de apoio para o filho					
i- Deixar a criança livre de pressões porque ainda só está no 1º ciclo					

Defende outro tipo de actuação, qual? \_\_\_\_\_

**15- Quando tem alunos cujos pais raramente vão à escola, o que faz?**

(assinale com um x de acordo com o número de vezes que ocorre cada uma das hipóteses)

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a- Não faço nada, cabe aos pais cumprirem as suas obrigações					
b- Procuo mais informações acerca da família para descobrir a melhor forma de os cativar					
c- Espero pelo final do ano, nessa altura eles virão					
d- Tento atraí-los à escola, por todos os meios ao meu alcance					
e- Continuo a convocá-los, cumpro o meu papel, eles que cumpram o deles					
f- Procuo falar-lhes quando os encontro por acaso					

Actua de outra forma, qual? \_\_\_\_\_

**16- Tendo em conta a frequência com que os pais dos seus alunos vão à escola, quais são os que o fazem mais vezes?** (assinale com um x de acordo com o número de vezes que ocorre cada uma das hipóteses)

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a- Os pais dos bons alunos					
b- Os pais dos maus alunos					
c- Os pais dos alunos que têm mau comportamento					
d- Os pais dos alunos que têm bom comportamento					
e- Os pais que têm mais habilitações					
f- Os pais que têm menos habilitações					
g- Os pais de nível social mais elevado					
h- Os pais de nível social mais baixo					

Outro tipo de pais, qual? \_\_\_\_\_

**17- Na sua opinião, quais os factores que contribuem para o insucesso educativo?**

(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)

<i>Causas do insucesso educativo</i>	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
a- Dificuldades de aprendizagem do aluno.					
b- O aluno ter problemas familiares.					
c- Matérias dos anos anteriores mal consolidadas.					
d- Falta de comparência dos pais nas reuniões convocadas pela escola.					
e- As turmas serem constituídas por alunos com diferentes níveis de aprendizagem.					
f- O aluno não ter hábitos de trabalho.					
g- Falha dos métodos que o professor usou com esse aluno.					
h- Os pais não ajudarem o filho a fazer os trabalhos de casa.					
i- Falta de preparação do professor para trabalhar com alunos com dificuldades.					
j- Desinteresse do aluno pela escola.					
l- Os pais não vão à escola quando o professor os chama.					
m- Desinteresse dos pais pela vida escolar do filho.					
n- O aluno ser de um nível socioeconómico baixo.					
o- O aluno estar pouco tempo com o professor de apoio.					

Outros factores, quais? \_\_\_\_\_

**18 – Na sua opinião, a escola do 1º Ciclo deve ter como objectivos, entre outros, os seguintes:**

(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
a- Fazer com que os alunos aprendam os conteúdos do programa.					
b- Juntar aos do programa outros conteúdos do interesse dos alunos.					
c- Garantir que os alunos que terminam o 4º ano, estão preparados para o 2º Ciclo.					
d- Envolver as famílias na vida escolar dos alunos.					
e- Fazer com que os alunos tenham bons resultados nas provas de aferição.					
f- Motivar os pais para participarem nas decisões da escola.					
g- Fazer com que o aluno assimile os valores e a cultura que a escola transmite.					
h- Motivar o aluno para que seja autónomo na sua aprendizagem.					

Outro objectivo, qual? \_\_\_\_\_

**19- Na sua opinião a participação dos pais nos órgãos da escola contribui para:***(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)*

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
a- Salvar o direito dos pais em participar na educação dos filhos.					
b- Aumentar a motivação dos alunos.					
c- Complicar a vida das escolas.					
d- Obrigar a Câmara Municipal a melhorar as condições das escolas.					
e- Garantir que as decisões tomadas pela gestão da escola são mais democráticas.					
f- Melhorar os resultados escolares dos alunos.					
g- Diminuir o número de faltas dos professores.					
h- Obrigar o Ministério da Educação a colocar mais professores de apoio na escola.					
i- Criar uma ilusão de gestão democrática da escola,					
j- Pressionar os professores a cumprirem os programas.					

Pode contribuir para outro fim, qual? \_\_\_\_\_

**20- Na sua opinião, quais os factores que contribuem para o sucesso educativo dos alunos?***(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, em cada uma das opções)*

<i>Causas do sucesso educativo</i>	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
a- O aluno ter boas capacidades.					
b- As matérias dos anos anteriores terem sido bem consolidadas.					
c- Os pais irem à escola mesmo sem serem convocados.					
d- A família do aluno ser estruturada.					
e- Os métodos que o professor usou resultaram com esse aluno.					
f- Os pais, em casa, proporcionarem ao filho boas condições para estudar.					
g- O aluno ser de um nível sócio económico alto					
h- O trabalho com o professor de apoio resultar.					
i- Grande interesse dos pais pela vida escolar do filho.					
j- O aluno ter hábitos de trabalho.					
l- A turma ter alunos de nível de aprendizagem homogéneo.					
m- Presença assídua dos pais nas reuniões convocadas pela escola.					
n- Interesse do aluno pela escola.					
o- O professor conseguir manter a turma disciplinada.					
p- Os pais ajudarem o filho a fazer os trabalhos de casa.					

Outras causas, quais? \_\_\_\_\_

**21- Com que frequência marca trabalhos de casa aos seus alunos?**

(Assinale com x apenas uma das opções)

Nunca	Raramente	1 ou 2 vezes por semana	3 vezes por semana	Todos os dias

**22- Na sua opinião qual é a função dos trabalhos de casa?**

(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, em cada uma das opções)

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
a- Têm pouca utilidade.					
b- Servem para criar hábitos de trabalho.					
c- Servem para que a família acompanhe o trabalho que a criança faz na escola.					
d- Têm pouco efeito na aprendizagem dos alunos.					
e- Servem para consolidar o que o aluno aprendeu na escola.					
f- Servem para que o aluno ocupe o tempo de forma útil.					
g- Servem para que a família verifique se a criança está a perceber a matéria.					
h- Servem para o aluno tomar consciência das dúvidas que tem.					

Outra função, qual? \_\_\_\_\_

**23- Quando um aluno seu trouxe o trabalho de casa errado porque os pais não souberam como ajudá-lo, o que faz?** (assinale com um x até 3 das hipóteses, as que ocorrem mais vezes)

- a- Isso nunca me aconteceu.
- b- Não faço nada.
- c- Nas reuniões de pais explico como os pais devem ajudar os filhos.
- d- Os trabalhos de casa são para a criança fazer sozinha.
- e- Chamo os pais à escola e dou-lhes indicações de como devem proceder.
- f- Digo à criança que, se os pais não sabem é melhor não ajudarem.
- g- Autorizo os pais a que, nesses casos me telefonem e esclareço-os.
- h- Explico novamente o trabalho ao aluno.
- i- Escrevo uma nota no caderno indicando como os pais devem ajudar.

Toma outra atitude, qual? \_\_\_\_\_

**24- Em sua opinião, quando os pais não se envolvem na vida escolar do seu filho é porque:**

(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
a- Não se interessam pela vida escolar do filho.					
b- Não têm realmente tempo.					
c- Sentem pouca abertura da parte do professor.					
d- O horário de atendimento coincide com o seu horário de trabalho.					
e- Fazem o seu papel em casa, na escola é com o professor.					
f- O filho é bom aluno, não têm que se preocupar.					
g- Quando vão à escola é só para ouvir dizer mal do filho.					
h- Acham que só vão lá para ouvir, quem decide são os professores.					

Têm outro motivo, qual? \_\_\_\_\_

**25- Na sua opinião, em que aspectos da vida escolar dos filhos é que os pais deveriam ter maior participação?**

(assinale com um x no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
a- Na gestão da escola.					
b- No Conselho Pedagógico.					
c- No apoio aos filhos na realização de actividades de aprendizagem em casa.					
d- Na Associação de Pais.					
e- Nas reuniões de pais.					
f- Na Assembleia de Escola.					
g- Na colaboração em actividades na sala de aula.					
h- Na colaboração em actividades organizadas pela escola.					
i- A participação efectiva que têm é suficiente.					

Noutro aspecto, qual? \_\_\_\_\_

**TERMINOU O QUESTIONÁRIO, MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!**