

Universidade de Évora



Ana Clara de Oliveira Gonçalves Trindade

***O Envolvimento da Família na Escola e no
Sucesso Educativo das Crianças: o caso dos 3.º e
4.º anos de escolaridade do Agrupamento Vertical
de Colos (2004/2005)***

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – variante
Administração Escolar apresentada à Universidade de Évora

Orientador: Professor Doutor José Carlos Bravo Nico



162 965

Évora

2007

Aos Meus Filhos:

Ricardo e Nuno.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração e contribuição, de uma forma ou de outra, de muitas pessoas, entre as quais quero agradecer particularmente.

Ao Professor Doutor José Carlos Bravo Nico, pela disponibilidade, pelos comentários críticos e orientações dadas, bem como pelo privilégio que me concedeu de poder beneficiar da sua orientação.

Ao Órgão de Gestão do Agrupamento onde foi realizado este estudo, em especial ao seu presidente, Dr. Leonardo Verde, pela permissão e apoio no acesso às fontes de informação.

A todos os(as) professores(as), pais, encarregados(as) de educação, alunos(as) e funcionárias dos serviços administrativos que colaboraram no estudo. Pela receptividade, colaboração disponibilizada no processo de recolha de dados e compreensão que manifestaram no seu desenvolvimento, acreditando que o mesmo poderia comportar elementos de estudo relevantes e sem os quais, o estudo não teria sido possível.

Aos meus pais e ao meu marido pelo estímulo e compreensão que sempre me proporcionaram.

Em especial, aos meus filhos pela compreensão, apoio e pelo imenso tempo de ausência no seu dia-a-dia.

Finalmente, a todos os meus amigos pelo apoio e achegas que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Resumo

Este trabalho pretende analisar a relação entre o envolvimento da família e o sucesso educativo das crianças. A hipótese principal foi construída para testar as teorias de Ana Henderson (1987), Davies (1989) e Epstein (2002).

A primeira parte deste trabalho é constituída pelo enquadramento teórico, onde se abordam a problemática da relação escola/família, da participação e do sucesso e insucesso dos alunos.

A segunda parte é constituída pela metodologia, análise e interpretação dos dados e análise e discussão dos resultados, onde estão incluídas as conclusões e as sugestões.

O estudo foi feito nas escolas do 1º Ciclo do Agrupamento Vertical de Colos, relativamente aos alunos do 3º e 4º ano, no ano lectivo de 2004/2005. A amostra foi constituída por 67 pais e a recolha de informação foi feita através de um questionário. O tratamento de dados foi feito de forma estatística utilizando o SPSS.

Os resultados do presente estudo levam-nos a concluir que os pais têm uma fraca participação na escola e que o sucesso educativo dos alunos não depende da participação dos pais na sua vida académica, não se confirmando a hipótese formulada para dar resposta à pergunta inicial.

Concluimos ainda que, quanto maior é a distância entre a casa dos alunos e a escola frequentada, melhores resultados e menos retenções estes exibem ao longo do seu percurso escolar.

The involvement of the family in the school and in the educative success of children: the case of 3rd and 4th grades of “Agrupamento Vertical de Colos” (2004/2005)

Abstract

This work intends to analyse the relation between the role of the family and the educational success of children.

The main assumption was built to test the theories of Ana Anderson (1987), Davies (1989) and Epstein (2002).

The first part of the essay includes the theoretical framing where the subject of the relation school/family is approached. The second part contains the methodology, analysis and interpretation of data and the analysis and discussion of the results, which includes the conclusions and the suggestions.

This survey was made in the Primary Schools of “Agrupamento Vertical de Colos”, among students of the third and fourth grades in the school year of 2004/2005.

The sample was made of sixty-seven parents and the data was gathered by a questionnaire. The treatment of this data was made statistically by using SPSS. The results of this survey take us to the conclusion that parents have a low participation in school and that the educative success of students does not depend on their parents' participation in their academic life. So, the hypothesis formulated to answer the initial question is not confirmed.

We can also conclude that, the longer the distance between the students' home and the school they attend, the better the results and less times they fail in their school life.

Índice Geral

| | Pág. |
|---|-------------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 5 |
| CAPÍTULO I – RELAÇÃO ESCOLA / FAMÍLIA | 6 |
| 1. Breve Perspectiva Histórica da Relação Escola / Família | 7 |
| 2. A Educação das Crianças e a Comunidade | 8 |
| 3. A Relação Escola / Família: Contornos de uma Eventual Parceria | 9 |
| CAPÍTULO II - PARTICIPAÇÃO | 18 |
| 1. Conceito de Participação | 19 |
| 2. A Participação dos Pais (Modelos / Tipologias) | 22 |
| 2.1. Tipologia de Don Davies | 22 |
| 2.2. Modelo de Seeley | 24 |
| 2.3. Modelo de Henderson | 25 |
| 2.4. Modelo de Sobreposição de Esferas | 25 |
| 3. A Legislação Portuguesa Face à Participação dos Pais e Encarregados de Educação na Escola | 28 |
| 4. A Participação dos Pais e Encarregados de Educação no Regulamento Interno e no Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Colos | 35 |
| CAPÍTULO III – SUCESSO / INSUCESSO | 47 |
| 1. Sucesso | 48 |
| 1.1. O Conceito de Sucesso Escolar e Sucesso Educativo | 48 |
| 2. Insucesso | 49 |
| 2.1. O Conceito de Insucesso Escolar e Insucesso Educativo | 49 |

| | |
|---|------------|
| 2.2. As Causas do Insucesso Escolar | 51 |
| 2.2.1. Causas Económicas e Culturais Relativas à Família dos Alunos | 53 |
| 2.2.2. Causas Sócio-culturais confrontadas com a Escola | 55 |
| 2.2.3. Causas Relativas ao Sistema de Ensino | 56 |
| 3. Os Professores e o Sucesso / Insucesso Escolar | 59 |
| 4. A Escola e o Sucesso / Insucesso Escolar | 61 |
| INVESTIGAÇÃO | 63 |
| CAPÍTULO IV - Metodologia | 64 |
| 1.A Relação Entre o Envolvimento da Família na Escola e o Sucesso Educativo das Crianças – Modelo de Análise | 65 |
| 2. Objectivos do Estudo | 66 |
| 3. Opções Metodológicas e Plano de Investigação | 67 |
| 4. Questões e Problemas Metodológicos | 68 |
| 5. Justificação dos Métodos e Técnicas Utilizadas | 68 |
| 6. Caracterização do Meio | 69 |
| 7. Caracterização do Agrupamento Escolar | 71 |
| 8. Definição da Amostra | 72 |
| 9. Técnicas de Análise de Dados | 72 |
| CAPÍTULO V - Análise e Interpretação dos Dados | 74 |
| 1. Questionário | 75 |
| 2. Dados Recolhidos nas Escolas Relativos aos Alunos | 89 |
| 3. Relação Entre Variáveis | 94 |
| CAPÍTULO VI - Análise e Discussão dos Resultados | 109 |
| Síntese | 110 |
| Conclusões e Sugestões | 114 |
| Conclusões | 115 |
| Sugestões | 117 |

| | |
|--|-----|
| BIBLIOGRAFIA | 120 |
| ANEXOS | 131 |
| ANEXO I - Carta de Apresentação | 132 |
| ANEXO II - Questionário aos Pais | 134 |
| ANEXO III - Ofício ao Órgão de Gestão | 141 |
| ANEXO IV - Codificação das Variáveis | 143 |

Índice de Quadros

| | Pág. |
|---|------|
| Quadro 1 – Benefícios da participação das famílias na educação dos filhos. | 13 |
| Quadro 2 - Dimensões e indicadores do nosso estudo. | 66 |
| Quadro 3 – Distribuição dos pais ou encarregados de educação por faixa etária. | 75 |
| Quadro 4 – Estado civil dos pais ou encarregados de educação. | 76 |
| Quadro 5 – Grau de parentesco em relação ao aluno. | 76 |
| Quadro 6 – Habilitações dos pais ou encarregados de educação. | 77 |
| Quadro 7 – Situação no trabalho e profissões dos pais ou encarregados de educação. | 77 |
| Quadro 8 – Pessoas com quem o aluno vive. | 78 |
| Quadro 9 – Local onde vive o aluno. | 78 |
| Quadro 10 – Distância entre a casa dos alunos e a escola. | 79 |
| Quadro 11 – Ano de escolaridade frequentado pelos alunos em 2004/2005. | 79 |
| Quadro 12 – Locais onde a criança passa o tempo livre depois de sair da escola. | 80 |
| Quadro 13 – Cargos exercidos na Associação de Pais. | 84 |
| Quadro 14 – O que a Associação de Pais representa para os mesmos. | 85 |
| Quadro 15 – Frequência com que os pais ofereceram colaboração à escola. | 85 |
| Quadro 16 – Áreas em que os encarregados de educação ofereceram colaboração à escola. | 86 |
| Quadro 17 – Tempo dedicado pelos pais no acompanhamento diário dos filhos. | 87 |
| Quadro 18 – Razões do não acompanhamento do educando. | 87 |
| Quadro 19 – Expectativas dos pais / encarregados de educação em relação ao futuro dos educandos. | 88 |
| Quadro 20 – Escolas do Agrupamento de Colos frequentadas pelos alunos do estudo. | 89 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 21 – Faixa etária dos alunos. | 90 |
| Quadro 22 – Número de retenções anteriores dos alunos. | 90 |
| Quadro 23 – Número de faltas dadas pelos alunos durante o ano lectivo 2004/2005. | 91 |
| Quadro 24 - Coeficiente de Correlação de Spearman. | 95 |
| Quadro 25 – Teste <i>t</i> para a variável, habilitações do encarregado de educação. | 98 |
| Quadro 26 – Teste <i>t</i> para a variável do sexo dos pais ou encarregados de educação. | 100 |
| Quadro 27 – Teste <i>t</i> para a variável apoio dos alunos. | 102 |
| Quadro 28 – Teste <i>t</i> para a variável sexo do aluno. | 104 |
| Quadro 29 – Síntese dos resultados dos pais ou encarregados de educação que mais contactaram pessoalmente (mais de 6 vezes) o professor do seu educando. | 106 |
| Quadro 30 – Síntese dos alunos que obtiveram melhores resultados. | 108 |

Índice de Gráficos

| | Pág. |
|--|-------------|
| Gráfico I – Distribuição dos pais ou encarregados de educação em função do sexo. | 75 |
| Gráfico II – Número de contactos pessoais entre os pais ou encarregados de educação e o professor. | 80 |
| Gráfico III – Forma dos contactos pessoais entre os pais ou encarregados de educação e o professor. | 81 |
| Gráfico IV – Razões do contacto do encarregado de educação com o professor. | 82 |
| Gráfico V – Contacto convocado pelo professor: assuntos tratados. | 82 |
| Gráfico VI – Contactos não pessoais entre professor e pais: meios utilizados. | 83 |
| Gráfico VII – Membros da Associação de Pais. | 84 |
| Gráfico VIII – Quantidade de vezes dedicadas a acompanhar / ajudar os educandos. | 86 |
| Gráfico IX – Classificação do acompanhamento do educando, ao longo do percurso escolar. | 88 |
| Gráfico X – Divisão dos alunos por sexo. | 89 |
| Gráfico XI – Transição de ano de escolaridade. | 91 |
| Gráfico XII – Alunos com Apoio Educativo. | 92 |
| Gráfico XIII – Aproveitamento final dos alunos na área de Língua Portuguesa. | 92 |
| Gráfico XIV – Aproveitamento final dos alunos na área de Matemática. | 93 |
| Gráfico XV – Aproveitamento final dos alunos na área de Estudo do Meio. | 93 |

Índice de Figuras

| | Pág. |
|--|-------------|
| Figura 1 – Trajectória Insucesso/Sucesso. | 53 |

Tábua de Abreviaturas / Siglas

EEs – Encarregados de Educação

E.B. 2, 3 – Escola Básica do Segundo e Terceiro Ciclos

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos

Prof. – profissão

SERE – Secretaria de Estado da Reforma Educativa

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

INTRODUÇÃO

Introdução

A criança é fruto da comunidade em que vive, das relações com os pais, irmãos, vizinhos, amigos e também com a escola. Crê-se que a escola ocupa um lugar importante, deixando de ser um espaço físico fechado e isolado da comunidade em que o seu papel e o papel da família estavam bastante definidos e separados, mas permitindo, de forma evidente, uma necessidade de cooperação e de concertação entre os pais e professores. Caso contrário, a escola cada vez mais se isolará das restantes áreas de funcionamento da criança, o que terá graves sequelas ao nível do seu desenvolvimento e comportamento.

Por outro lado, como refere Martins (1991), a origem social dos alunos, que por vezes vêm de zonas rurais, percorrendo grandes distâncias até chegar à escola, ficando sem vontade de estudar ou desenvolver outras actividades, que neste caso são impraticáveis devido à escassez de recursos tanto materiais como financeiros, pode ser um factor de influência no sucesso educativo. Se somarmos a estes aspectos a fraca qualidade dos alojamentos, que não é propícia à aquisição de hábitos culturais e de estudo necessários, os fracos recursos para satisfazer as necessidades básicas como a alimentação, o vestuário, etc., a incapacidade de suportar os custos dos livros, materiais, transportes, entre outros, facilmente concluiremos que os pais, normalmente com pouca instrução, se separam da escola com medo de serem discriminados.

Para colmatar este problema, as escolas deverão criar programas diversificados de envolvimento dos pais e proceder à concretização de uma acção afirmativa em favor dos pais em desvantagem de participação. Caso contrário, o envolvimento parental pode acentuar, em vez de diminuir, o fosso entre as crianças de diferentes grupos sociais.

Nesta linha de aproximação dos pais à escola, também o Estado tem feito esforços para que a mesma seja realmente efectiva. Com a reforma do Sistema Educativo, iniciada na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, introduziram-se profundas alterações no sistema que abarcam não só aspectos de nomenclatura mas também a estrutura, a organização e os objectivos de ensino em Portugal. Mais tarde, foram publicados vários dispositivos legais, principalmente o

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio de 1998, que contem orientações para um papel mais activo dos Pais / Encarregados de Educação na vida das escolas, sendo-lhes atribuídos direitos, deveres e novas responsabilidades na administração e gestão das escolas.

É assim, neste contexto, que surge o interesse pelo envolvimento das famílias na escola, constituindo, este, o problema central do nosso estudo.

Deste modo, a questão fulcral à volta da qual desenvolvemos todo o projecto de investigação foi:

Será que as crianças cujos pais participam activamente na sua vida académica têm mais sucesso educativo?

Assim, como eixo de análise temos dois grandes objectivos:

- Conhecer o grau e a qualidade da participação e colaboração dos pais ou encarregados de educação na vida das escolas;
- Verificar se o aproveitamento escolar dos estudantes depende da participação dos respectivos pais ou encarregados de educação na vida escolar.

O desenvolvimento do projecto de investigação procura encontrar respostas para as questões atrás formuladas e foi estruturado em duas partes distintas e em capítulos, inter-relacionando-se entre si.

Na primeira parte, que denominámos de enquadramento teórico, o primeiro capítulo abordará a relação Escola / Família numa breve perspectiva histórica, a educação das crianças e a comunidade e a relação Escola / Família, os contornos de uma eventual parceria.

No segundo capítulo, faremos referência à participação dos pais ou encarregados de educação na escola, segundo vários aspectos: o conceito de participação; a participação dos pais (modelos / tipologias); a legislação portuguesa face à participação

dos pais e encarregados de educação na escola; a participação dos pais e encarregados de educação no Regulamento Interno e no Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Colos.

O terceiro capítulo irá focar os conceitos de sucesso e insucesso escolar e educativo, e as eventuais relações entre esta realidade e os professores e as escolas.

Na segunda parte, no capítulo da metodologia, descreveremos o modelo de análise do nosso estudo, os objectivos, as opções metodológicas e plano de investigação, as questões e problemas metodológicos, a justificação dos métodos e técnicas utilizadas e, por fim, faremos a caracterização do Meio e do Agrupamento Escolar.

No capítulo cinco faremos a análise e interpretação dos dados.

Finalmente, no capítulo seis apresentaremos a análise e discussão dos resultados e as considerações finais deste trabalho com algumas sugestões, tanto para o Agrupamento alvo do nosso estudo, como para futuras investigações.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

- Relação Escola / Família -

1. Breve Perspectiva Histórica da Relação Escola / Família

A interacção escola/família é uma realidade que hoje se coloca com grande acuidade. Mas a importância do papel dos pais na educação dos filhos não é um conceito novo. Já Platão referia a responsabilidade dos pais na educação dos filhos e advertia que tudo o que as crianças ouvem em casa pode influenciar o seu carácter. Também os grandes pioneiros das Escolas Novas ou da Nova Pedagogia, como Decroly, Freinet, Montessori e mesmo Piaget, tinham insistido na importância da relação escola-família.

Portugal com um regime político ditatorial, ferozmente centralizador, não admitindo a intervenção do cidadão na “*res pública*” foi segregando uma “*cultura de não participação*”, um comportamento de exclusão que, como não podia deixar de ser, também na escola se verificou. O regime político da época, como diz Davies (1989: 26) “*(...)punha o seu acento tónico na obediência, submissão, ordem, respeito pelas hierarquias, conformismos, etc.*”. A escola era percebida como um espaço onde os pais não tinham entrada, a não ser quando chamados (na maior parte das vezes o termo exacto seria “intimidados”) a comparecer.

Só na década de 70, e principalmente na de 80, se levaram a cabo numerosas pesquisas sobre o impacto da família para a realização escolar dos alunos.

Epstein (1992), investigadora norte-americana pioneira neste tema, recorda uma primeira perspectiva dominante no passado segundo a qual, a escola e a família preparavam a criança de modo diferenciado para a vida em sociedade; numa segunda perspectiva, mais tarde, a escola e a família eram consideradas de forma sequencial (a criança, primeiro na família e, só depois, na escola).

É, contudo, a perspectiva de Epstein que estabelece uma relação de sobreposição entre a escola e a família, com vantagem de atribuir um papel central ao aluno, deixando este de ser um ente passivo para se assumir como actor principal do seu êxito escolar.

Daí que se deva insistir na colaboração escola/família por se acreditar que esta parceria influenciará positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

No entanto, também o sentido desta colaboração tem sofrido algumas alterações. Nos anos 60 pedia-se aos pais para reforçar as aprendizagens escolares dos filhos. Nos

anos 70 falava-se da complementaridade recíproca entre a família e a escola. Na última década pediu-se aos professores uma colaboração estreita com a família para compreender melhor o ambiente natural da criança e para comprometer os pais na vida escolar.

Os primeiros estudos publicados sobre esta temática –escola/família- surgiram em Portugal, apenas na década de 80, e foram realizados por uma equipa de professores portugueses, Ramiro Marques e Pedro Silva, sob a direcção de Don Davies. De facto, *“Antes disso, eram poucas as publicações científicas portuguesas que acolhiam nas suas páginas artigos dessa natureza. Não havia, também, qualquer disciplina, nos cursos de formação de professores, que desse guarida ao estudo dessa problemática. O assunto era, nessa altura, no mínimo, alvo de contestação geral por parte dos vários interesses corporativos, nomeadamente sindicais e da parte de muitos professores havia uma desconfiança grande em relação às vantagens de uma aproximação da escola às famílias”* (Marques, 1993: 41).

Para Epstein (1997) e Davies (1994), a noção de parceria é o cerne dos programas de envolvimento das famílias e tem sido identificada como uma componente essencial tendo em vista a melhoria do ensino e a igualdade de oportunidades.

2. A Educação das Crianças e a Comunidade

A família tem assumido diversas formas ao longo de diferentes épocas e contextos culturais, estando sujeita a mutações contínuas. Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, o conceito de *família* significa um conjunto de pessoas ligadas por laços de consanguinidade (especialmente o casal e os filhos), parentesco ou afinidade que vivam ou não na mesma casa, constituindo *“o primeiro lugar de toda e qualquer educação [assegurando], por isso, a ligação entre o efectivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas”* (Delors, et al. 1996: 111).

De acordo com Donati (1998), citado por Volani (2001), a família é a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do carácter das pessoas, pois

enquanto agente (ou espaço) de socialização dos indivíduos, revela e ajuda a perceber, em parte, trajetórias sociais, bem como práticas presentes e expectativas futuras.

Assim sendo, a família desempenha um papel crucial na educação. Epstein e Connors (1994) referem mesmo que, ao nível educativo e nos últimos 30 anos, verificou-se que os ambientes familiares são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança influenciando o aproveitamento escolar, as atitudes, os comportamentos e a motivação dos alunos.

Sem dúvida, que os primeiros educadores são os pais. No entanto, este dever de educar é da competência de toda a comunidade humana, entendendo-se por comunidade, *“o sistema ecológico formado pela escola, as famílias, o bairro, as relações de vizinhança e as instituições locais com vocação para trabalharem com as crianças e os jovens”* (Davies, Marques e Silva, 1993: 59).

Assim, acreditamos que o acto educativo se integra numa concepção ecológica, com um carácter espontâneo, globalizante e comunitário. Ocupando a escola um lugar importante, deixando de ser um espaço físico, fechado e isolado da comunidade, em que o seu papel e o papel da família parecem bastante definidos e separados, mas permitindo de forma evidente, uma necessidade de cooperação e de concertação entre os pais e os professores. Caso contrário, a escola cada vez mais se isolará das restantes áreas de funcionamento da criança, o que terá graves sequelas ao nível do seu comportamento, aproveitamento e desenvolvimento.

3. A Relação Escola – Família: Contornos de uma Eventual Parceria

A família constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criança, pois é no seu seio que a criança adquire o seu primeiro despertar como pessoa e o início das suas relações com a sociedade.

Uma vez que a população estudantil da escola actual é muito heterogénea, os professores e as famílias têm raízes culturais, por vezes, muito diferentes, o que pode

provocar nos alunos grandes problemas de adaptação, é necessário cada vez mais ter em conta a importância da continuidade cultural entre as escolas e as famílias.

A este propósito, Lareau (1989), citada por Carracho (1999), realça o papel das culturas familiares na educação, referindo que estas *“facilitam ou dificultam o ajustamento das crianças à escola, transformando, ou não, os seus recursos culturais em capital social. Por isso, para alguns alunos socialmente desfavorecidos, Escola e Família constituem dois mundos de relações estranhas”* (Carracho, 1999: 18).

Neste aspecto, Bloom (1982) considera que todos os pais, independentemente do seu nível sociocultural e económico, podem ser encorajados e ajudados, nomeadamente pela escola, a modificar as suas características, de forma a influenciar positivamente o aproveitamento escolar dos filhos. Para isso, devem dialogar, encorajar, fixar objectivos e criar um clima educativo positivo nas suas relações familiares.

Com efeito, para Estrela T. (1993), as famílias devem *“tomar consciência que não podem demitir-se das suas responsabilidades educativas, face à vida escolar dos seus filhos”* (Estrela, 1993: 6).

Relativamente à legislação, Stoer e Cortesão (1998), citados por Carvalho (2000), constataam que nos últimos trinta anos se verificou, apesar de tudo, uma evolução, pois passou-se de uma situação que promovia o *“pai indiferente ou oposto”* (antes de 25 de Abril de 1974) para o *“pai responsável”* que, num primeiro momento, era *“colaborador”* e, progressivamente, começou a ser aceite como *“parceiro”* de pleno direito.

Os *“100 Compromissos para uma política de Família para 2004/2006”*, do Governo Português, estabelece a necessidade de se *“fomentar e consolidar uma cultura de participação das famílias na escola”*, de forma a acompanhar as que *“apresentem dificuldades ou sinais de disfunção que se reflectem no comportamento da criança na escola”*, bem como a prestação de apoio às associações de pais relativamente à formação parental e dinamizar novas modalidades de formação de professores, onde se devem incluir temas relacionados com as famílias.

Segundo Villas-Boas (2001), a legislação contempla duas modalidades de envolvimento parental. A primeira, e mais sublinhada, é a que consiste no envolvimento colectivo ou administrativo, que se manifesta através das associações de pais e encarregados de educação. A segunda é o envolvimento individual, a nível pedagógico ou educativo, que é menos visível e menos contemplada nas leis de diversos países. A

autora anterior considera que, apesar de as leis actuais favorecerem o envolvimento parental, verifica-se que existem no terreno muitas dificuldades na sua implementação e, por isso, as escolas continuam a manter com as famílias uma interacção baseada em métodos tradicionais.

Também Marques (1997) considera que estes tipos de envolvimento são um elemento-chave para a democracia e têm de ser promovidos desde a legislação ao mais alto nível às parcerias ao nível da sala de aula.

Mas, segundo Diogo (1998), a escola e a família têm objectivos e práticas diferentes, exercendo influências separadas sobre as crianças, relacionando-se apenas quando existem problemas. Este autor, citando Freud (1937), Piaget e Inhelder (1969), considera que existe uma sequência de articulação entre escola, família e comunidade. Assim, nos primeiros anos de vida, a família tem a obrigação de acompanhar a criança, preparando-a, entre outras dimensões, para a escola. A partir do momento em que a criança entra na escola, compete a esta instituição a responsabilidade da sua educação até que o jovem passe a ser responsável pela sua formação, em parceria estreita e activa com a família.

Anna Henderson (1987), citada por Davies, Marques e Silva (1993: 24), concluiu que, *“quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento”*. No entanto, não existe só uma maneira de envolver os pais. Deverá haver um leque variado de possibilidades, conforme o meio em que a escola está inserida e as características específicas dos pais. Os contactos devem ser intensos e incluir, além das reuniões gerais, encontros entre professor e pais, comunicação através da caderneta da escola ou caderno do aluno e participação dos pais nas actividades escolares, sempre que possível.

Comer, citado por Davies, Marques e Silva (1993: 25), refere que é necessário *“trabalhar cuidadosamente com os pais até termos a certeza de que os primeiros projectos são bem sucedidos. O sucesso traz o sucesso e a auto-confiança e, como resultado, os pais ficam motivados para participarem ainda mais”*. Mas criar bons programas de envolvimento dos pais não é fácil. Existem muitos obstáculos, tais como: problemas demográficos, situações de grande pobreza e de falta de condições de habitação que implicam a prostituição, a droga e a mendicidade, levando assim, a uma grande taxa de abandono escolar antes de os jovens completarem a escolaridade obrigatória. Existe também em Portugal um hábito de os pais entregarem os filhos às

escolas e demitirem-se do seu papel de educadores, enquanto que os professores vão aceitando essa posição de passividade dos pais. Além disso, os docentes julgam que os pais que não contactam com a escola, não querem saber do processo educativo dos filhos, o que nem sempre é verdadeiro. Por fim, muitas das escolas limitam o seu relacionamento com o exterior a reuniões no início do ano lectivo, duas ou três reuniões com a associação de pais durante o ano e a realização de festas com a presença dos pais.

A literatura sobre a relação escola-família é consensual ao concluir que a escola tem evoluído mais lentamente do que as famílias. Este facto é sublinhado por Puya (2003), ao afirmar que esta situação tem limitado a possibilidade de se criar uma relação afectiva eficaz entre professores, alunos, famílias e comunidade. Este autor refere ainda outras limitações: *“falta de tempo, carências económicas, problemas de transportes, desconhecimento como actuar, de segurança e de comunicação motivadas por dificuldades linguísticas e práticas culturais diversas, más recordações da vida escolar, receio de se imiscuírem nos assuntos da escola e ainda dificuldades em conciliar horários de trabalho com os horários das reuniões na escola”* (Puya, 2003: 3).

A investigação, sobre este assunto, segundo a **Organization For Economic Cooperation And Development – OCDE** (1997), revela que a primeira resistência à colaboração dos pais, parte deles próprios, pois muitas vezes sentem-se incompetentes e pouco informados para intervir num meio especializado, sentindo-se excluídos socialmente pelos grupos dominantes.

Para que os obstáculos atrás referidos possam ser ultrapassados, é necessário mudar de atitude, e esta mudança passa pela formação contínua de professores e pela implantação da nova reorganização curricular em que a participação dos pais e da comunidade está contemplada. Também Marques (2002), propõe que se deve investir na formação de professores, na informação e educação das famílias, nos recursos disponíveis nas escolas e na criação de parcerias entre as escolas superiores e as escolas básicas. Nesta perspectiva, Villas-Boas (2001) afirma que qualquer reforma que pretenda de facto melhorar a escola terá necessariamente de contemplar a formação de pais e de professores.

Segundo Harry (1992), a escola é quem está em melhor posição para analisar e reflectir sobre este tema, por isso compete-lhe tomar a iniciativa. Nesta linha, no sentido de tentar responder aos novos desafios Gonçalves (1997), sugere que a relação escola-família deve intensificar-se tendo o professor como o seu *pivó*.

De acordo com a generalidade da investigação realizada, constata-se que a participação das famílias no acompanhamento escolar dos filhos traduz-se em múltiplos benefícios, quer para os alunos (influenciando positivamente o seu aproveitamento escolar, a assiduidade à escola, as aspirações e os comportamentos), quer para os professores (vêm reconhecido e valorizado o seu trabalho), quer para as escolas (promovendo uma imagem positiva da sua actividade).

Vários estudos demonstram ainda muitos benefícios para as famílias de várias formas de envolvimento e participação, tais como aumento dos sentimentos de auto-estima e aumento da eficiência e motivação para continuarem a sua própria educação (Becher, citado por Marques, 1989).

De facto, no estudo da *Fundação Mattel* e do *Institute for Educational Leadership*, coordenado por Epstein (2002), concluiu-se que estas acções traduzem-se em benefícios para crianças, famílias, professores, escolas e comunidade, como podemos verificar no Quadro 1.

Quadro 1 – Benefícios da participação das famílias na educação dos filhos.

| Crianças | Pais/Famílias | Professores |
|--|---|--|
| - Atitudes e comportamentos mais positivos. | Maior confiança na escola. | - Melhoria da auto-estima e maior realização profissional dos professores. |
| - Maior assiduidade. - Maior aproveitamento escolar. | Maior confiança no desempenho do seu papel de “tutor” e pai ou Encarregado de Educação. | - Maior realização dos estudantes. - Relacionamentos mais fortes com a comunidade / melhor reputação na comunidade. |
| - Maior taxa de graduação. - Mais inscrições na instrução pós-secundário. | Melhor reconhecimento e respeito pela actividade docente. | - Imagem mais positiva da função parental. |

Fonte: Adaptado do estudo da Fundação Mattel e do Institute for Educational Leadership. Epstein (2002).

Também Davies *et al.* (1997) refere que o envolvimento dos pais é benéfico para os professores, que vêem o seu trabalho mais facilitado e a sua imagem mais valorizada face às famílias e para as escolas, que passam a contar com maiores apoios no desenvolvimento da sua actividade.

Neste âmbito, também Villas-Boas (2000) sublinha que existem benefícios para os alunos, no aproveitamento, nas atitudes e na aprendizagem que se modifica favoravelmente. Assim, a autora entende que os pais enriquecem a imagem dos filhos,

umentam as suas expectativas face à escola e adquirem novas competências educacionais, influenciando positivamente as suas práticas educativas familiares, pois isso permite-lhes estabelecer relações mais calorosas e participativas com a escola, estimulando-os como pessoas e cidadãos.

Ainda para Davies (1989), as crianças melhoram o seu aproveitamento escolar, quando os pais se envolvem na escola. E são as crianças de famílias de baixos rendimentos as que mais poderão ganhar com o seu envolvimento. Os programas de envolvimento atraem e são mais acessíveis às famílias da “classe média”, pelo que as escolas e os professores devem investir seriamente de forma a compensar esta desvantagem, que pode aumentar ainda mais e afastar a escola da igualdade.

No entanto, o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos não parece estar directamente ligado ao seu nível social e cultural. Para demonstrar isso, Epstein (1987) realizou um estudo sobre o envolvimento dos pais e descobriu que os professores que envolvem 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.

Os benefícios do envolvimento dos pais, segundo Epstein (2000), serão cada vez melhores se as escolas, as famílias e comunidades trabalharem conjuntamente na promoção do sucesso dos estudantes, pois as escolas não podem fazer tudo sozinhas.

Para levar os pais ao envolvimento na educação dos filhos, existem programas específicos que se baseiam numa destas três abordagens: comunicação escola/casa; envolvimento interactivo; parceria.

Na **comunicação escola/casa**, os professores explicam o que os pais devem fazer para apoiar a aprendizagem dos filhos. Os pais podem reforçar tudo aquilo que os professores querem que os alunos façam em casa: vigiar os trabalhos de casa, assegurando que o aluno estuda diariamente, contribuindo para que o aluno tenha um bom comportamento na escola e desenvolva atitudes favoráveis à aprendizagem. Por outro lado, pede-se aos pais que transfiram para os filhos maneiras de ser, de conhecer, de comunicar e de pensar, para que eles sejam pessoas bem sucedidas. Isto passa por levar os filhos a participarem em experiências de aprendizagens diversificadas (visitar museus, comprar livros, ler histórias), criar oportunidades de diálogo entre pais e filhos, conversar sobre o que se fez na escola, encorajando-os a cumprirem os deveres e a terem um comportamento correcto na escola. Contribuirão assim, para que os filhos

interiorizem atitudes facilitadoras de sucesso educativo, tais como: gosto pelo trabalho bem feito, rotinas de trabalho, tenacidade e ambição na justa medida.

Comer (1980), citado por Davies, Marques e Silva (1993), refere ainda que “os alunos cujos pais acreditam que eles são capazes de vencer na escola têm mais facilidade em adquirir as atitudes necessárias ao sucesso na escola. Os alunos oriundos de famílias desfavorecidas e pouco habituadas a lidar com a cultura da escola também podem adquirir essas atitudes se os professores as derem a conhecer aos pais” (Davies, Marques e Silva, 1993: 31).

Os estudos de Clark (1983), citado por Davies, Marques e Silva (1993: 32), também demonstram que “Os pais dos melhores alunos encorajavam-nos a ser bem sucedidos na escola, revelavam expectativas elevadas, definiam regras de comportamento, reforçavam rotinas de estudo e conversavam com os filhos. Pelo contrário, os pais dos filhos com aproveitamento escolar fraco alheavam-se da educação dos filhos, passavam pouco tempo com eles e não comunicavam com a escola”.

O **envolvimento interactivo** baseia-se no respeito mútuo e sincero entre pais e professores, trabalhando com objectivos semelhantes. Diferencia-se do anterior por apreciar as culturas minoritárias, dando ênfase às duas culturas (cultura de origem e cultura dominante) e sabendo usar ambas, de acordo com as situações.

A **parceria** integra uma parte dos envolvimento anteriores. No entanto, exige que os professores mudem de atitude e passem a encarar os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo. A educação passa a ser da competência de todos: pais, professores e instituições de apoio a crianças e jovens. Assim, o ensino passa a basear-se num currículo enriquecido que acentua uma aprendizagem activa, o domínio de competências básicas, o desenvolvimento do pensamento crítico e das capacidades de comunicação oral e escrita. Trata-se de adaptar o Currículo Nacional, introduzindo elementos das culturas minoritárias, adaptando a gestão de espaços curriculares de âmbito local ou regional, tendo o total controlo local sobre as actividades extralectivas, comunicando com a família e pedindo a colaboração de empresas, serviços de saúde, etc.

Vários estudos demonstram ainda muitos benefícios para as famílias de várias formas de envolvimento e participação, tais como aumento dos sentimentos de auto-

-estima e aumento da eficiência e motivação para continuarem a sua própria educação (Becher, citado por Marques, 1989).

Como podemos constatar, para além dos efeitos benéficos nas crianças, produzem-se também efeitos positivos na educação de adultos e no seu desenvolvimento pessoal, o que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos.

Epstein mostrou ainda que famílias que se envolvem e comunicam de forma positiva com a escola e os professores, têm tendência para encarar o professor com mais simpatia, apoiar mais os filhos, os professores e as escolas, a ver a escola e os professores com menos desconfiança e a aumentar os sentimentos de pertença. Tudo isto contribui também para a socialização dos professores.

As famílias envolvidas na vida da escola, reconhecidas nas suas funções, sentem-se disponíveis para oferecer as suas competências e o seu tempo. Ao se redescobrirem num novo papel, podem sentir-se apreciadas, agradecidas, integradas, solicitadas para novas formas de intervir na educação dos seus filhos, num processo de reconhecimento social do seu papel de parceiros da escola.

Em suma, *“a participação das famílias e dos EEs na vida escolar se traduz em benefícios vários para o desenvolvimento escolar das crianças, para as famílias, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática (...)”* (Diogo, 1998: 35). A comunicação entre a escola e a família é importante e urgente, sendo a comunicação a chave de todo o processo de envolvimento dos pais na escola.

Finalizando, toda a literatura que consultámos, a propósito do envolvimento das famílias na escola (na aprendizagem dos alunos), é consistente e unânime sobre este ponto: há uma correlação positiva e clara entre o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos e o aproveitamento académico destes. Neste sentido, também, o estudo feito em Portugal por Gonçalves (1997: 106-107) demonstra, que *“... houve realmente um rendimento acentuado de uma maneira geral... ”* e *“... em termos de aprendizagem deram grandes pulos, grandes avanços... ”*. Assim, *“o que se observou em termos de resultados foi uma alteração significativa na atitude dos alunos face à escola e à aprendizagem (...) a escola reagiu com muito interesse e os pais sentiam que algo estava a acontecer e seria fundamental que continuasse a acontecer.”* A intervenção de Gonçalves, junto dos alunos e das respectivas famílias, *“conseguiu mudar as relações familiares aproximando filhos e pais através de um movimento*

inverso que aproxima e une através do esforço para a resolução um problema comum – dificuldades de aprendizagem. Pais e filhos estabelecem uma nova relação em que um determinado estatuto de poder (o do saber) é substituído por uma partilha que aproxima e dignifica dois seres” (1997: 108).

CAPÍTULO II

- Participação -

Possivelmente a participação não é um valor supremo de um sistema social, mas é o melhor instrumento para aceder a outros valores fundamentais como a justiça, a criatividade, a igualdade, a tolerância, a solidariedade... ou seja é o seu caldo de cultivo.

(Adaptado de San Fabián, 1994: 21)

A participação das famílias, pais e encarregados de educação, na educação dos filhos e no funcionamento da escola é um princípio democrático consagrado ao mais alto nível, desde 1976, na Constituição da República Portuguesa e posteriormente reforçado, em 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Todavia, este envolvimento das famílias com a escola exigiu a criação de estruturas e órgãos onde essa participação pudesse ter lugar.

Neste capítulo, iremos esclarecer qual a nossa abordagem ao conceito de participação e da forma como foi regulamentada e materializada a participação das famílias nas estruturas das escolas.

1. Conceito de Participação

A participação, enquanto noção, encerra duas vertentes perfeitamente distintas, embora, muitas vezes, haja, sobre si, uma noção univectorial.

Comumente há a noção de que participar é “tomar parte”, tirar vantagem, obter facilidades, usufruir daquilo que é proposto ou produzido por terceiros, obter benefícios materiais, económicos e sociais. Enfim, é o aspecto egocêntrico do conceito.

Numa organização, como é a escola, os seus membros não podem deixar de participar. Existem é várias formas de participação (Limbos, 1986: 14).

Para o autor atrás referido, a participação não deve, conceptualmente, ser entendida numa visão unilateral, mas sim numa perspectiva global, onde se reúnem tendências do comportamento humano, isto é, de um lado o proveito pessoal, do outro, a partilha das aquisições e dos recursos.

A palavra participação, surge associada à de integração para tentar explicar o fenómeno do funcionamento das organizações ou, se se quiser, para ajudar a identificar algumas teorias organizacionais. Outras vezes, quando se fala de participação está-se a tentar falar de envolvimento, implicação, etc.

A participação, para Bernoux é *“tomar parte de forma activa e empenhar-se; pode ser, também, na volta, o poder”* (Bernoux, s/d: 307). Contudo, esta definição carece, de algumas cautelas, na medida em que, como salienta Lima (1992: 127), *“...ser um actor social não é condição suficiente para participar; nem pertencer, tomar parte ou ser parte, são sinónimos de participar”*. O conceito de participação, para este autor, quando assume o carácter valorativo, *“assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder. É exactamente neste domínio mais expressivo de participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais não participam no governo de certas organizações.”*

Admitimos, porém, que a participação poderá envolver alguns riscos e que, por isso, alguns eventuais participantes poderão optar por não participar, como forma de conseguir uma relativa independência.

Ainda segundo Lima (1992) - reportando-se a uma ideia de Crozier (1992), segundo a qual, participar é perder a liberdade, é perder a situação confortável de crítico, é também enfrentar o risco de se empenhar emocionalmente, é finalmente, prestar-se à limitação de outrem, à limitação do grupo ou da unidade às decisões das quais se participa - *“a participação envolve risco e que os potenciais participantes podem mesmo não estar interessados em participar (...) a passividade, ou mesmo a não participação, podem representar a adopção de uma estratégia defensiva e neste sentido, se poderia afirmar que tais indivíduos participariam não participando.”* (Lima, 1992: 125).

Contudo, se o conceito de participação se sujeita a interpretações variadas, Alves Pinto (1995: 159) adverte para a existência, por vezes, “*de um mal-entendido, que se traduziria em admitir que existem diferentes membros de uma organização: os que participam e os que não participam*”. Posição, aliás, reforçada na definição de estratégia dada por Crozier e Friedberg (1992), segundo os quais, “*...o comportamento é activo. Se é sempre limitado e sujeito a constrangimentos, nunca é directamente determinado; mesmo a passividade é sempre, de certa forma, o resultado de uma escolha...*” (Crozier e Friedberg, 1992: 55-56).

Então, se para a análise estratégica, o comportamento do actor é racional, cada um de nós, quer queira, quer não, participa a todo o momento da vida das organizações sociais a que pertence.

Nós, ao assumirmos, a perspectiva de Alves Pinto, segundo o qual todos os membros participam, cremos que qualquer membro de uma organização social está consciente ou inconscientemente, a participar de acordo com a percepção que tenha das vantagens que possa vir a obter através da estratégia. Por outro lado, quando determinada pessoa opta por uma estratégia de retraimento, poder-se-á admitir que essa estratégia de retraimento possa ser substituída por uma estratégia de cooperação, se, como refere Alves Pinto (1995: 160), “*as pessoas tiveram a percepção de que, através da sua mobilização no projecto conjunto, poderão ir desenvolvendo o seu projecto pessoal*”.

Fazendo uma síntese dos vários autores diremos, de uma forma sucinta e abrangente, que a participação é uma estratégia que consiste em promover a tomada de decisão em grupo, melhorando a sua eficácia pela interacção entre os diferentes membros desse grupo. Até porque, como refere Barroso (1995:31), “*a participação não é um ritual que se reserva para os grandes momentos. A participação é um modo de vida que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o colectivo, a pessoa e o grupo, na organização*”.

Também o XVII Governo Constitucional, no seu programa governativo, evidencia a necessidade da participação dos pais na vida da escola: “*A participação democrática na vida das escolas é uma das grandes conquistas do País. A legislação em vigor conseguiu trazer as famílias e as comunidades locais para a gestão e administração escolar, aumentando também os poderes e responsabilidades das direcções executivas. Sem rupturas indesejáveis, continuaremos no caminho do reforço da participação das*

famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. Estabelecido um quadro comum a todas as escolas e agrupamentos – colegialidade na direcção estratégica, participação da comunidade local, gestão executiva a cargo de profissionais da educação – serão admitidas e estimuladas diferentes formas de organização e gestão” (CAPÍTULO II - I. 1.: 45).

2. A Participação dos Pais (Modelos/Tipologias)

Actualmente, existem muitos modelos para a participação dos pais na escola, tendo em vista ultrapassar alguns obstáculos ao envolvimento das famílias nas actividades da instituição escolar.

De acordo com Lareau (1989), conhecer as tipologias e modelos de envolvimento de pais, já aplicados ao longo do tempo, é uma forma de adquirir informação que permite desenhar e planear intervenções mais eficazes.

Os modelos que apresentamos em seguida, têm como finalidade permitir que os professores consigam levar os pais a participar segundo as suas disponibilidades e interesses.

Uma vez que existem modelos diferenciados de famílias, é crucial, segundo Marques (1997), que as escolas ofereçam um “*menu*” diversificado que inclua alguns destes tipos de envolvimento/participação, de forma a que os pais tenham acesso ao poder e aprendam a fazer uso dele, para “*influenciarem as pessoas e as organizações que afectam as suas vidas e as vidas dos seus filhos*”, (Marques, 1997: 17).

2.1. Tipologia de Don Davies

A tipologia de **Don Davies**, segundo Marques (1993), é um dos tipos de envolvimento/participação, onde se acentuam as enormes potencialidades da participação dos pais na tomada de decisões escolares. Este modelo engloba quatro categorias:

- tomada de decisões;
- co-produção;
- defesa de pontos de vista;
- escolha das escolas pelos pais.

Cada uma destas categorias implica um nível diferente de envolvimento dos pais e pode ser acompanhada por um programa específico, especialmente dirigido a grupos de pais com determinadas necessidades.

Na **tomada de decisões**, Davies dá alguns exemplos como: o “Individual Education Plan”, em que dá aos pais de crianças deficientes o direito de aprovarem ou não, o programa escolar dos seus filhos; os “Parent Advisory Committees”, que permitem aos pais o seu envolvimento na selecção dos directores das escolas e sua política; os “School Improvement Councils”, que participam na elaboração do relatório anual de avaliação da escola, dão assistência aos planos para melhorar a escola e ajudam na fiscalização de fundos para diversos fins.

A **co-produção** inclui todo o tipo de actividades, individuais e colectivas, na escola ou em casa, que contribuem para melhorar a educação das crianças. São elas:

- programas de ensino tutorial, em casa;
- ajuda parental no trabalho de casa;
- linhas telefónicas especiais para ajudar os alunos no trabalho de casa;
- educação dos pais;
- visitas domiciliárias;
- trabalho voluntário dos pais, de apoio às escolas.

Na **defesa dos pontos de vista**, pode-se referir todas as acções que visam influenciar a tomada de decisões, através de publicações de artigos nos media, edição de brochuras, jornais, condução de reuniões, etc..

Finalmente, na **escolha das escolas pelos pais**, Davies refere que não deve ser posta em causa a igualdade de oportunidades, mas sim reservar uma percentagem de vagas para os alunos cultural e economicamente desfavorecidos, para evitar que só os alunos com mais poder económico tenham acesso às escolas públicas de qualidade.

É importante que as escolas criem programas de envolvimento dos pais, que devem ser o mais diversificados possível, de modo a diminuir as diferenças entre as crianças pertencentes aos vários grupos sociais.

Don Davies (1988), citado por Marques (1993), faz também algumas sugestões e indica as estratégias facilitadoras duma acção, em favor das crianças minoritárias e dos pais “*difíceis de alcançar*”, que a seguir apresentamos:

- *“mudar as atitudes face às famílias minoritárias a partir do pressuposto de que todas as famílias têm aspectos positivos e capacidade de ajudar os filhos;*
- *rejeitar a ideia de que há modelos de família ilegítimos e partir do pressuposto de que não há apenas uma matriz para determinar o nível de bem-estar da criança e o seu sistema de apoios;*
- *criar instrumentos de ligação entre a escola e os “pais difíceis de alcançar”, nomeadamente: usar o telefone, fazer visitas domiciliárias e concretizar programas de educação de pais;*
- *criar equipas de ligação com a participação de um assistente social, um “visitador” domiciliário e pais voluntários”* (Marques, 1993: 16).

Segundo Marques (1997), Owen Helcen (1988) segue a mesma linha de Don Davies.

2.2. Modelo de Seeley

O Modelo de Seeley (1985), segundo Marques (1997), é o que dá melhor resposta à escola actual. Com efeito, é um modelo de parceria (relação entre pares), definido em termos de “*sucesso para todos com a colaboração de todos e acentua a colaboração dos professores, dos pais, das organizações comunitárias e dos cidadãos em benefício da educação das crianças*”, (Marques 1997: 55).

Segundo Seeley (1985), citado por Villas-Boas (2001: 129), este modelo de parceria deve basear-se em três elementos essenciais para que se efective a relação: haver liberdade de escolha (possibilidade de tomar iniciativas e assumir responsabilidades); ter voz activa (capacidade para se fazer ouvir); existir lealdade e confiança mútua. Estes elementos devem ser considerados não só isolados, mas também estar interligados.

Neste modelo, a ênfase é colocada na comunicação e não no controlo (quer pela escola, famílias ou associações de pais) e deve passar de um paradigma actual baseado na prestação de serviços (baseado na centralização, burocracia e profissionalização), para um novo paradigma, designado por paradigma da aprendizagem, em que a centralização e a burocracia devem ser substituídas por uma nova organização da política educacional, e a profissionalização substituída pela competência.

2.3. Modelo de Henderson

Nas nossas escolas existe uma grande variedade de tipos de famílias. Assim sendo, então também deverá haver diversas estratégias de envolvimento dos pais nas referidas instituições. Assim, **Henderson (1987)**, citado por **Marques (1988)**, “*identificou cinco princípios que são essenciais para a existência de uma colaboração eficaz entre a escola e os pais:*

- *Todo o clima da escola é aberto e amistoso;*
- *A comunicação com os pais é frequente nos dois sentidos;*
- *Os pais são encarados como colaboradores do processo educativo;*
- *A Direcção da escola promove activamente a filosofia da participação dos pais, encorajando todos os pais a aderir aos programas de envolvimento;*
- *A escola encoraja a participação voluntária dos pais”, (Marques, 1988: 27).*

Estas estratégias, que se desdobram em ideias práticas, testadas e comprovadas, visam melhorar o aproveitamento escolar dos alunos, bem como a qualidade da relação escola-família.

2.4. Modelo de Sobreposição de Esferas

Joyce Epstein desenvolveu o seu modelo desde 1980, conhecido por “*modelo de sobreposição de esferas*”, o qual dá ênfase à sobreposição na aprendizagem, nos três locais onde se realiza: escola, família e comunidade.

Este modelo é representado graficamente por três esferas parcialmente sobrepostas, representando cada uma delas a família, a escola e a comunidade. A área de sobreposição das referidas esferas corresponde à articulação entre esses três contextos.

De acordo com Epstein (1992), citada por Silva (2003), a criança, neste modelo, desempenha um papel crucial na parceria escola-família. Os alunos “*não são passivos neste processo; eles são os principais actores do seu próprio sucesso na escola. (...) A teoria das esferas de influência que se intersectam é concebida para encorajar a investigação sobre os efeitos nas crianças de ligações específicas entre escolas e famílias*” (Silva, 2003: 95).

Silva (2003), considera ainda que a zona de sobreposição deve estar sempre sujeita a uma negociação contínua, não devendo apresentar fronteiras rígidas porque sofrem da influência da acção pedagógica e didáctica dos professores e da acção educativa dos pais.

Para Epstein (2001), a família e a escola têm objectivos semelhantes, pois desenvolvem práticas educacionais comuns que influenciam o desenvolvimento das crianças. Por este motivo, deve-se privilegiar a cooperação e a complementaridade entre ambas as instituições.

Este modelo é de grande importância porque pode ser desenvolvido em todos os níveis de ensino, demonstrando uma grande flexibilização de aplicação, permitindo práticas diversas que implicam parcerias diferenciadas e possibilitando estabelecer cientificamente uma noção de causalidade entre o tipo de relação escola-família e os resultados que se obtêm com esse efeito. Para Villas-Boas (2001), este modelo, para além de ser vantajoso e abrangente, considera as várias perspectivas: ecológica, psicológica e sociológica tem em conta o modelo de Bronfenbrenner (as perspectivas sobre o papel educativo da família), as perspectivas sociológicas sobre as relações entre as instituições e os indivíduos, a partilha de responsabilidades entre professores, alunos e a escola, e ainda a tradição da investigação sociológica e psicológica sobre os efeitos do ambiente escolar e do ambiente familiar.

Joyce Epstein (1987), comentada por Diogo (1998), define a seguinte tipologia de envolvimento parental:

- **Obrigações básicas das famílias** - quando são promovidas acções pela escola de forma a contribuir para a formação da família, no que respeita às

necessidades básicas das crianças (saúde, segurança, disciplina, orientação sobre o seu desenvolvimento, etc.);

- **Comunicação frequente escola/família ou obrigações básicas da escola** – tem por base toda a informação disponível na escola de interesse para a família, que deve ser transmitida verbalmente, por telefone, cartas, registos, etc., como por exemplo, o regulamento interno, objectivos do currículo, avaliação, actividades extracurriculares, etc.;
- **Envolvimento da família na escola** – inclui todas as práticas de apoio voluntário da família à escola, as reuniões de pais e a educação de pais. No que diz respeito ao apoio voluntário, considera-se a preparação de visitas de estudo, organização de festas, actividades desportivas, apoio a alunos com dificuldades, etc. Nas reuniões de família/professores, são discutidos assuntos relacionados com as crianças e na educação de pais são organizados programas, com apoio de visitas domiciliárias, sobre nutrição, saúde, prevenção de uso de drogas, orientação vocacional, entre outras;
- **Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria** – são todas as práticas em que participam influenciando as tomadas de decisão da Instituição. Esta influência resulta da representação institucional da família na administração da escola ou através da prestação de serviços desenvolvidos pelas Associações de Pais;
- **Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias** – integra as práticas que a escola partilha com a comunidade, visando uma melhor formação das crianças, como é o caso de acesso a serviços de saúde, acontecimentos culturais, etc.

Esta tipologia tem vindo a ser actualizada por Joyce Epstein desde 1994, a qual, segundo Marques (1994: 374), acrescentou mais um tipo de envolvimento parental:

- **Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa** – que se materializa no apoio nos trabalhos de casa e supervisão do estudo dos filhos.

Todos estes tipos de envolvimento familiar estão interligados, podendo-se iniciar qualquer programa de intervenção a partir de qualquer um deles. No entanto, Epstein, segundo Marques (1994), refere que as obrigações básicas das famílias e o envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa, são os tipos de

envolvimento que estão mais directamente relacionados com o aumento do aproveitamento dos alunos.

Nas várias tipologias e modelos apresentados, há aspectos que são comuns. As estratégias salientadas têm como objectivos melhorar a qualidade da escola e contribuir para o sucesso dos alunos.

Em termos interactivos, escola e família deveriam estabelecer uma relação de complementaridade, já que os objectivos e o objecto dessa relação é o mesmo. É aqui que é difícil, para ambas as partes, definir as competências, as responsabilidades e os limites das interacções. O que interessa e se deseja, é uma salutar cooperação entre os agentes educativos.

3. A Legislação Portuguesa Face à Participação dos Pais e Encarregados de Educação na Escola

Portugal foi um dos países pioneiros na estruturação de um sistema público de ensino.

Com a emergência da primeira República e mais tarde com o Estado Novo, a educação continuou a ser da incumbência do Estado e a sua organização e controlo da responsabilidade da administração central (Formosinho e Machado, 1998).

Durante todo o Séc. XX, falou-se da participação dos pais na escola, mas, só após 1974/75, é que começa a aparecer legislação sobre o envolvimento dos pais na vida da escola.

Em 1976, a Constituição da República Portuguesa reconheceu a importância da participação dos Pais/Encarregados de Educação na vida da escola e assegura, por parte do Estado, no artigo 67º, a cooperação com as famílias na educação dos filhos e o ensino universal, obrigatório e gratuito.

No mesmo ano, o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro (o decreto da “*gestão democrática*”) regulamenta a gestão das escolas e a participação dos pais/encarregados de educação nos conselhos de turma de natureza disciplinar, fazendo

referência (pela primeira vez) às Associações de Pais. É à Associação de Pais que cabe, de acordo com o artigo 40º, a indicação do representante dos Encarregados de Educação, “*os Encarregados de Educação serão indicados pela associação respectiva, com respeito pelo disposto nos artigos 37º e 43º*”.

Como, na época, a maioria das escolas não possuía ainda Associação de Pais organizada, estes não podiam participar na vida escolar a alguns níveis.

Segundo a Lei 7/77, de 1 de Fevereiro, e de acordo com o artigo 67º da Constituição da República, as Associações de Pais e Encarregados vêm constituído o direito a pronunciarem-se sobre a gestão das escolas e a orientação da política nacional de educação sendo a sua opinião considerada obrigatória para projectos de Lei relativos aos ensinos preparatório e secundário.

O Despacho Normativo nº 122/79 publicado no Diário da República de 1/6/1979, considerando a importância que reveste a intervenção da família na educação - como estava disposto no artigo 2º da Lei nº 7/77 - vem regulamentar o modo de funcionamento e as actividades das Associações de Pais e Encarregados de Educação, nomeadamente no que respeita a reuniões periódicas com os órgãos de gestão e outros organismos das escolas. O mesmo despacho definiu também os termos da participação de Associações de Pais e Encarregados de Educação na gestão das escolas, conferindo-lhes o direito de opinião acerca do Regulamento Interno e dos respectivos estabelecimentos de ensino e de participação nas reuniões anuais das comissões de professores e a serem ouvidos pelo Ministério da Educação e Investigação Científica para emitirem o seu parecer, em todas as propostas de lei relativas às matérias referidas no nº2 do artigo 1º da Lei nº 7/77.

No ano de 1982, em 22 de Abril, o Decreto-Lei 125/82 cria o Conselho Nacional de Educação, órgão superior de consulta do Ministro, e que terá como objectivo propor medidas que garantam a adequação permanente do Sistema Educativo aos interesses dos cidadãos portugueses. O Conselho Nacional de Educação é composto por representantes das Universidades, Sindicatos dos Professores, Pedagogos, Associação de Estudantes e de Pais num total de 18 elementos a que se juntavam os directores gerais nomeados pelo Ministério de Educação, em que Pais/Encarregados de Educação estão em paridade com os professores nos órgãos de âmbito nacional.

A revisão constitucional de 1982, não alterando os princípios básicos da Constituição de 1976, clarificou uma série de pontos. No capítulo 4 – artigo 73º

parágrafo 2 relembra que *“cumpre ao Estado promover a democratização do ensino e garantir que a educação ministrada nas escolas e outras instituições de formação contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”* e mantém as disposições do texto de 1976, relativas à participação de professores e alunos na gestão democrática (artigo 77º) e das Associações de Pais e Professores na definição da política educativa (artigo 73º).

Foi publicado, em 28 de Setembro de 1984, o Decreto-Lei 315/84 que alarga às escolas pré - primárias e elementares a possibilidade de terem Associações de Pais.

A partir da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro iniciou-se um novo ciclo em que os Pais/Encarregados de Educação passam a ter um maior protagonismo na vida da escola.

Destacam-se assim, na Lei de Bases do Sistema Educativo, entre os princípios organizativos, o artigo 3º que defende que o sistema educativo se organiza de forma a *“contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”*. Nos objectivos no artigo 7º são visíveis as referências à necessidade da articulação da escola com a família, principalmente na alínea m), que refere que *“são objectivos do ensino básico participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias”*. No capítulo VI – Administração do Sistema Educativo - o artigo 43º estabelece, no ponto 1, que *“a administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica”*. No ponto 2 refere-se que *“o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda instituições de carácter científico”*.

Finalmente, no artigo 45º (alínea a) refere-se que em cada estabelecimento de ensino a administração e gestão se devem orientar por *“ princípios de democraticidade*

e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino”.

No dia 3 de Fevereiro de 1989, foi publicado o Decreto Lei nº 43/89 que, de acordo com os artigos 43º e 45º da Lei nº 46/86 e do n.º 1 do artigo 20º da Constituição, estabelece o regime jurídico da autonomia da Escola, que na alínea c) dos seus princípios orientadores consagra a *“democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola”*.

Em Fevereiro de 1989, é publicado o Despacho 8/S.E.R.E./89, que estabelece o Regulamento do Conselho Pedagógico, atribuindo como principais estruturas de orientação educativa no que respeita à relação da escola com as famílias, o Conselho de Directores de Turma, a quem compete *“promover e planificar formas de actuação junto dos pais e encarregados de educação”* e *“a promover a interacção entre a escola e a comunidade”* e os directores de turma a quem compete *“garantir uma informação actualizada junto dos pais e encarregados de educação acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento, das faltas, e das actividades escolares”*.

Todavia, só a partir dos anos 90 é que as leis começaram a integrar a autonomia das escolas, a participação dos pais na sua gestão e o direito destes formarem associações.

Deste modo, em 27/11/1990, foi promulgado o Decreto-Lei nº 372/90 que enquadra a constituição das Associações de Pais e Encarregados de Educação e define os direitos e deveres das referidas associações. No artigo 9º, defende-se que constituem direitos das associações de pais entre outros:

- “ a) – Promunciar-se sobre a definição da política educativa;*
- b) – Participar na elaboração de legislação sobre educação e ensino;*
- c) – Participar, nos termos da lei, na administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino;*
- d) - Reunir com os órgãos de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino em que esteja inscrita a generalidade dos filhos e educandos dos seus associados, designadamente para acompanhar a participação dos pais nas actividades da escola.”*

Relativamente ao artigo 10º – Participação na definição da política educativa – é referido que as *“Associações de Pais, através das respectivas estruturas*

representativas, têm a faculdade de estar representadas nos órgãos consultivos no domínio da educação, a nível local, bem como em órgãos consultivos a nível regional ou nacional com atribuições nos domínios de definição e do planeamento do sistema educativo e da articulação desta com outras políticas sociais”.

No artigo 11º garante-se que *“as associações de pais, através das respectivas confederações, são consultadas no processo de elaboração de legislação sobre educação e ensino”.*

O artigo 12º regulamenta a reunião das Associações de Pais com órgãos directivos: a alínea 1) refere que *“as reuniões entre as associações de pais e os órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino podem ter lugar sempre que qualquer das referidas entidades o julgue necessário”*; na alínea 2) diz-se que *“sempre que a matéria agendada para a reunião o aconselhe, pode a associação de pais solicitar aos órgãos de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino que sejam convocados para as reuniões outros agentes do mesmo estabelecimento”.*

No artigo 14º, são definidos os deveres dos órgãos directivos dos estabelecimentos de educação ou de ensino referindo-se que é dever dos órgãos directivos, entre outros *“viabilizar as reuniões dos órgãos das associações de pais”.*

No dia 10 de Maio de 1991, foi promulgado o Decreto-Lei nº 172/91 que define um modelo de direcção e gestão que *“ nas suas linhas conceptuais, é comum a todos os estabelecimentos de educação e de ensino, mas que se concretiza em modalidades específicas”* e *“concretiza os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária”.* Neste sentido, o diploma garante, através da eleição a participação de representantes de todos os intervenientes na comunidade escolar, nos órgãos de direcção e gestão das escolas.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o modelo deste decreto vem renovar a legislação que datava de 1975. À medida que este decreto foi sendo implementado, verificou-se que, embora tenha introduzido uma nova estrutura formal na escola, cada uma das escolas podia e desenvolveu estratégias diferentes segundo as representações dos seus actores.

A escola transforma-se num espaço legalmente aberto onde podem participar os pais e toda a Comunidade Educativa com representantes dos interesses sociais,

económicos e culturais. Há uma partilha de poderes e de responsabilidades através da elaboração do projecto educativo da escola e do plano anual de actividades.

Este suporte legal permite à escola dar um grande passo, começando por mudar o modelo de gestão e administração que sempre esteve debaixo da alçada do poder central, para um outro modelo que se baseia na participação alargada de todos os parceiros educativos.

Desde 1996 temos assistido a uma tentativa de concertação de esforços entre o Estado e a sociedade civil tendo em vista a implementação e generalização progressiva do processo que visa dotar os estabelecimentos dos ensinos básico e secundário de maiores graus de autonomia e a concretização dos princípios da representatividade, democraticidade e integração comunitária, contemplando uma relevante participação dos pais e dos encarregados de educação na vida escolar. Neste contexto, foi publicado o Despacho n.º 27 /97, de 2 de Junho de 1997, que encarrega os jardins de infância e os estabelecimentos de ensino básico e secundário a, durante o ano lectivo de 1997-1998, procederem *“à elaboração ou reformulação dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos, definindo as prioridades de acção educativa a desenvolver e as modalidades de organização que se adequem à realidade concreta da sua comunidade educativa”*.

Em 1998, é publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio, que determina o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, em que a representação e participação dos pais está expressamente contemplada. O documento legal aponta para o *“apoio e a participação alargada da comunidade da vida da escola”*, fortalecendo a participação da comunidade em geral e das famílias em particular. Com o Decreto-Lei 115-A/98, os encarregados de educação ganham maior representatividade nos órgãos de direcção das escolas, passam a poder participar no processo de eleição do presidente do Conselho Executivo e estão representados na Assembleia de Escola, no Conselho Pedagógico e nos Conselhos de Turma. Assim, os pais têm, de facto, a oportunidade de intervenção e participação directa nas orientações e políticas educativas a incrementar pelos estabelecimentos de ensino ao nível local.

Este diploma dá especial atenção às escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Jardins de Infância, *“integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de*

autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação(...)” (Prólogo do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

A escola deve construir e conquistar a sua própria autonomia, que nunca pode ser adquirida só por decreto. *“A autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”* (Decreto-Lei 115-A/98 cap. I, art.º 3.º).

No capítulo II (artigo 8º, na alínea 2) o referido Decreto-Lei determina que *“a Assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo esta salvaguardar na sua composição a participação dos representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia”*.

Ainda na secção III (artigo 25º, na alínea 1), diz-se que *“a composição do Conselho Pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no Regulamento Interno devendo estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros”*.

Este decreto define ainda o papel dos pais na escola. Deixam de ser pais contactantes e passam a ser pais participantes. Formam-se parcerias com entidades da própria comunidade, surgindo assim uma Comunidade Educativa. Há um alargamento de responsabilidade por parte da escola. Há uma liderança pedagógica exercida em grupo.

A escola passa a ter como instrumentos do processo de autonomia os seguintes documentos: o Projecto Educativo feito com a colaboração de toda a Comunidade Educativa; o Regulamento Interno (direitos e deveres da Comunidade Educativa); o Plano Anual de Actividades, que é o instrumento operacionalizador do Projecto Educativo, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola.

Este decreto transmite-nos a certeza de que a Educação é uma tarefa de todos e para todos. Os seus objectivos são: nova organização de administração e de educação, descentralização de poderes, desenvolvimento da autonomia e partilha de parcerias.

Relativamente à participação das famílias nas escolas, nada mais se acrescentou até agora que seja digno de realce.

Não realizámos uma descrição exaustiva de todos os normativos produzidos sobre esta temática. Procurámos apenas chamar a atenção para aqueles que, em nossa opinião, foram as normas legislativas mais importantes no que respeita à participação das famílias na escola.

4. A Participação dos Pais e Encarregados de Educação no Regulamento Interno e no Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Colos

O **Regulamento Interno** do Agrupamento de Escolas de Colos, onde o nosso estudo decorreu, define o regime de funcionamento do Agrupamento, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade educativa. A autonomia, a participação democrática e a representatividade de todos os intervenientes no processo educativo encontra-se consagrada nesse documento tendo em conta as disposições do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Deste modo, o Regulamento Interno do Agrupamento, atribui aos pais e encarregados de educação as funções expressas na lei, nos Órgãos de Gestão em que estes participam e que a seguir se enunciam:

ASSEMBLEIA

Artigo n.º 14

Composição da Assembleia

“A Assembleia do Agrupamento de Escolas de Colos será composta por 10 elementos, assim constituída:”

“c) 1 representante dos pais e encarregados de educação;”

Artigo n.º 18

Competências da Assembleia:

- 1. Eleger o presidente de entre os seus membros docentes.*
- 2. Aprovar o regulamento interno do Agrupamento de Escolas de Colos.*
- 3. Aprovar o projecto educativo do agrupamento, bem como avaliar e acompanhar a sua execução.*
- 4. Emitir parecer sobre os planos anuais de actividade, verificando se estão em conformidade com o projecto educativo.*
- 5. Apreciar os relatórios periódicos e finais de execução do Plano Anual de Actividades.*
- 6. Aprovar as propostas de contratos de autonomia, depois de ouvido o conselho pedagógico.*
- 7. Definir as linhas orientadoras para a feitura do orçamento.*
- 8. Apreciar o relatório de contas de gerência.*
- 9. Apreciar os resultados da avaliação interna do agrupamento.*
- 10. Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa.*
- 11. Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva.*
- 12. Exercer todas as competências que a lei lhe atribui e as que este regulamento interno estabelecer.*
- 13. Proceder à elaboração ou revisão do seu regimento nos primeiros trinta dias do seu mandato.*
- 14. Requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do agrupamento de escolas.*
- 15. Dirigir recomendações aos órgãos com vista ao desenvolvimento do Projecto Educativo e ao cumprimento do Plano Anual de Actividades.*
- 16. Actuar em conformidade com o Artigo n.º 1 do presente regulamento interno.*
- 17. Requerer ao Órgão de Gestão as informações necessárias ou relatório(s) para realizar eficazmente o acompanhamento do processo de auto-avaliação do agrupamento de escolas.”*

Artigo n.º 21

Designação de Representantes

“2. Os representantes dos pais e encarregados de educação são indicados em assembleia geral de pais e encarregados de educação do agrupamento de escolas, sob proposta das respectivas organizações representativas.

3. Em caso de falta das organizações representativas de pais e encarregados de educação, o presidente da assembleia de agrupamento de escolas convocará, 30 dias antes do fim do mandato, uma assembleia de pais e encarregados de educação para a eleição dos respectivos representantes.”

Artigo n.º 27

Mandato

“2. O mandato dos restantes membros, nomeadamente pais e encarregados de educação e representantes de entidades com relevância económica, social e cultural, tem a duração de um ano”.

Artigo n.º 34

Assembleia Eleitoral

“2. Os representantes dos pais e encarregados de educação referidos no número anterior, são indicados pelas respectivas organizações representativas.

3. Onde não existam as associações referidas no número anterior, o representante de cada turma, em funcionamento, será indicado pela respectiva assembleia, atendendo a que o seu número não pode ser superior ao número de turmas em funcionamento.”

Artigo n.º 35

Mesa Eleitoral

“1. Após a designação dos representantes dos pais e encarregados de educação, de acordo com o estabelecido no número três do artigo anterior, estes devem eleger

dois membros para integrarem a mesa eleitoral que presidirá ao processo eleitoral para o conselho executivo.”

CONSELHO PEDAGÓGICO

Artigo n.º 43

Composição

“1. O Conselho Pedagógico é composto por representantes de departamentos curriculares, de coordenadores de ciclo ou curso, de serviços especializados de apoio educativo, dos projectos de desenvolvimento educativo, de pais e encarregados de educação, do pessoal não docente e presidente do Conselho Executivo.”

Na composição do Conselho Pedagógico, encontra-se um elemento dos representantes dos pais.

Artigo n.º 44

Competências do Conselho Pedagógico:

- “1. Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes;*
- 2. Apresentar propostas para a actualização do Projecto Educativo e elaboração do Plano Anual de Actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos, tendo em vista o Regulamento Interno e o Projecto Educativo vigente;*
- 3. Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno;*
- 4. Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;*
- 5. Elaborar o plano de formação e actualização do pessoal docente e não docente em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas/agrupamentos e acompanhar a respectiva execução;*
- 6. Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;*
- 7. Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;*

8. *Definir princípios gerais no domínio da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar,*

9. *Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes;*

10. *Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola/agrupamento e em articulação com instituições e estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e investigação;*

11. *Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;*

12. *Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;*

13. *Definir os requisitos para a contratação do pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;*

14. *Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes;*

15. *Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações;*

16. *Convocar o responsável por qualquer grupo de trabalho em funcionamento para prestar esclarecimentos no âmbito da sua tarefa;”.*

Artigo n.º 76

CONSELHO DE TURMA

“1. O conselho de turma é constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação”.

Se o Conselho de Turma for de natureza disciplinar participa um representante da associação de pais.

Artigo n.º 203

Intervenção dos Pais e Encarregados de Educação no Procedimento Disciplinar

“Os pais e encarregados de educação devem, no decurso de processo disciplinar que incida sobre o seu educando, contribuir para o correcto apuramento dos factos e, sendo aplicada medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prossiga os

objectivos de reforço da formação cívica do educando, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.”

AVALIAÇÃO

Artigo n.º 205

Dossier Individual do Aluno

“1. Todas as informações relevantes para o processo de avaliação do aluno deverão ser arquivadas no Dossier Individual do Aluno a que terão acesso os professores, aluno e respectivo Encarregado de Educação e/ou outras entidades que colaborem com o Professor Titular de Turma ou Conselho de turma no processo de Ensino Aprendizagem.”

“3. O Dossier Individual do Aluno é devolvido ao aluno ou ao Encarregado de Educação, caso este seja menor, no final da Escolaridade Obrigatória ou acompanha-o no prosseguimento de estudos.”

Artigo n.º 208

Participação dos Encarregados de Educação no Processo de Avaliação

“1. Os Encarregados de Educação deverão ser ouvidos previamente no caso de retenção repetida do seu educando no mesmo ciclo.

2. Deverão ser ouvidos também no caso de o seu educando ter um Plano Educativo Individual colaborando na elaboração do mesmo.”

Artigo n.º 209

Retenção Repetida no Mesmo Ciclo

“Sempre que ocorrer a retenção repetida no mesmo ciclo:

a) No caso do 1º Ciclo do Ensino Básico o Professor Titular de Turma deverá propor a retenção ao Conselho de Docentes, após audição prévia do Encarregado de

Educação do aluno por parte do Professor Titular de Turma que, após reflexão ponderada ratificará ou não a decisão do Docente;

b) No caso do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico o Conselho de Turma deverá propor a retenção ao Conselho Pedagógico, após audição prévia do Encarregado de Educação do aluno, por parte do Director de Turma, que, após reflexão ponderada ratificará ou não a decisão do Conselho de Turma”.

INTERVENIENTES NO PROCESSO EDUCATIVO

Artigo n.º 210

Papel Especial dos Pais e Encarregados de Educação

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

2 - Nos termos da responsabilidade referida no número anterior, deve cada um dos pais e encarregados de educação, em especial:

- a) Acompanhar activamente a vida escolar do seu educando;*
- b) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar;*
- c) Diligenciar para que o seu educando beneficie efectivamente dos seus direitos e cumpra pontualmente os deveres que lhe incumbem, com destaque para os deveres de assiduidade, de correcto comportamento escolar e de empenho no processo de aprendizagem;*
- d) Contribuir para a criação e execução do projecto educativo e do regulamento interno da escola e participar na vida da escola;*
- e) Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos;*
- f) Contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa, em especial quando para tal forem solicitados;*
- g) Contribuir para o correcto apuramento dos factos em processo disciplinar que incida sobre o seu educando e, sendo aplicada a este medida disciplinar, diligenciar*

para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade;

h) Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e moral de todos os que participam na vida da escola;

i) Integrar activamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial, informando-se, sendo informado e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos;

j) Comparecer na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado;

k) Conhecer o regulamento interno da escola e subscrever, fazendo subscrever igualmente aos seus filhos e educandos, declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral.”

Artigo n.º 211

Direitos Específicos dos Pais e Encarregados de Educação

Os encarregados de educação têm o direito de:

“1. Intervir na educação dos seus educandos, participando no processo educativo, inclusivé pela integração nos órgãos de gestão legalmente previstos pelo novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino básico e secundário.

2. Exigir que a escola proporcione ao seu educando a formação que vise atingir os objectivos previstos pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

3. Ser tratado com o respeito devido à sua pessoa pelos diversos órgãos e serviços.

4. Ser regularmente informado sobre a vida escolar do seu educando, nomeadamente no que diz respeito ao seu aproveitamento escolar e comportamento cívico.

5. Poder comparecer no estabelecimento de ensino, não apenas quando é convocado, mas também quando por sua iniciativa queira tratar de assuntos que

considere relevantes para a formação escolar do seu educando, tendo em conta horários previamente estabelecidos.

6. Constituir-se em “ Associação de Pais e Encarregados de Educação “.

7. Estar representado no conselho pedagógico, na assembleia de agrupamento e nos conselhos de turma de acordo com a legislação em vigor, respectivamente, o novo regime de autonomia, administração e gestão regulado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio e o presente regulamento interno.

8. Participar na elaboração do regulamento interno do agrupamento.

9. Ser convocado nos prazos previstos pela lei, para qualquer reunião onde tenha assento e direito de representação.

10. Participar, enquanto representante dos encarregados de educação da turma, na assembleia eleitoral para o conselho de escola a partir do momento em que este for constituído.”

Artigo n.º 212

Deveres Específicos dos Pais e Encarregados de Educação

Os encarregados de educação têm o dever de:

“1. Conhecer e cumprir o regulamento interno do agrupamento de escolas.

2. Incentivar o seu educando a respeitar o regulamento interno do agrupamento de escolas.

3. Renovar anualmente a matrícula do seu educando, enquanto este se mantiver dentro da escolaridade obrigatória.

4. Cooperar com o agrupamento de escolas para que o seu educando possa ter a formação integral e harmoniosa a que tem direito.

5. Participar na vida escolar através de organizações próprias.

6. Participar, quando solicitado, nas actividades educativas programadas pelo agrupamento de escolas.

7. Fornecer ao director de turma todas as informações pertinentes sobre as características do seu educando, nomeadamente de natureza pessoal.

8. Contactar o director de turma, de modo a acompanhar o percurso escolar do seu educando sempre que as circunstâncias o justifiquem.

9. *Verificar assiduamente os cadernos do seu educando a fim de tomar conhecimento do trabalho desenvolvido nas várias disciplinas.*

10. *Assegurar a pontualidade do aluno, quer para tomar conhecimento de eventuais comunicações, quer para contactar os professores.*

11. *Participar em reuniões quando convocado pelo director de turma, e nas de conselho de turma de carácter disciplinar, caso tenha sido nomeado como representante dos encarregados de educação da turma.*

12. *Usar de discrição e sigilo no tratamento de assuntos que possam pôr em causa o direito à privacidade do aluno, sem colocar em causa a sua eficácia.*

13. *Justificar, na caderneta escolar previamente ou até ao quinto dia útil subsequente, as faltas de presenças do seu educando, perante o director de turma.*

14. *Dar resposta concreta, no prazo legal, sempre que o director de turma o informe de qualquer falta não justificada dada pelo seu educando.*

15. *Justificar perante o director de turma, na caderneta escolar, as faltas registadas ao seu educando pelo facto deste não se fazer acompanhar do material didáctico indispensável às actividades escolares.*

16. *Sempre que se deslocar à escola deixar a sua identificação na portaria.”*

Artigo n.º 213

Direitos da Associação de Pais

A associação de pais tem o direito de:

“1. *Designar os representantes para a assembleia do agrupamento de escolas.*

2. *Intervir como parceiro no processo educativo, expressando livremente a sua opinião na base do respeito e do bom senso.*

3. *Intervir e participar nos órgãos de gestão da escola, através dos seus representantes e de acordo com a legislação em vigor e o novo regime de autonomia, administração e gestão.*

4. *Ser informada de toda a documentação relativa ao processo educativo, emanada pelo agrupamento de escolas, que contribua para o bom funcionamento da associação de pais enquanto elemento participante do Conselho Pedagógico, Assembleia de Agrupamento e Conselho de Turma Disciplinar.*

5. Colocar questões aos órgãos de gestão do agrupamento de escolas relativas ao funcionamento da mesma.

6. Conhecer as respostas às questões apresentadas oralmente ou por escrito ao conselho executivo e ao conselho pedagógico, em prazo razoável.

7. Afixar, nos termos da legislação em vigor o aviso ou informações nos expositores previamente definidos para tal.

8. Propor e elaborar projectos de apoio aos alunos.

9. Reunir-se com o Conselho Executivo pelo menos uma vez por trimestre.

10. Intervir junto das estruturas competentes, no sentido do cumprimento das necessidades relativas ao agrupamento de escolas.

11. Dispor no interior do estabelecimento de ensino, para exercício das suas actividades, de uma sala devidamente identificada.

12. Ter acesso à correspondência em tempo útil (deverá haver uma caixa para o correio da Associação de Pais).

13. Ser convocada para as reuniões, nos prazos estabelecidos pela lei.”

Artigo n.º 214

Deveres da Associação de Pais

A associação de Pais tem o dever de:

“1. Exercer uma actuação responsável no desempenho das suas funções.

2. Cumprir as disposições do regulamento interno em vigor.

3. Contribuir para um clima de solidariedade e ajuda mútua com todos os intervenientes da comunidade escolar.

4. Resolver com bom senso, espírito de justiça e na base do diálogo franco todas as situações que lhe sejam colocadas individualmente ou deliberadas em associação.

5. Informar os encarregados de educação de todos os assuntos do seu interesse.

6. Reunir periodicamente de acordo com os seus estatutos.

7. Informar o órgão de gestão do agrupamento de escolas, da data das suas reuniões, quando estas se realizem no edifício da escola E.B. 2,3 de Colos.

8. Sempre que os seus representantes se desloquem à escola, no desempenho das suas funções, devem deixar uma identificação na portaria.

9. Manter discrição e sigilo no tratamento de assuntos que possam pôr em causa o direito à privacidade do aluno, sem prejudicar a natureza das suas funções.”

O **Projecto Educativo** do Agrupamento de Colos, foi elaborado com base no disposto no Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio que regula o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, como já anteriormente referimos.

Os seus objectivos gerais são:

- Promover o sucesso escolar;*
- Recuperar e valorizar a cultura local;*
- Alargar o espaço educativo da escola à comunidade;*
- Fomentar um clima positivo de relações humanas, baseado na abertura, na transparência, na cooperação e troca de informações;*
- Optimizar a gestão dos recursos humanos e materiais.”*

Depois de ser feito o “*diagnóstico da situação problemática*” (Projecto Educativo: 30) e de se identificarem algumas necessidades, “*As poucas linhas e quadros que se seguem são um modesto mas válido contributo, para este desiderato. Sabemos:(...)- Que é urgente implicar os pais no processo do ensino/aprendizagem de forma comprometedora e constante;*” enunciaram-se as estratégias sugeridas para pôr em prática o referido Projecto.

A única referência identificada à participação dos pais é através da Associação de Pais e diz-nos que “*A associação de pais deverá assegurar actividades a desenvolver nos períodos de interrupção lectiva, nas várias escolas do agrupamento.*” No entanto, não vem referenciado o modo de implicação dos pais no processo do ensino/aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO III

- Sucesso / Insucesso -

1. Sucesso

1.1. O Conceito de Sucesso Escolar e Sucesso Educativo

O Homem é um ser que necessita de ser educado. É a educação que lhe permite construir uma consciência intelectual e moral superior. Mas o processo educativo do Homem é extremamente complexo e progride ao longo da sua vida, tendo como objectivo o sucesso. Sucesso pessoal e social.

Contudo, antes de se falar de sucesso ou insucesso, há necessidade de determinar os limites em que termina um e começa o outro. Falando de sucesso escolar e educativo serão os professores, os educadores e os pedagogos as pessoas mais “qualificadas” para definir esses limites. Estes vão elaborando programas sobre aquilo que os alunos devem ou não saber, no seu ponto de vista, a partir daí “*quem não souber o mínimo exigido nesses programas, não é considerado bem sucedido*” (Noronha e Noronha, 1998: 17). Para estes autores, os alunos só são considerados bem sucedidos quando atingem os objectivos dos programas que definem.

Mas o sucesso implica também o sucesso escolar e o sucesso educativo. “*O sucesso escolar é frequentemente entendido como consistindo na progressão administrativa na escolaridade. Ou seja: o sucesso escolar seria, pura e simplesmente, o sucesso administrativo. (...) Com efeito, subjacente ao sucesso escolar tem que estar o sucesso educativo, o qual consiste, para cada educando, na consecução dos objectivos constituintes do programa educativo que lhe determinou. (...) O sucesso escolar é, então, a expressão administrativa do sucesso educativo*” (Patrício, 1987: 148).

Referindo Marujo (2005), podemos dizer que o sucesso escolar pode ter muitas dimensões e estar relacionado com vários factores. Este conceito não significa, somente, ter boas notas e nunca reprovar, é um pouco mais abrangente e está relacionado “*com o gosto de aprender, estar envolvido na descoberta e exploração do mundo, ter prazer em avançar, saber para onde se quer ir e porquê, e em que é emparelhado com ser feliz como pessoa, crente em si e nas suas possibilidades.*” (Marujo, 2005: 9).

Quando falamos de sucesso não devemos, apenas, considerar as questões relacionadas com os estudos e a aprendizagem. Os aspectos afectivos e o bem-estar

peçoal da criança são essenciais e bem mais importantes que as notas que obtém no final do ano. Referindo Fontaine (1988), o sucesso educativo é o aproveitamento académico dos alunos, para o qual é necessário estar motivado e ter vontade de lutar para o alcançar, tanto aos seus olhos como aos dos outros.

2. Insucesso

2.1. O Conceito de Insucesso Escolar e Insucesso Educativo

A noção mais comum de insucesso surge quando alguém ou alguma organização não consegue atingir os objectivos a que se propôs, ou não o consegue efectuar dentro do tempo estipulado para tal.

Uma noção não tão comum, mas cada vez mais atendida, é aquela que diz que, quando conteúdos e objectivos não estão em consonância, é impossível, a partir dos primeiros, atingir os segundos. Isto significa que apesar de uma pessoa ou organização responder positivamente àquilo que lhe é proposto, não consegue atingir os objectivos, porque actuando os conteúdos como meios para atingir os fins, isto é, os objectivos, se ambos não estiverem em sintonia, é impossível através dos primeiros, chegar-se aos últimos. Isto leva a uma situação grave que se poderá chamar de “*falso sucesso*”, onde existe um sucesso “*técnico*” porque se seguiram os meios propostos e apreenderam-se os conteúdos, mas um insucesso real porque não se atingiram os objectivos.

A primeira noção de insucesso é a mais fácil de identificar, porque é mensurável. A segunda é mais difícil, porque implica um desencontro entre as partes. O que é, para um, indicador de sucesso, não o é para outro. Ao contrário do que se pensa, esta segunda noção de insucesso é também a mais comum quando falamos de insucesso escolar.

Segundo Rangel (s.d.), o insucesso significa “*a falência de um projecto, bem como uma posição difícil na qual somos colocados pelo adversário.*”

No campo educacional, significa o insucesso num exame, bem como o afastamento definitivo da escola provocado por repetências sucessivas.” (Rangel, s.d.: 20).

Alguns autores referem-se ao insucesso escolar como sendo “*usualmente atribuído ao facto de os alunos não atingirem as metas – fim dos ciclos – dentro dos limites temporais estabelecidos, e traduzindo-se na prática pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar*” (Martins, 1991: 10), ou seja, o insucesso escolar é normalmente atribuído, ou, pelo menos, traduzido por factores institucionais. O mesmo autor acrescenta ainda que “*existe (...) um outro tipo de insucesso escolar não facilmente quantificável mas provavelmente mais nefasto: referimo-nos à (des)adequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social (particularmente do sistema político, cultural e económico)*” (Martins, 1991: 10). Este segundo aspecto do insucesso traduz-se numa pergunta: os meios de que a escola dispõe e a forma como os utiliza conduzem à consecução dos seus objectivos? Ou, de uma forma mais simplista: será que a escola cumpre as suas funções?

Para Sousa Fernandes, citado por Rolla (1994) “*(...) a educação escolar tem como finalidade instruir, estimular e socializar os educandos (...). Se algum destes objectivos, que constituem outras tantas dimensões da educação não é atingido, pode dizer-se que há insucesso na educação escolar (...). Qual é o pressuposto de base de que parte a instituição escolar? Isto é: que função se lhe atribui? Educar todos os alunos? Nesta perspectiva o insucesso dos alunos é o insucesso da escola. Seleccionar os melhores alunos? O insucesso dos alunos é o sucesso da escola?...*” (Rolla, 1994: 5).

Rolla (1994) vem enfatizar as duas faces do insucesso: do aluno ou da escola? Mais ainda, mostra que dentro de uma determinada concepção da escola, o seu sucesso pode significar o insucesso da outra parte: o aluno. Posto isto, o que quer então dizer insucesso escolar? Insucesso na escola? Está o aluno em causa! Insucesso da escola? Está a instituição em causa!

É muito difícil definir insucesso escolar uma vez que, “*O fenómeno “insucesso escolar” não é redutível à sua visualização imediata, devendo ser tomado como algo complexo que resulta de disfuncionalidades presentes no indivíduo, na escola e sociedade e ainda da forma como estas três entidades se articulam.*” (Martins, 1991: 9). O mesmo autor, refere ainda que o “*(in)sucesso escolar numa das entidades referidas tenderá a transferir-se para as outras, o que torna difícil discernir e equacionar as suas causas quando nos reportamos a uma delas*” (Martins, 1991: 9).

Posto isto, podemos então dizer que, o insucesso dos alunos (insucesso na escola) estará intimamente ligado com o insucesso da instituição (insucesso da escola) e um não existe sem o outro.

2.2. As Causas do Insucesso Escolar

Portugal é um dos países europeus com maior taxa de insucesso escolar, ainda hoje, nomeadamente ao nível do Ensino Básico e obrigatório, onde se coloca veemente a questão do ensino para todos. Sendo o insucesso normalmente medido pelo índice de reprovação, normalmente as duas taxas coincidem. Importa saber o que representa ser reprovado: por um lado, o aluno, por sua nítida incapacidade, não realizou as aprendizagens que lhe foram proporcionadas: por outro, o aluno não conseguiu alcançar os conhecimentos mínimos para passar para o nível seguinte; por último, as palavras “aprovado” ou “reprovado” mais não fazem que traduzir normas superiormente determinadas. Assim, no primeiro caso, a reprovação é uma sanção aplicada ao aluno por não ter correspondido ao que dele se esperava, ainda que muitas vezes, por motivos que não lhe são imputáveis; no segundo caso, a reprovação já tem a ver com a organização curricular que determina os objectivos mínimos a atingir. Se fossem outros, o aluno podia ser aprovado ou outros alunos serem também reprovados; no terceiro caso, é um dispositivo legal que diz quem reprova ou não.

Esta diversidade de interpretações naturalmente que favorece a imputação das causas do insucesso escolar a diversos factores, que têm evoluído e variado ao longo do tempo, de acordo com as várias formulações teóricas que têm enquadrado o problema.

Refere-se muitas vezes que o fenómeno do insucesso escolar em grande escala inicia-se com a massificação do ensino, como afirma Lemos *et al.*(1992). No período do pós-guerra, as suas causas foram atribuídas ao indivíduo, segundo a teoria da Meritocracia, em que se descrevia a escola como uma “ilha” na sociedade, um local neutral onde se podiam criar todas as condições de acesso e sucesso a todos os alunos, em circunstâncias iguais. Os alunos eram hierarquizados numa escala de valores segundo o seu coeficiente de inteligência, o que levava a que o insucesso fosse interpretado pelo património genético do aluno, excluindo-se todos os factores

envolventes e exteriores. Esta teoria considerava existir uma analogia directa entre o grau de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo e o lugar que ocupava na sociedade, legitimando, assim, a selecção escolar e, por conseguinte, a estratificação social.

Posteriormente, surge o modelo “*culturalista*”, ao reconhecer-se a impossibilidade de o modelo “*meritocrático*” explicar o problema de forma satisfatória. Os “*culturalistas*” relacionam o insucesso escolar com as condições de certas classes ou grupos considerados como desfavorecidos, como as minorias étnicas, os trabalhadores do campo ou da pesca, ou os vendedores ambulantes, pelo que as crianças oriundas desses meios são consideradas como não detentoras de um nível cultural suficiente, comparado com os outros grupos. Daqui se atribui o insucesso escolar ao meio familiar de proveniência da criança, pois os pais, ao serem “*incultos*”, transmitem essa situação aos filhos, não lhes transmitindo a motivação necessária para valorizar a escola, não lhes possibilitando assim equipararem-se a outros grupos sociais.

Perrenoud, citado por Rolla (1994: 13), fala em “*explicações de orientação cultural*”, onde se podem incluir os sistemas de valores, as aspirações, a força das motivações e até as atitudes familiares face à educação, e em “*explicações de herança cultural*”, onde se poderão incluir as disparidades cognitivo-linguísticas. Assim, as crianças que tiverem tido a sorte de ter “*bons*” pais, que convivem com pessoas educadas e cultas, estariam em vantagem. Segundo Rolla (1994) a maioria dos estudos efectuados indica que o clima educacional familiar detém influência no (in)sucesso escolar ao nível das relações estabelecidas, como a afectividade, o acompanhamento, etc., e menos ao nível material.

Quanto à linguagem, as crianças oriundas das classes favorecidas não teriam que despende nenhum esforço para se adaptarem ao discurso da escola, ao passo que as oriundas de grupos desfavorecidos, não só teriam dificuldades de adaptação ao novo discurso, mais elaborado, como isso as levaria a questionar a sua própria identidade, na medida em que a linguagem é um dos elementos de maior ligação às “*origens*”.

Já nos anos 80, surgem as teorias “*deterministas*”, desenvolvidas pela Nova Sociologia da Educação, onde a escola é vista como uma instituição que pouco mais realiza que seleccionar indivíduos através de parâmetros e estruturas próprias, reproduzindo o sistema social estratificado por classes.

Estas teorias conferem as causas do insucesso escolar ao modo como a escola está organizada, aos conteúdos curriculares, métodos de ensino e processos de avaliação,

confrontando estes aspectos intrínsecos à escola com a origem social do aluno. Estas teorias ganham ênfase quando “o investimento de um ou alguns professores no sentido de práticas de educação multicultural tende a ter efeito muito limitado quando a escola como um todo não está organizada em função da diversidade da população que a frequenta”, Cardoso (1996: 30).

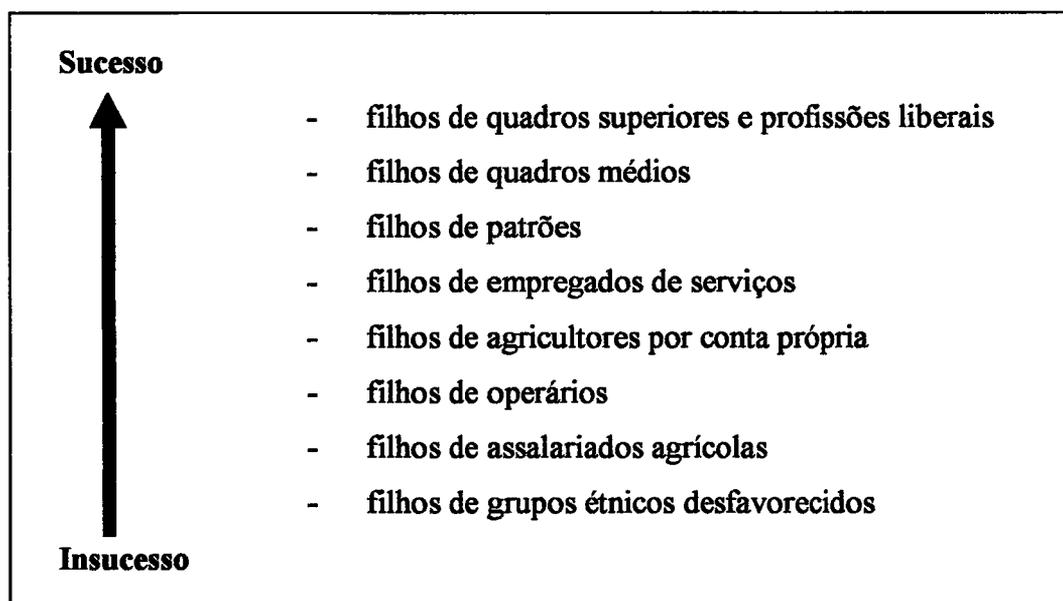
De seguida, são apresentadas algumas causas do insucesso escolar de acordo com o paradigma determinista.

2.2.1. Causas Económicas e Culturais Relativas à Família dos Alunos

A existência de uma correspondência positiva entre a origem social dos alunos e o nível do seu sucesso escolar parece ser indicado pela maioria dos trabalhos realizados nesta área.

Apesar de algumas variações a trajectória insucesso-sucesso parece evoluir da seguinte forma:

Figura 1- Trajectória Insucesso/Sucesso.



Fonte: Adaptado de Martins (1991: 13).

Para Martins (1991), as condições sócio-económicas estão em conformidade com:

- ❖ A ocupação distinta do espaço, no que diz respeito à distância da escola e o habitar em zonas degradadas. - Parece lógico que percorrer todos os dias longas distâncias para chegar à escola obriga a um esforço suplementar da parte dos alunos, tirando-lhes a vontade de estudar e o tempo para desenvolver outro tipo de actividades; no segundo caso, à habitação degradada está geralmente associado um desenvolvimento pouco favorável à prática de hábitos de estudo e culturais compatíveis com as exigências do ensino, por motivos de falta de qualidade do alojamento e de ambiente humano.

- ❖ Diferentes formas de responder às necessidades básicas das crianças. - Nem sempre é possível nas classes mais desfavorecidas praticar uma alimentação equilibrada, possuir roupa adequada ao local que frequentam, ou espaço e conforto suficientes.

- ❖ Acesso distinto aos bens culturais. - Nas classes mais desfavorecidas, os materiais que favorecem uma relação e um contacto directo com os bens culturais com natural reflexo no desenvolvimento pessoal e social do aluno, nem sempre são fáceis de adquirir por parte dos alunos. Livros, imprensa escrita, cinema, espectáculos, museus, ..., têm por vezes preços pouco acessíveis a determinados alunos.

- ❖ Necessidade de aumentar o rendimento familiar. - O abandono escolar e trabalho infantil traduzem muitas vezes a necessidade de mais um vencimento para o agregado familiar.

- ❖ A impossibilidade de pagar a escola. - O ensino tendencialmente gratuito, mesmo com os apoios legais, continua longe de responder às necessidades reais de compra de livros, material, transporte, alimentação ou roupa, isso reflecte-se directamente nas classes sociais mais desfavorecidas. Estas tendem a retirar os filhos da escola porque não possuem um nível

económico que lhes permita a aquisição dos elementos necessários para a sua manutenção no local.

Em suma, podemos considerar que o grau de instrução da família, e seu consumo e posse de bens culturais, criam expectativas e necessidades distintas perante o saber, influenciando quer o próprio desenvolvimento cognitivo, quer as opções e, por consequência, o sucesso escolar do aluno.

Os grupos mais favorecidos, normalmente detentores de um nível cultural médio-alto, põem à disposição dos seus filhos valores que levam à procura, nomeadamente através da escola, de um futuro de qualidade e prestígio.

Os grupos menos favorecidos, por oposição, têm tendência a desenvolver nos seus filhos uma visão de curto prazo, com maior preocupação no viver o dia-a-dia e, portanto, conseguir créditos imediatos, o que conduz, não só ao insucesso, mas à procura de vias mais curtas, menos prestigiadas e economicamente menos rentáveis.

2.2.2. Causas Sócio-Culturais Confrontadas com a Escola

Relativamente às causas do insucesso escolar, Martins (1991: 14) afirma que *“Estas variáveis – nível sócio cultural associado à forma como está organizada a escola, sobretudo os currículos académicos – parecem ser os maiores responsáveis pelo insucesso escolar massivo dos alunos provenientes das classes sociais mais desfavorecidas”*.

A escola alegadamente democrática valoriza e tem tendência a utilizar currículos únicos, pois deseja ser lugar de uniformização. Os currículos únicos, contudo, pouco podem atender à diversidade de alunos, que constitui o público escolar, nem aos seus diferentes interesses.

Currículos únicos reduzem substancialmente a diferença de métodos pedagógicos e levam a exigências idênticas nos comportamentos, linguagem, resultados e tempos de aprendizagem, extensão de programas e períodos de avaliação. É privilegiado um tipo de saber genérico, clássico e livresco, com objectivos pouco pragmáticos, de acordo

com aquilo que se “convencionou” chamar aluno médio, que, normalmente, ou não existe, ou não é representativo nas escolas dos nossos dias.

Também em Portugal, este tipo de ensino uniformizante, ao privilegiar os saberes académicos, sem um fim em si mesmo, mas orientados para a continuação de estudos, obriga a um certo pensamento abstracto e capacidade de relacionar hipóteses sem necessidade de verificação, que, se não constitui problema de maior para jovens oriundos das classes médias-altas, o mesmo já não acontece com aqueles que vêm de meios mais desfavorecidos. Se os primeiros dominam os códigos linguísticos, culturais e estéticos em conformidade, os segundos possuem um código linguístico normalmente considerado “pobre”, bem como um posicionamento cultural e estético de relação directa com o saber e a vivência prática, que não é usualmente valorizado pelos docentes nem pelo sistema.

Esta situação conduz à dificuldade ou mesmo incapacidade de traduzir as mensagens que são transmitidas pelos professores, levando muitas vezes os alunos, de meios sociais baixos, a criarem bloqueios impeditivos de aprendizagem, que por sua vez se materializa em retenções de ano, isto é, insucesso escolar na sua forma mais cruel. Como afirma Cardoso (1996), “*as dificuldades no domínio da língua usada na escola são factores de insucesso*” Cardoso (1996: 29).

Como infelizmente as estatísticas e demais estudos confirmam, a retenção não tem efeitos pedagógicos ou formativos, bem pelo contrário, um aluno que teve uma retenção tende para a repetição da mesma, desenvolvendo comportamentos menos bons e estatutos próprios.

2.2.3- Causas Relativas ao Sistema de Ensino

Antes de mais, importa fazer uma paragem e reflectir brevemente sobre a evolução histórica do sistema de ensino. De uma escola elitista e para os privilegiados no período anterior à última guerra, passou-se, no pós-guerra, para uma escola para todos, uma escola de massas, promovendo não só o acesso, mas também, no plano dos princípios, o sucesso de todos.

Ao mesmo tempo, generaliza-se a ideia de que a educação era indispensável ao desenvolvimento económico e social, e de que a escola seria um instrumento de democratização, na medida em que, facultando a ascensão social, criaria também igualdade social.

Este posicionamento contribuiu para o prolongamento da escolaridade obrigatória e para a unificação curricular.

Segundo Pires (citado por Martins, 1991:16), este tipo de escola foi caracterizada por três grandes fenómenos, entre outros, que importa referir:

- *“à entrada em massa de alunos, social e culturalmente muito heterogéneos, não foi dada resposta nem quantitativa nem qualitativa por parte dos sistemas de ensino;”*
- *“criou-se a ideia de que a educação era um bem essencial à melhoria das condições de vida individual e colectiva, foram criadas e potenciadas as aspirações dos indivíduos, sendo que a sua não realização conduziu a um aumento do nível das frustrações;”*
- *“a “escola unificada”, entendida como a unificação de dois saberes, o intelectual e o prático, não resultou. O primeiro não só se impôs pelo número de horas escolares que absorve, como (e sobretudo) pelo prestígio social que lhe era e é atribuído. Assim, duma escola unificada e democrática que se pretendia surgiu uma escola selectiva e elitista – só que, agora, ao invés do passado, destina-se a todos, conduzindo não a um ensino elitista mas a um ensino massificado”.*

Desta forma, a escola, em vez de ajustar os desejos dos alunos às necessidades da sociedade e prepará-los para esse exercício, elevou as suas ambições até níveis a que o sistema social não pode dar satisfação, e, por outro lado, não foi capaz de desenvolver competências capazes de responder positivamente às necessidades do indivíduo e da sociedade.

Perante este tipo de escola, ou se passa a olhar objectivamente a diversidade que compõe a população escolar e deixa de se lhes impor conteúdos normalizados, ou terá que se considerar o insucesso como “natural” e portanto aceitar o inevitável.

Martins (1991), apesar de referir que os poucos indicadores de desempenho da escola não estão, nem suficientemente testados, nem sistematizados, avança com alguns

aspectos que considera capazes de, pela sua disfuncionalidade, fazer aumentar o insucesso escolar, nomeadamente:

⇒ Uma rede escolar mal dimensionada no que diz respeito aos desequilíbrios do número de alunos por estabelecimento de ensino, às mudanças em função da progressão escolar, e à distância / tempo entre a residência e a escola para muitos alunos.

⇒ A centralização do poder nos órgãos centrais do Ministério da Educação, apesar de diminuir, apresenta-se ainda extremamente normalizador e regulador, condicionando o funcionamento, qualidade e a possibilidade de se operarem dinâmicas locais.

⇒ A falta de autonomia ainda é um facto, e mesmo quando ela está prevista no papel, continua limitada e limitativa.

⇒ Falta de preparação específica para o desempenho de cargos de direcção por parte dos professores. Só agora, com os cursos de Estudos Superiores Especializados em Administração e Gestão Escolar, o panorama poderá modificar-se.

⇒ Os recursos financeiros, sendo escassos, exercem a mais forte e cruel das limitações: de espaços, materiais, recursos, equipamentos, formação ou contratação de mais pessoal auxiliar.

⇒ Curriculos escolares que privilegiam os saberes académicos e não contemplam certos interesses nem as dinâmicas locais.

⇒ A relação impessoal e formal entre alunos e professores (principalmente os chamados “dinossauros”), resultante de uma inadequada formação para agir neste campo e de um elevado número de alunos por professor, gera o descomprometimento e enfatiza a frieza das estatísticas.

⇒ As várias funções que os professores desempenham, desde a leccionação até à gestão e administração, o que os torna numa peça determinante em toda a engrenagem do sistema, que conviria por isso manter “satisfeita” e motivada, mas que, ao contrário, padece de inúmeros desajustamentos e situações de conflito, como sejam o sistema de colocações, o baixo salário, as ainda frequentes condições de trabalho pouco dignas, as faltas de material e equipamento, um sistema de formação deficiente e compulsivo.

A escola, por si só, não é capaz de eliminar o insucesso escolar, uma vez que as suas causas mais determinantes são exteriores a si. Todavia, se aquela se redimensionar e se posicionar de acordo com os avanços da sociedade, os casos de insucesso irão certamente diminuir.

3. Os Professores e o Sucesso /Insucesso Escolar

Os professores são os principais intervenientes no processo ensino-aprendizagem e da sua forma da actuação depende, em grande parte, o sucesso/insucesso escolar dos alunos, apesar de muitas vezes estes não aceitarem o facto. Estes, tal como refere Rangel (s/d: 49) “*estimam, na sua maioria, (...) a sua impotência face ao insucesso escolar*” e frequentemente esquecem que a sua intervenção pedagógica tem de considerar as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, e não desenvolvem estratégias de ensino que permitam a modificação de processos e atitudes para com a aprendizagem. É preciso especificar os comportamentos e os contextos situacionais em que ocorrem os problemas, pois só assim se podem desenvolver estratégias que permitam colmatar as dificuldades e promover o sucesso dos alunos. Os professores não devem classificar o aluno sem antes o entender. Pois, tal como refere Postic, citado por Jesus (1996: 11) isso “*é condená-lo a resignar-se ou a revoltar-se*”, enquanto que “*compreender o que nele é potencial é acreditar no seu desenvolvimento e na sua importância da educação*”, (ib: ibidem).

Contudo, existe uma forte resistência à mudança de estratégias, atitudes e comportamentos pedagógicos. Este é um factor que tem desfavorecido o progresso de muitos alunos, principalmente os que sentem dificuldades em assimilar os conteúdos/competências pretendidos para o ciclo em questão.

A maior parte dos professores mantém-se isolada, sem procurar espaços de diálogo para partilhar problemas, experiências, soluções para atender eficazmente as dificuldades das crianças. O professor, ao demonstrar “*atitudes de não-confiança nas capacidades do aluno, este desenvolve um auto-conceito negativo, experienciando sentimentos de ineficácia e de fracasso pessoal*” (Jesus: 1996: 16), leva o aluno a não acreditar nas suas próprias capacidades e a não se aplicar nas aprendizagens; quando o

professor expressa *“atitudes de confiança no potencial de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e desenvolve neles um pensamento divergente, eles empenham-se mais nas actividades escolares e obtêm melhores resultados”*, (Jesus: 1996: 16). A atitude positiva ou negativa do professor perante o aluno, fá-lo caminhar pelo caminho do sucesso ou insucesso, respectivamente.

Os professores têm de se preparar para uma relação sócio-afectiva com os alunos. Esta nem sempre é fácil, e mais difícil se torna quando está em causa um aluno com dificuldades de aprendizagem. Contudo, estes não estão de forma alguma preparados para identificar, prevenir, ajudar eficazmente os alunos com dificuldades, em situação de insucesso.

A sua formação inicial nem sempre contempla áreas de intervenção especial para com os alunos diferentes, para com aqueles que não demonstram as mesmas capacidades de adaptação ao método de trabalho aplicado, daí as dificuldades dos docentes em alterar as suas práticas.

Para dificultar a tarefa do professor, as escolas não se encontram equipadas com bons manuais onde este se possa orientar quando pensa (ou constata) que tem na sua escola um aluno com dificuldades.

As próprias escolas, que deveriam promover formação e sensibilização para toda a comunidade educativa, sobre a forma de encarar e respeitar as crianças diferentes, não o fazem, daí que o insucesso escolar seja, nos nossos dias, tão significativo.

Deveriam ser as escolas a proporcionar aos professores uma nova postura na sua actuação pedagógica, devendo dotá-los de competências que os habilitem a procurar permanentemente resposta educativa diferenciada a que todas as crianças têm direito.

Torna-se essencial preparar professores imaginativos, criativos e reflexivos, dando-lhes orientações para que possam promover a diversificação e heterogeneidade de práticas, tornando-os capazes de reagirem apropriadamente às situações de trabalho pedagógico com que se deparam no seu quotidiano escolar de forma a promover o sucesso escolar/educativo de todos os alunos.

4. A Escola e o Sucesso / Insucesso Escolar

Citando Rangel (s/d: 59) “*A instituição escolar é, antes de tudo, uma decisão política*”, da qual depende quer a nível de funcionamento quer de componente humana. É o sistema político que toma as decisões relativamente à sua construção, educação e número de professores.

Porém, cabe a esta, numa mudança da sua cultura organizacional, provocar um incentivo a práticas de gestão que privilegiem: o pedagógico sobre o administrativo; o abandono progressivo de práticas de gestão burocratizadas e a sua substituição por outras mais autónomas e contextualizadas; uma gestão otimizada do Projecto Educativo da escola, numa perspectiva de ligação teoria/prática; a criação de espaços de reflexão e diálogo entre, e nas escolas do mesmo modelo de administração e gestão; o fornecimento de instrumentos de trabalho facilitadores da construção da autonomia; a descoberta de estruturas adequadas para tornar eficazes todos os recursos escolares, procurando garantir a igualdade de oportunidades de acesso ao sucesso escolar e educativo.

Todavia, as estruturas são difusas e coexistem com outras problemáticas, as quais em nada beneficiam a promoção do sucesso. Há falta de formação, de envolvimento comunitário e turmas demasiado numerosas.

Os sistemas educativos e as escolas são regidos por princípios integradores, daí tornar-se imprescindível repensar e adequar a prática educativa dos profissionais à nova realidade teórica. Para um atendimento eficaz às crianças com dificuldades/insucesso, é urgente uma mudança de atitude pedagógica que comece pela formação inicial, passe pela formação contínua dos docentes em geral e não negligencie a formação em exercício. Esta deverá constituir uma via de sensibilização não só para os docentes em exercício como para todo o tipo de pessoal que desempenha funções junto das crianças.

Para além dos “problemas” relacionados com a componente humana do sistema existe ainda a componente pedagógica. O Projecto Educativo da Escola, que deveria orientar a organização, a gestão e o funcionamento da Escola, num papel globalizador de compromisso entre todos os membros da acção educativa e da comunidade, é frequentemente esquecido.

Em nossa opinião, não há uma verdadeira dimensão interactiva da Escola, pela qual, ao passar de um modelo unidimensional para um modelo pluridimensional, se possam conjugar as actividades curriculares com as de complemento curricular e, assim, aumentar as possibilidades de garantir uma unidade e beneficiar o processo educativo de todos os alunos.

As actividades da Área de Projecto, que deveriam surgir como um espaço curricular aberto de grande flexibilidade, propiciador da organização de actividades que abrissem perspectivas de entendimento e mudança de atitudes reforçadoras da relação pedagógica, resumem-se a aulas um pouco menos maçadoras, onde se procuram pôr em prática algumas aprendizagens ligadas principalmente ao Estudo do Meio.

Concluindo, podemos dizer que a escola não possui uma cultura de trabalho em equipa que possa concorrer para uma satisfação geral.

INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV

- Metodologia -

1. A Relação Entre o Envolvimento da Família na Escola e o Sucesso Educativo das Crianças - Modelo de Análise

Roberto Carneiro (2000) é de opinião que os pais e escola têm ambos uma importância decisiva na dinamização do conhecimento e na aquisição de saberes. É, por esse motivo, imprescindível que os pais estabeleçam com a escola um diálogo baseado na confiança mútua e na disponibilidade para saber ouvir, a par de reforçar e encorajar os filhos, porque tal é essencial para a continuidade do investimento da criança e para os consequentes resultados positivos posteriores. Por outro lado, é fundamental que os pais acompanhem o estudo dos filhos nas suas múltiplas vertentes e não se centrem, única e exclusivamente, nos resultados finais de cada período.

A partir desta problemática surge a seguinte questão de investigação:

Será que as crianças cujos pais participam activamente na sua vida académica têm mais sucesso educativo?

Para tal, foram definidos os seguintes conceitos:

- **Participação dos Pais** – Acompanhamento dos filhos quer a nível afectivo e presencial, quer a nível de ajuda nos trabalhos de casa ou outras actividades escolares, bem como, a partilha de objectivos e responsabilidades.
- **Sucesso educativo** – pese embora peque por defeito, assumimos, a título meramente operacional, o sucesso educativo como equivalente ao aproveitamento académico dos alunos (dimensão facilmente mensurável e disponível). Esta definição também é construída a partir da mera “representação simétrica” do conceito de insucesso educativo apresentado por Martins (1991).
- **Insucesso educativo** – refere-se a insucesso escolar como sendo “*usualmente atribuído ao facto de os alunos não atingirem as metas – fim de*

ciclos - dentro dos limites temporais estabelecidos, e traduzindo-se na prática pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar” (Martins, 1991: 10).

Para dar uma resposta provisória à questão de investigação, foi elaborada a seguinte hipótese de trabalho:

Os alunos cujos pais / encarregados de educação participam mais na vida da escola, evidenciam maior sucesso educativo.

Para responder à questão de partida e verificar a hipótese de partida, operacionalizaram-se as dimensões em estudo da seguinte forma:

Quadro 2 – Dimensões e indicadores do nosso estudo.

| Conceitos / Variáveis | Participação dos Pais | Sucesso Educativo |
|-----------------------|---|--|
| Indicador | <ul style="list-style-type: none">▪ Número de vezes que os pais vão à escola.▪ Número de vezes que os pais ajudam nos trabalhos de casa. | <ul style="list-style-type: none">▪ Ano frequentado e idade cronológica.▪ Número de retenções verificadas.▪ Assiduidade. |

2. Objectivos do Estudo

Os objectivos deste estudo são:

- Conhecer o grau e a qualidade da participação e colaboração dos pais ou encarregados de educação na vida das escolas.
- Verificar se o aproveitamento escolar dos estudantes depende da participação dos respectivos pais ou encarregados de educação na vida escolar.

3. Opções Metodológicas e Plano de Investigação

Esta investigação enquadra-se no âmbito de um estudo de caso¹, por restringir o seu estudo apenas às escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento Vertical de Colos.

Este estudo, realizado no ano lectivo de 2005/2006, no referido Agrupamento, refere-se ao ano lectivo de 2004/2005. A opção por este Agrupamento e pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico, prendeu-se com o facto de desenvolvermos funções no âmbito da docência nesse Ciclo de Ensino.

Para atingir os objectivos desta investigação utilizou-se o método quantitativo por inquérito por questionário, de modo a obter informação e de a tornar contabilizável, dando-nos, ao mesmo tempo, a descrição e a avaliação desta realidade. Segundo Boudon (1990) podemos definir então os inquéritos quantitativos como “(...) *aqueles que permitem recolher, num conjunto de elementos, informações comparáveis entre esses elementos. Esta comparação de informações possibilita, em seguida, a enumeração, e, mais geralmente, a análise quantitativa dos dados*”, (Boudon 1990: 41). Ao mesmo tempo, como salienta L. Lourenço e R. Mendes (1999), a abordagem quantitativa constitui-se como sendo uma técnica de recolha de informação intensiva, que permite não só observar as informações ao nível individual, como também sistematizar informações a nível global.

Optámos por recolher os dados recorrendo ao questionário, como instrumento preferido, efectuando uma abordagem aos pais ou encarregados de educação dos alunos que frequentavam o 3.º e 4.º ano de escolaridade, no ano lectivo de 2004/2005.

O questionário revela, como se sabe, vantagens e desvantagens. As vantagens prendem-se sobretudo com a economia de tempo, de recursos, uma vez que “(...) *permite observar relações ao nível dos indivíduos e obter informações mais ricas sobre cada um*”, (Ghiglione e Matalon, 1997: 17). Enquanto que as desvantagens, de acordo com Lourenço e Mendes (1999), estão associadas à fidelidade dos resultados obtidos, ao

¹ Segundo Bogdan e Biklen (1994: 89) “*O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.*”

nível da veracidade das respostas, o que pode induzir ao enviesamento dos dados em relação a algumas questões.

4. Questões e Problemas Metodológicos

Após a necessária autorização para realizar o estudo no referido agrupamento, elaborámos o instrumento, mediante as necessidades do contexto e do tema a tratar.

Antes da aplicação do questionário, e de modo a proceder à sua validação, este foi, numa primeira fase, submetido ao parecer de especialistas (dois docentes da Universidade de Évora), e, posteriormente, foi efectuado um pré-teste, em que foram respondidos cinco questionários por indivíduos com características idênticas à amostra, não revelando os mesmos qualquer problema no seu preenchimento.

Em Janeiro de 2006, foram distribuídos sessenta e sete (67) questionários aos pais ou encarregados de educação. Os respectivos questionários foram entregues aos professores e directores de turma nas respectivas escolas do Agrupamento, inclusive na escola sede, uma E.B.2,3 (Colos), para os alunos que já estavam a frequentar o 5.º ano de escolaridade, sendo acompanhados de uma carta de apresentação (Anexo I), na qual se explicitavam as finalidades do estudo em causa, bem como a relevância do instrumento de recolha de dados enviado. Posteriormente, o questionário foi recolhido por nós. Os respectivos alunos entregaram os questionários, acompanhados de um envelope, aos pais ou encarregados de educação, de modo a que estes pudessem preencher e devolver em envelope fechado, garantindo assim a confidencialidade dos dados. A taxa de retorno dos mesmos, devidamente preenchidos e válidos, situou-se nos 100%.

5. Justificação dos Métodos e Técnicas Utilizadas

Para atingir os objectivos da investigação, foi elaborado um questionário (ver Anexo II) para os pais ou encarregados de educação dos alunos, de modo a conhecer

melhor os familiares com quem o aluno vive, o respectivo envolvimento na escola e as suas expectativas em relação ao futuro dos seus filhos / jovens familiares.

O questionário é constituído por 27 perguntas, na sua quase totalidade, perguntas fechadas de modo a que o inquirido responda optando por uma lista de respostas tipificadas. O questionário encontra-se organizado em três partes:

- **Dados de identificação dos pais ou encarregados de educação.** Composta por seis (6) perguntas; idade, sexo, estado civil, grau de parentesco com o aluno, habilitações literárias, a situação no trabalho e profissão,
- **Dados relativos ao aluno.** Constituída por seis (6) perguntas; com quem vive o aluno, onde vive, a distância entre a sua casa e a escola, o ano de escolaridade frequentado em 2004/2005, o horário e local de utilização do tempo livre.
- **Dados relativos à participação dos pais ou encarregados de educação, na escola.** Formada por quinze (15) perguntas; o tipo de contacto com o professor, a participação na Associação de Pais, a colaboração com a escola, o tempo dedicado ao aluno e expectativas em relação ao futuro do educando.

Para complementar as informações recolhidas no questionário e atingir os objectivos do presente estudo, recorreu-se ainda a outras fontes de recolha de dados, tais como: a consulta de Actas do Conselho de Docentes, livros de registo de matrículas, fichas biográficas dos alunos, registos de frequência dos alunos, entre outros. No Anexo III, encontra-se o ofício ao Órgão de Gestão a solicitar a autorização dessa consulta.

Depois de recolhidos os questionários e as restantes informações necessárias é de sublinhar igualmente que, o tratamento estatístico, após a codificação de todas as variáveis, compreendeu a construção de uma base de dados em SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), a qual se constituiu como um pilar fundamental para a prossecução desta investigação.

6. Caracterização do Meio

Concelho de Odemira

É o maior concelho português, em termos geográficos. Já no limite com o Algarve, é um ponto muito procurado sob o ponto de vista turístico. Delimitado pelo

território dos concelhos de Sines, Santiago do Cacém e Ourique, Odemira é o concelho mais a sul do distrito de Beja.

É constituído por dezassete freguesias: Bicos, Boavista dos Pinheiros, Colos, Longueira /Almograve, Luziane-Gare, Odemira (S. Salvador), Odemira (Santa Maria), Pereiras-Gare, Relíquias, S. Luís, S. Martinho das Amoreiras, S. Teotónio, Sabóia, Santa Clara-a-Velha, Vale de Santiago, Vila Nova de Milfontes e Zambujeira do Mar. Um número que tem vindo a aumentar constantemente desde os finais do século XIX. Nessa altura, eram apenas doze as freguesias existentes. Posteriormente, foram acrescentadas mais quatro: Bicos, Luziane-Gare, Pereiras-Gare e Zambujeira do Mar. Ao mesmo tempo, a freguesia de Cercal passava para o concelho de Santiago do Cacém. A mais recente alteração ocorreu no ano de 2001 com a criação de mais duas freguesias: Boavista dos Pinheiros e Longueira / Almograve.

Conquistada aos mouros por D. Afonso Henriques em 1066, Odemira recebeu carta de foral em 28 de Março de 1256, por D. Afonso III. O Foral, semelhante ao de Beja, foi renovado por D. Manuel I em 5 de Setembro de 1510.

As escolas que fazem parte do Agrupamento Vertical de Colos encontram-se situadas nas freguesias de Bicos, Colos, Relíquias, S. Martinho das Amoreiras e Vale de Santiago.

Nestas cinco freguesias, situadas no interior do Alentejo, a actividade económica é predominantemente agrícola, registando-se várias unidades industriais de pequena dimensão, sobretudo nas áreas da carpintaria, oficinas de mecânica, cortiça e cerâmica. O comércio é essencialmente retalhista, sendo quase inexistente nalgumas aldeias vizinhas. O turismo é um sector económico ainda por explorar, tendo em conta a beleza natural da região e as suas potencialidades.

Esta região apresenta uma situação de frágil desenvolvimento socio-económico, causado em grande parte pelo despovoamento humano e consequente isolamento do meio, envelhecimento da população, baixo nível de instrução, elevada taxa de desemprego e excessivo peso do sector primário na actividade económica.

No entanto, é de registar que, desde os anos 90 até aos dias actuais, tem-se assistido à fixação de comunidades estrangeiras provenientes da Alemanha, Holanda, Inglaterra e países de Leste.

A nível cultural e desportivo, são poucos os recursos existentes. Contudo formaram-se algumas associações desportivas e grupos corais de cantares típicos

alentejanos. Não se registam festas populares com grande participação da comunidade, apenas algumas festas de índole religioso, largada de touros, feiras e organizações de jogos de futebol entre as localidades próximas.

Os clubes recreativos, os campos de futebol, o lar da 3ª idade de Colos e a Escola Básica 2, 3 de Colos, são os principais espaços abertos à comunidade.

A nível da saúde, os serviços de atendimento médico estão centrados em Odemira, embora exista posto médico em Colos, Relíquias, Bicos, Vale de Santiago e S. Martinho das Amoreiras, mas sem médico permanente.

A rede de transportes que serve esta região é quase nula, dificultando a deslocação das pessoas entre as localidades.

7. Caracterização do Agrupamento Escolar

A Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Colos localiza-se na freguesia de Colos, concelho de Odemira, distrito de Beja e iniciou a sua actividade no ano lectivo de 1999/2000.

Esta escola funciona como núcleo central de um agrupamento vertical que abrange uma vasta área territorial situada no nordeste do concelho de Odemira, servindo a população de 5 freguesias (Bicos, Colos, Relíquias, S. Martinho das Amoreiras e Vale de Santiago) com cerca de 4869 habitantes.

Este agrupamento é composto, para além da escola sede, de mais vinte escolas, com a seguinte distribuição:

- Estabelecimentos de Ensino do Pré-escolar: Jardins-de-infância de Amoreiras-Gare, Bicos, Colos, Relíquias, S. Martinho das Amoreiras e Vale de Santiago; Centros de Educação Pré-escolar de Fornalhas, Vale Ferro e Ribeira do Seissal.

- Estabelecimentos de Ensino Básico do 1º Ciclo: Amoreiras-Gare, Bicos, Campo Redondo, Colos, Fornalhas, Monte da Estrada, Relíquias, Ribeira do Seissal, S. Martinho das Amoreiras, Vale Ferro e Vale de Santiago.

No ano lectivo de 2004/2005, frequentavam as escolas do Agrupamento 446 alunos, distribuídos pelo Ensino Pré Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, do seguinte modo:

Pré-Escolar – 88 alunos,

- 1.º Ciclo do Ensino Básico – 153 alunos,
- 2.º Ciclo do Ensino Básico – 95 alunos,
- 3.º Ciclo do Ensino Básico – 110 alunos.

8. Definição da Amostra

A amostra foi extraída de um universo de pais ou encarregados de educação de 153 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, das 11 escolas do 1.º Ciclo, do referido Agrupamento. A escolha da amostra foi feita de modo intencional e de acordo com o nível de escolaridade que se quer estudar: 3.º e 4.º ano de escolaridade, relativamente ao ano lectivo de 2004/2005. No presente estudo, foram inquiridos 67 pais ou encarregados de educação dos respectivos alunos.

De forma a se recolherem os dados necessários ao contacto com os referidos pais, solicitou-se ao Órgão de Gestão em causa, a listagem (nome, morada e escola) de todos os alunos do 3.º e 4.º ano, relativamente ao ano lectivo de 2004/2005.

9. Técnicas de Análise de Dados

O tratamento dos dados obtidos foi efectuado de forma estatística, de modo informático, utilizando para tal o software de análise de dados SPSS ® (Statistical Package for the Social Sciences) versão 12.0 for Windows e os programas Microsoft Word e Microsoft Excel.

No decorrer da análise dos dados obtidos no questionário, os valores são expressos em número de respostas dos inquiridos e não em percentagem, devido ao facto dos valores apresentados serem relativamente pequenos. Julgamos assim, garantir uma maior objectividade na apresentação dos resultados. Optámos também, e pela mesma

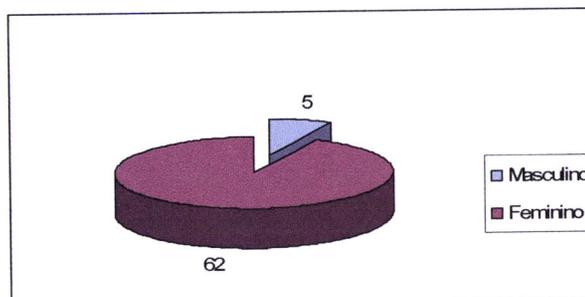
razão, por efectuar a transposição directa, do sistema computacional SPSS 12.0, dos quadros originais aí obtidos.

CAPÍTULO V

- Análise e Interpretação dos Dados -

1. Questionário

Gráfico I – Distribuição dos pais ou encarregados de educação em função do sexo.



Tal como se pode verificar, no Gráfico I, a amostra é constituída por 67 pais ou encarregados de educação, sendo 5 do sexo masculino e 62 do sexo feminino. Assim, a nossa amostra é maioritariamente constituída por elementos do sexo feminino.

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|-------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| 26-30 | 5 | 7,5 | 7,5 | 7,5 |
| 31-35 | 14 | 20,9 | 20,9 | 28,4 |
| 36-40 | 25 | 37,3 | 37,3 | 65,7 |
| 41-45 | 17 | 25,4 | 25,4 | 91,0 |
| 46-50 | 3 | 4,5 | 4,5 | 95,5 |
| 51-55 | 2 | 3,0 | 3,0 | 98,5 |
| 56-60 | 1 | 1,5 | 1,5 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 3 – Distribuição dos pais ou encarregados de educação por faixa etária.

No Quadro 3, podemos ver que os pais ou encarregados de educação se distribuem por faixas etárias muito variadas. Verifica-se então que, as idades mais frequentes nestes pais ou encarregados de educação são entre os 31 e os 45 anos, predominando a faixa etária entre os 36 e os 40 anos de idade.

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|-----------------------|-------------|--------|--------------------|-----------------------|
| casado ou uniao facto | 54 | → 80,6 | 80,6 | 80,6 |
| solteiro/a | 10 | 14,9 | 14,9 | 95,5 |
| divorciado/a | 2 | 3,0 | 3,0 | 98,5 |
| viuvo/a | 1 | 1,5 | 1,5 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 4 – Estado civil dos pais ou encarregados de educação.

Podemos verificar, no Quadro 4, que a maioria (54 pais, ou seja 80,6%) dos pais ou encarregados de educação são casados ou estão em união de facto. Só 10 pais são solteiros, 2 são divorciados e 1 é viúvo.

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|---------|-------------|--------|--------------------|-----------------------|
| pai | 4 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| mãe | 62 | → 92,5 | 92,5 | 98,5 |
| avô/avó | 1 | 1,5 | 1,5 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 5 – Grau de parentesco em relação ao aluno.

Verificamos, no Quadro 5, que os indivíduos que responderam ao questionário são, na sua grande maioria (92,5%) mães.

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|--------------------------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| 1 ciclo incompleto | 4 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| 4 ano escolaridade | 17 | 25,4 | 25,4 | 31,3 |
| 6 ano escolaridade | 26 | 38,8 | 38,8 | 70,1 |
| 9 ano escolaridade | 9 | 13,4 | 13,4 | 83,6 |
| 12 ano escolaridade | 8 | 11,9 | 11,9 | 95,5 |
| bacharelato | 2 | 3,0 | 3,0 | 98,5 |
| mestrado ou doutoramento | 1 | 1,5 | 1,5 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 6 – Habilitações dos pais ou encarregados de educação.

O Quadro 6 permite-nos verificar que a maioria (83,6%) dos pais tem um nível de escolaridade baixo, só uma pequena minoria (16,4%) tem o 12.º ano ou um nível mais elevado. A média das habilitações dos pais situa-se no 6º ano de escolaridade.

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|--|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| -empregados sem especificar | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| -desempregados | 37 | 55,2 | 55,2 | 56,7 |
| -pessoal administrativo e similares | 2 | 3,0 | 3,0 | 59,7 |
| -pessoal dos serviços directos e particulares/ de protecção e segurança (emp lar, esteticista, cabeleireira, bombeiro) | 12 | 17,9 | 17,9 | 77,6 |
| -trabalhadores não qualificados (doméstica, trab rural) | 8 | 11,9 | 11,9 | 89,6 |
| -comerciantes | 5 | 7,5 | 7,5 | 97,0 |
| -formadores | 1 | 1,5 | 1,5 | 98,5 |
| -reformados | 1 | 1,5 | 1,5 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 7 – Situação no trabalho e profissões dos pais ou encarregados de educação.

A partir da análise do Quadro 7 pode-se verificar que 37 (ou seja 55,2%) dos pais estão desempregados, representando deste modo a maioria, e 1 está reformado. Os restantes 29 estão a trabalhar distribuídos por diversas profissões. Destacam-se os serviços directos e particulares, e de protecção e segurança com 12 frequências, seguido de 8 trabalhadores não qualificados e 5 comerciantes. Existem ainda 2 trabalhadores dos serviços administrativos e similares, 1 empregado que não especificou a profissão e 1 formador.

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|----------------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| pais | 58 | 86,6 | 86,6 | 86,6 |
| mãe e padrasto | 2 | 3,0 | 3,0 | 89,6 |
| só com a mãe | 5 | 7,5 | 7,5 | 97,0 |
| avós | 2 | 3,0 | 3,0 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 8 – Pessoas com quem o aluno vive.

O Quadro 8 indica que a grande maioria (58 ou seja 86,6%) dos alunos vive com os pais (casal).

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|-----------------------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| Amoreiras Gare | 6 | 9,0 | 9,0 | 9,0 |
| Bicos | 8 | 11,9 | 11,9 | 20,9 |
| Colos | 12 | 17,9 | 17,9 | 38,8 |
| Campo Redondo | 3 | 4,5 | 4,5 | 43,3 |
| Relíquias | 3 | 4,5 | 4,5 | 47,8 |
| Ribeira Seissal | 4 | 6,0 | 6,0 | 53,7 |
| Vale Ferro | 3 | 4,5 | 4,5 | 58,2 |
| Vale Santiago | 9 | 13,4 | 13,4 | 71,6 |
| Monte da Estrada | 4 | 6,0 | 6,0 | 77,6 |
| Fornalhas | 8 | 11,9 | 11,9 | 89,6 |
| S. Martinho Amoreiras | 5 | 7,5 | 7,5 | 97,0 |
| Corte Malhão | 2 | 3,0 | 3,0 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 9 – Local onde vive o aluno.

A partir do Quadro 9 apercebemo-nos da quantidade de aldeias e lugares em que vivem os alunos que frequentam as escolas do 1.º Ciclo, pertencentes ao mesmo agrupamento mas distanciadas por muitas dezenas de quilómetros. Há também alunos que vivem em montes isolados.

A maioria (12) dos alunos vive em Colos.

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|--------------------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| menos de 1 km | 24 | 35,8 | 35,8 | 35,8 |
| entre 1 km e 5 km | 14 | 20,9 | 20,9 | 56,7 |
| entre 5 km e 10 km | 12 | 17,9 | 17,9 | 74,6 |
| mais de 10 km | 17 | 25,4 | 25,4 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 10 – Distância entre a casa dos alunos e a escola.

Dos 67 alunos estudados, só 24 é que habitam a menos de 1 km da escola. Os outros habitam em pequenos aglomerados populacionais e em montes isolados, espalhados pelas encostas e planícies alentejanas. Estes alunos são quase todos transportados pela autarquia.

Como podemos observar através deste quadro, além desses 24 que vivem a menos de 1 km da escola, 14 vivem a uma distância que varia entre 1 km e 5 km da escola, 12 alunos vivem num raio 5 km a 10 km da escola e 17 alunos vivem a mais de 10 km de distância da escola.

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|---------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| 3.º ano | 35 | 52,2 | 52,2 | 52,2 |
| 4.º ano | 32 | 47,8 | 47,8 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 11 – Ano de escolaridade frequentado pelos alunos em 2004/2005.

O Quadro 11 mostra-nos a distribuição dos alunos pelo 3.º e 4.º ano de escolaridade. Assim, 35 alunos frequentavam o 3.º ano e 32 alunos frequentavam o 4.º ano de escolaridade.

Todos os alunos em estudo frequentavam a escola no horário normal (três horas lectivas na parte da manhã e duas horas da parte da tarde, com um intervalo para o almoço).

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|-------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| casa | 47 | 70,1 | 70,1 | 70,1 |
| avós | 15 | 22,4 | 22,4 | 92,5 |
| rua | 5 | 7,5 | 7,5 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 12 – Locais onde a criança passa o tempo livre depois de sair da escola.

A partir da observação do Quadro 12, verificamos que a maioria (47) das crianças fica em casa depois de sair da escola, 15 crianças vão para a casa dos avós e 5 crianças passam o tempo livre na rua.

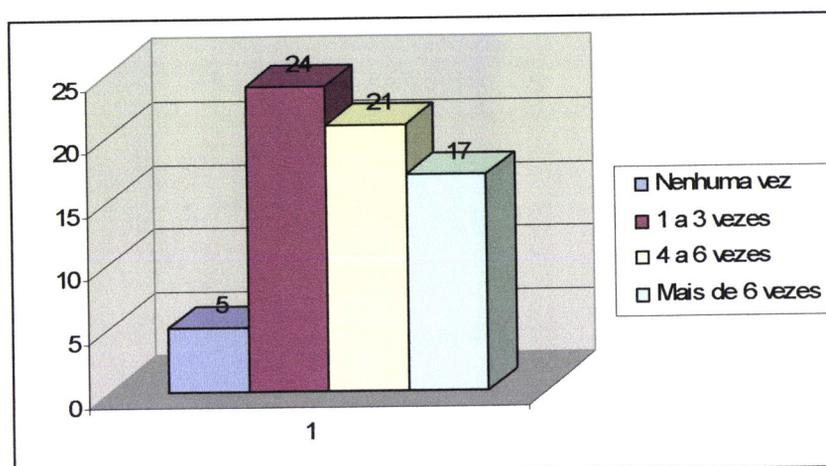


Gráfico II - Número de contactos pessoais entre os pais ou encarregados de educação e o professor.

Como se pode observar no Gráfico II, os contactos pessoais entre os pais ou encarregados de educação e o(a) professor(a) da criança foram bastante diversos. Verifica-se que 5 pais mencionaram que não tinham contactado nenhuma vez com o professor, 24 pais contactaram de 1 a 3 vezes, 21 pais contactaram de 4 a 6 vezes e 17 pais contactaram pessoalmente o professor mais de 6 vezes durante o ano lectivo.

Assim, 56,7% dos pais ou encarregados de educação contactaram pessoalmente o professor do seu educando, muitas vezes, durante o ano lectivo.

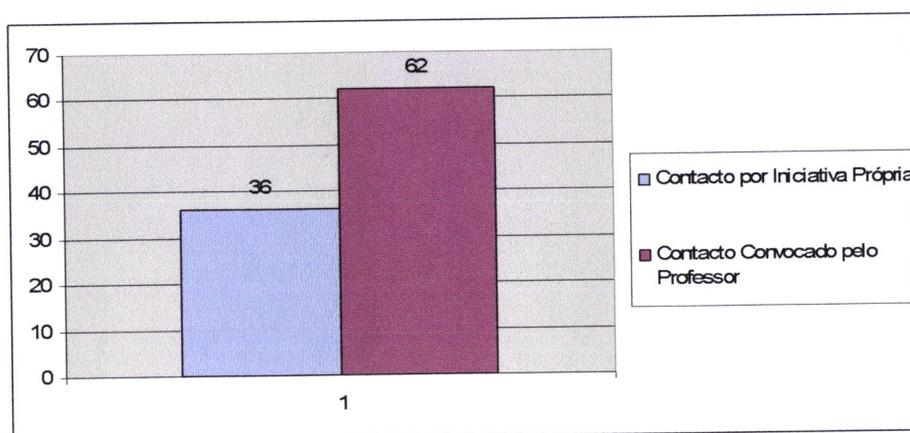


Gráfico III – Forma dos contactos pessoais entre os pais ou encarregados de educação e o professor.

À pergunta “na maioria das vezes que contactou o professor do seu educando foi: por iniciativa própria / convocado pelo professor”, os pais responderam da forma que se pode verificar no Gráfico III: 36 respostas para o contacto por iniciativa própria com o professor e 62 respostas para “convocados pelo professor”. Sabendo que, durante o ano lectivo, pelo menos três contactos são convocados pelo professor (reunião de entrega de boletins de avaliação trimestral) então os pais contactaram o professor para outros assuntos, para além das referidas reuniões de avaliação.

Deste modo, 56,7% dos pais ou encarregados de educação mostraram-se interessados e contactaram, pessoalmente e por iniciativa própria, o professor do seu educando ao longo do ano lectivo.

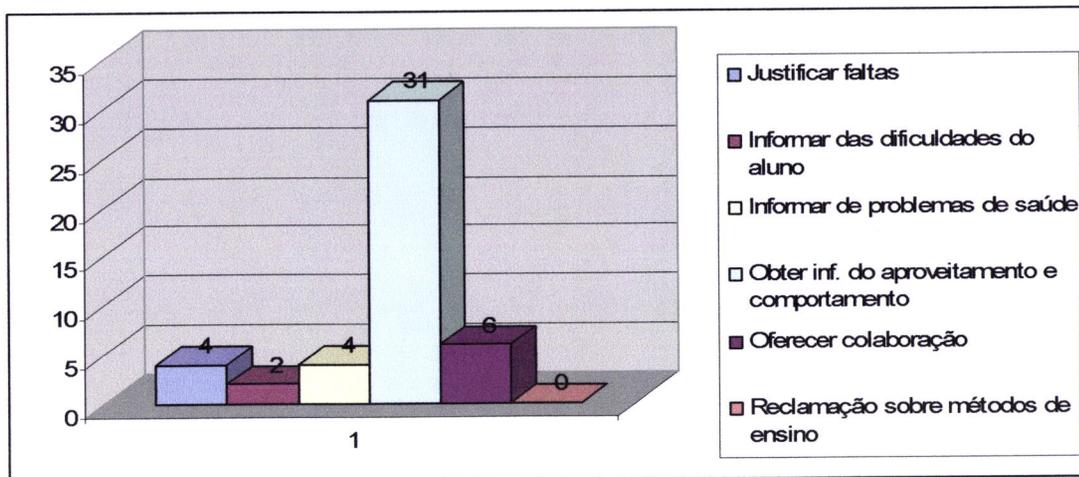


Gráfico IV – Razões do contacto do encarregado de educação com o professor.

Observando o Gráfico IV, podemos concluir que a grande maioria dos pais que contactaram o professor por iniciativa própria, trinta e um fizeram-no para obterem informações sobre o aproveitamento e comportamento dos filhos. A seguir, com 6 respostas, estão os pais que ofereceram a sua colaboração. Não houve nenhuma reclamação sobre os métodos de ensino utilizados na sala de aula. Como só 36 pais tinham contactado o professor por iniciativa própria, estas 47 respostas indicam-nos que alguns pais contactaram o professor por diversas razões, em mais que uma ocasião.

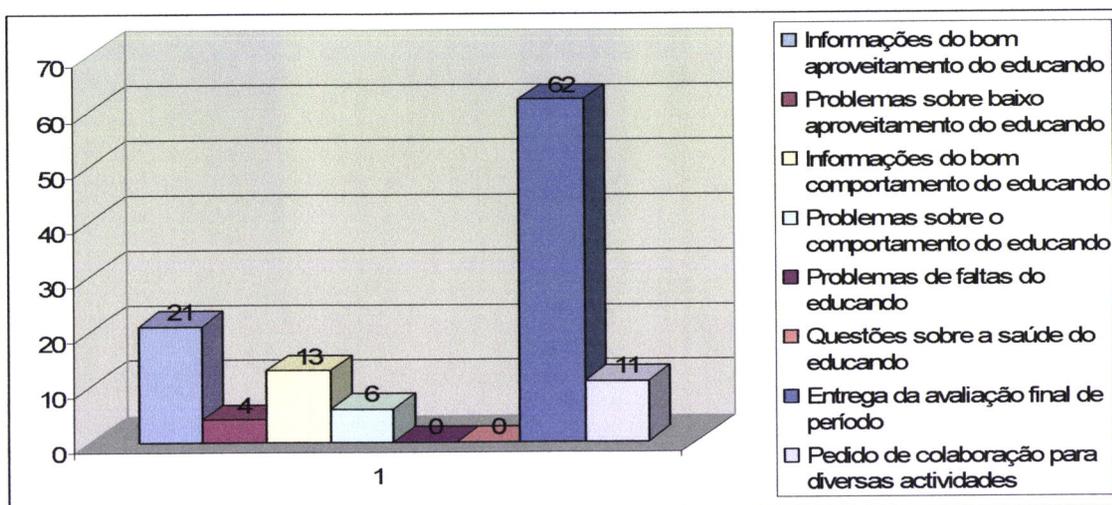


Gráfico V – Contacto convocado pelo professor: assuntos tratados.

A partir do Gráfico V, observamos que os pais ou encarregados de educação deslocam-se à escola, quando convocados pelo professor, para a entrega das avaliações (54 %), receber informações acerca do aproveitamento e comportamento dos seus educandos e, em pequena percentagem (9 %), para lhes ser pedida colaboração para diversas actividades. Os pais encontram-se numa atitude passiva de recepção de informação.

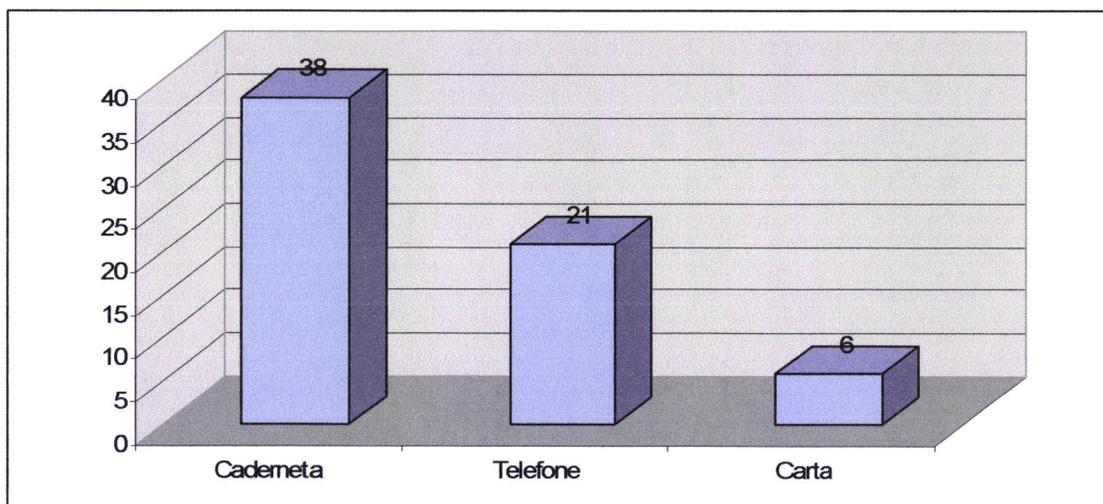


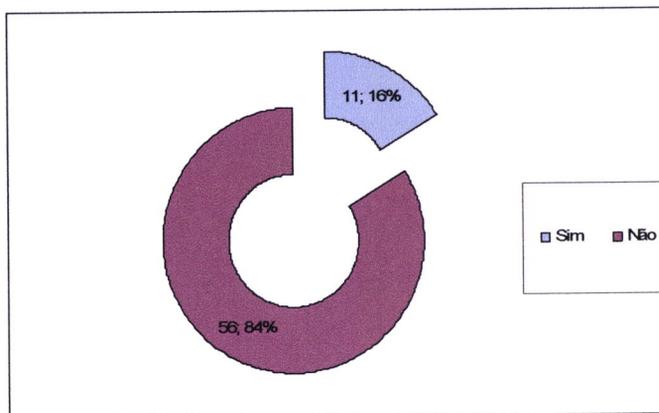
Gráfico VI – Contactos não pessoais entre professor e pais: meios utilizados.

O Gráfico VI mostra-nos os meios utilizados na concretização dos contactos não pessoais, entre professores e os pais ou encarregados de educação.

A partir da análise do mesmo, constata-se que a caderneta foi o meio mais utilizado, verificando-se 38 registos. Seguiu-se o telefone com 21 e, por fim, a carta, com 6 registos. A caderneta é, sem dúvida, um meio de comunicação muito comum e útil na comunicação escola-família e vice-versa.

Associação de Pais

Gráfico VII – Membros da Associação de Pais.



De todos os pais ou encarregados de educação inquiridos, só 11 é que são membros da Associação de Pais do Agrupamento. Os restantes 56 não são membros da mesma. Constatam-se, assim, uma fraca participação na Associação.

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|-------------------------------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| presidente da direcção | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,5 |
| tesoureiro | 2 | 3,0 | 3,0 | 4,5 |
| presidente do conselho fiscal | 1 | 1,5 | 1,5 | 6,0 |
| secretário | 1 | 1,5 | 1,5 | 7,5 |
| Não | 62 | 92,5 | 92,5 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 13 – Cargos exercidos na Associação de Pais.

Dos 11 membros da Associação de Pais do Agrupamento de Escolas de Colos só 5 é que exerceram algum cargo: 1 como presidente da direcção, 2 como tesoureiros, 1 como presidente do conselho fiscal e 1 como secretário. Os restantes não exerceram qualquer cargo.

| A Associação de Pais Representa | Nº de respostas |
|--|-----------------|
| Os interesses de todos os enc. educação da escola | 45 |
| Os interesses da maioria dos enc. educação | 13 |
| Apenas os interesses de certos enc educação | 6 |
| Apenas os interesses dos membros da direcção | 1 |
| Mais os interesses dos professores do que os dos enc. educação | 2 |
| Total | 67 |

Quadro 14 – O que a Associação de Pais representa para os mesmos.

Esta Associação de Pais é vista, pelos mesmos, de diversas formas, como se pode verificar no Quadro 14: a maioria dos inquiridos (45) referem que a Associação representa os interesses de todos os encarregados de educação da escola; 13 afirmam que a Associação representa os interesses da maioria dos encarregados de educação; 6 referem representar apenas os interesses de certos encarregados de educação; 1 diz representar apenas os interesses dos membros da direcção; 2 referem que esta associação representa mais os interesses dos professores do que os dos encarregados de educação.

Em suma, a Associação de Pais até representa os interesses da maioria dos encarregados de educação, mas a maioria dos mesmos (84%) não participa activa nem passivamente nesta associação.

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|--------------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| muitas vezes | 5 | 7,5 | 7,5 | 7,5 |
| às vezes | 30 | 44,8 | 44,8 | 52,2 |
| nunca | 32 | 47,8 | 47,8 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 15 – Frequência com que os pais ofereceram colaboração à escola.

Pela análise do Quadro 15, verificamos que a maioria dos pais (32) nunca ofereceu a sua colaboração à escola. Só 30 pais ofereceram, só às vezes, a sua colaboração à

escola para participar em actividades ou projectos. Constatase, pois, uma fraca colaboração espontânea dos pais com a escola.

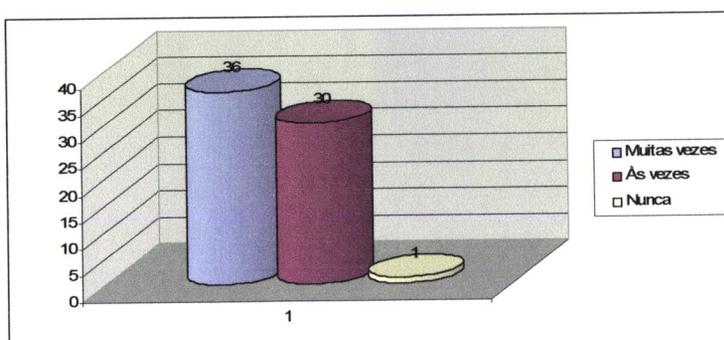
| Ofereceu colaboração em: | Nº de respostas |
|--|-----------------|
| Acompanhamento em visitas de estudo | 1 |
| Nos preparativos de festas na escola | 31 |
| Colaboração em algum projecto da escola | 3 |
| Actividades de Expressões Artísticas | 2 |
| Outra - substituir representante pais nas reuniões | 2 |

Quadro 16 – Áreas em que os encarregados de educação ofereceram colaboração à escola.

Os 35 pais que ofereceram a sua colaboração à escola fizeram-no, em mais do que uma área. A maioria (31) ofereceu a colaboração nos preparativos de festas na escola. Apenas 3 colaboraram em algum projecto da escola.

O acompanhamento dos educandos em casa

Gráfico VIII – Quantidade de vezes dedicadas a acompanhar / ajudar os educandos.



Pela visualização do Gráfico VIII, verifica-se que 36 pais (54 %) acompanham frequentemente as actividades académicas dos seus educandos, 30 pais dedicam ao

educando algum tempo mas só, às vezes, e 1 dos pais não dedica, nunca, algum tempo no acompanhamento ao seu educando.

| | | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|---------|---------------------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| Valid | 15 minutos ou menos | 12 | 17,9 | 18,2 | 18,2 |
| | 30 minutos | 29 | 43,3 | 43,9 | 62,1 |
| | 60 minutos ou mais | 25 | 37,3 | 37,9 | 100,0 |
| | Total | 66 | 98,5 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,5 | | |
| Total | | 67 | 100,0 | | |

Quadro 17 – Tempo dedicado pelos pais no acompanhamento diário dos filhos.

O Quadro 17 dá-nos uma visão do tempo diário disponibilizado pelos pais ou encarregados de educação no acompanhamento dos filhos ou educandos, no estudo, nos trabalhos de casa, para lhes ler, contar histórias ou simplesmente para conversar com eles sobre a escola, as suas dúvidas, os seus anseios, etc.

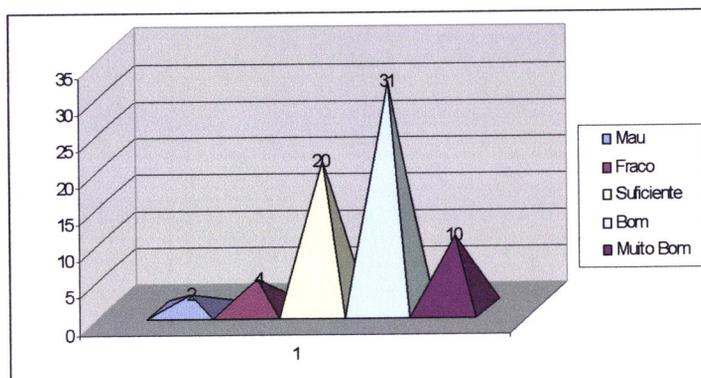
Neste aspecto, a maioria dos encarregados de educação (43,3 %) acompanham os educandos cerca de 30 minutos e 37,3 % referem acompanhar os filhos 60 minutos ou mais, diariamente. Constata-se que alguns encarregados de educação se preocupam e dedicam algum tempo diário aos seus educandos.

| | | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|---------|--------------------------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| Valid | não tem tempo disponível | 1 | 1,5 | 100,0 | 100,0 |
| Missing | System | 66 | 98,5 | | |
| Total | | 67 | 100,0 | | |

Quadro 18 – Razões do não acompanhamento do educando.

Só um dos encarregados de educação não acompanha/ajuda o seu educando. Verificada a razão do não acompanhamento, este encarregado de educação diz não ter tempo disponível para o fazer.

Gráfico IX – Classificação do acompanhamento do educando, ao longo do percurso escolar.



Analisando o Gráfico IX, relativamente ao acompanhamento dado pelos pais ou encarregados de educação ao longo do percurso escolar dos filhos ou educandos, verifica-se que 31 inquiridos classificam o seu acompanhamento aos filhos como Bom, 20 classificam-no como Suficiente, 10 classificam-no como Muito Bom, 4 classificam-no como Fraco e 2 inquiridos classificam o acompanhamento dado ao educando, ao longo do percurso escolar, como Mau.

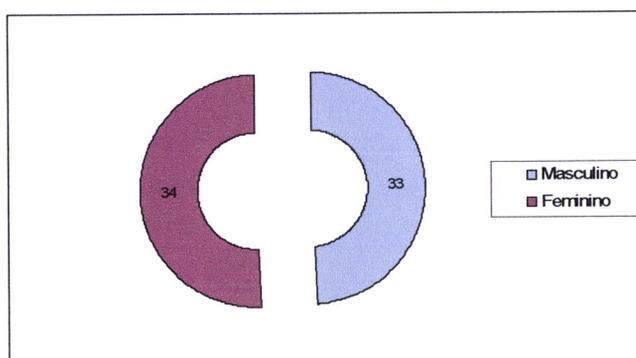
| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|--|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| - Sem ideia definida | 32 | 47,8 | 47,8 | 47,8 |
| - Operários, artífices e trab similares: cabeleireira, massagista, etc. | 3 | 4,5 | 4,5 | 52,2 |
| - Serviços de protecção e segurança: polícia, piloto aviões, etc. | 2 | 3,0 | 3,0 | 55,2 |
| - Profissões liberais: médico, engenheiro, advogado, biólogo, arquitecto, enfermeiro, professor, veterinário, etc. | 30 | 44,8 | 44,8 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 19 – Expectativas dos pais / encarregados de educação em relação ao futuro dos educandos.

Como podemos observar através do Quadro 19, a maioria dos inquiridos (47,8 %), ainda não tem ideia definida em relação ao futuro dos filhos. Em oposição (44,8 %) dos pais têm uma expectativa elevada em relação à futura profissão dos filhos, gostariam de profissões que exigem um curso superior. Quanto mais elevada for a expectativa demonstrada aos filhos maior motivação lhes podem transmitir em relação à sua prestação diária na escola.

2. Dados recolhidos nas escolas relativos aos alunos

Gráfico X – Divisão dos alunos por sexo.



Como se pode verificar pelo Gráfico X, o número de alunos do sexo feminino é de 34 e os do sexo masculino é de 33.

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|----------------------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| Amoreiras Gare | 6 | 9,0 | 9,0 | 9,0 |
| Bicos | 9 | 13,4 | 13,4 | 22,4 |
| Colos | 11 | 16,4 | 16,4 | 38,8 |
| Campo Redondo | 4 | 6,0 | 6,0 | 44,8 |
| Reliquias | 2 | 3,0 | 3,0 | 47,8 |
| Ribeira Seissal | 4 | 6,0 | 6,0 | 53,7 |
| Vale Ferro | 4 | 6,0 | 6,0 | 59,7 |
| Vale Santiago | 9 | 13,4 | 13,4 | 73,1 |
| Monte Estrada | 4 | 6,0 | 6,0 | 79,1 |
| Fornalhas | 7 | 10,4 | 10,4 | 89,6 |
| S Martinho Amoreiras | 7 | 10,4 | 10,4 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 20 – Escolas do Agrupamento de Colos frequentadas pelos alunos do estudo.

A partir da análise do Quadro 20, verificamos que a escola com mais alunos participantes neste estudo, é a E. B. 1 de Colos, situada na freguesia da sede do Agrupamento, com 11 crianças.

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|-------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| 8 | 11 | 16,4 | 16,4 | 16,4 |
| 9 | 31 | 46,3 | 46,3 | 62,7 |
| 10 | 20 | 29,9 | 29,9 | 92,5 |
| 11 | 5 | 7,5 | 7,5 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 21 – Faixa etária dos alunos.

O Quadro 21 mostra-nos a faixa etária dos alunos estudados, que vai dos 8 aos 11 anos.

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|-------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| 0 | 48 | 71,6 | 71,6 | 71,6 |
| 1 | 16 | 23,9 | 23,9 | 95,5 |
| 2 | 1 | 1,5 | 1,5 | 97,0 |
| 3 | 2 | 3,0 | 3,0 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 22 – Número de retenções anteriores dos alunos.

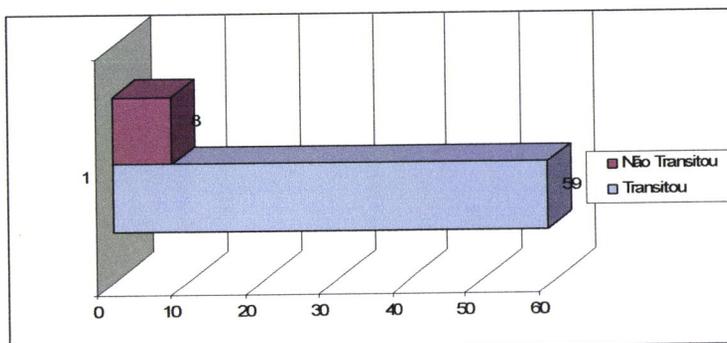
Podemos verificar, pelos dados deste quadro, que 48 alunos nunca ficaram retidos em anos anteriores, 16 alunos têm uma retenção anterior, 1 aluno tem duas retenções anteriores e 2 alunos têm 3 retenções anteriores ao ano lectivo em estudo. A grande maioria (71,6 %) nunca tiveram retenções, o que é muito importante.

| | Frequências | % | Percentagem Válida | Percentagem Acumulada |
|-------|-------------|-------|--------------------|-----------------------|
| 0 | 12 | 17,9 | 17,9 | 17,9 |
| 1 | 18 | 26,9 | 26,9 | 44,8 |
| 2 | 7 | 10,4 | 10,4 | 55,2 |
| 3 | 6 | 9,0 | 9,0 | 64,2 |
| 4 | 3 | 4,5 | 4,5 | 68,7 |
| 5 | 3 | 4,5 | 4,5 | 73,1 |
| 6 | 6 | 9,0 | 9,0 | 82,1 |
| 7 | 2 | 3,0 | 3,0 | 85,1 |
| 8 | 1 | 1,5 | 1,5 | 86,6 |
| 10 | 1 | 1,5 | 1,5 | 88,1 |
| 14 | 3 | 4,5 | 4,5 | 92,5 |
| 16 | 2 | 3,0 | 3,0 | 95,5 |
| 17 | 2 | 3,0 | 3,0 | 98,5 |
| 28 | 1 | 1,5 | 1,5 | 100,0 |
| Total | 67 | 100,0 | 100,0 | |

Quadro 23 – Número de faltas dadas pelos alunos durante o ano lectivo 2004/2005.

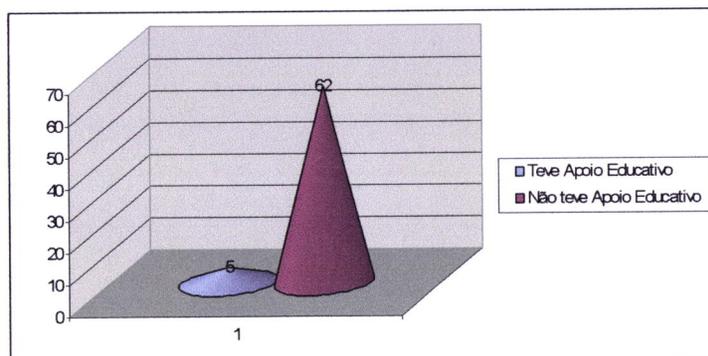
Como se pode observar no Quadro 23, a maioria (64,2 %) dos alunos deu poucas faltas durante o ano lectivo em estudo.

Gráfico XI – Transição de ano de escolaridade.



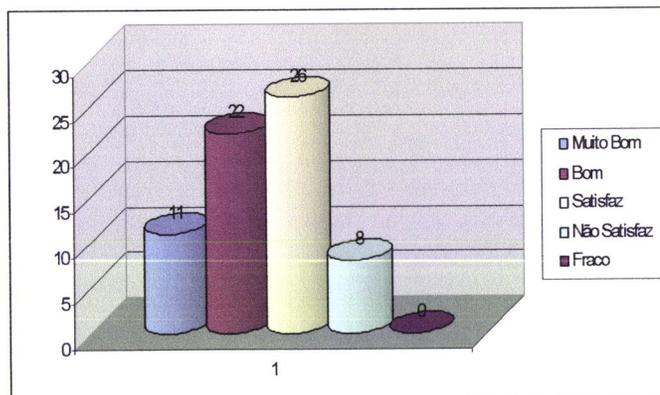
No ano lectivo de 2004/2005, houve 59 alunos que transitaram de ano de escolaridade e 8 alunos que não transitaram. Verifica-se uma grande percentagem (88 %) de sucesso escolar, no entanto ainda não é o desejável.

Gráfico XII – Alunos com Apoio Educativo.



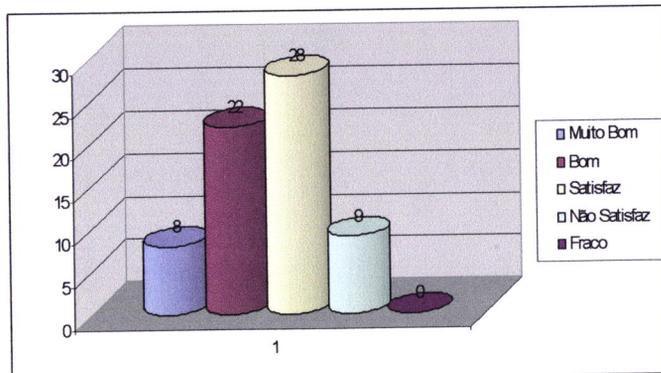
Dos 67 alunos em questão neste estudo só 5 tiveram Apoio Educativo. Os restantes 62 não tiveram Apoio.

Gráfico XIII – Aproveitamento final dos alunos na área de Língua Portuguesa.



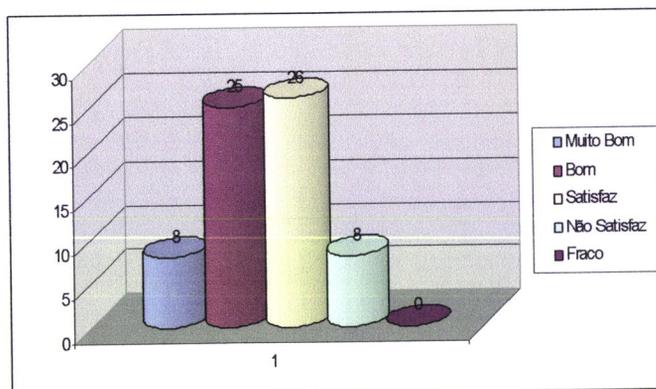
O Gráfico XIII mostra-nos o aproveitamento final dos alunos na área de Língua Portuguesa. A maioria dos alunos (26) obteve Satisfaz, 22 alunos tiveram Bom e só 11 tiveram Muito Bom. Depois, na fasquia negativa, houve 8 alunos com Não Satisfaz e nenhum obteve Fraco, que é a classificação mais baixa.

Gráfico XIV – Aproveitamento final dos alunos na área de Matemática.



À semelhança da área da Língua Portuguesa, também na Matemática podemos verificar no Gráfico XIV que a maioria (87 %) dos alunos obteve classificação positiva.

Gráfico XV – Aproveitamento final dos alunos na área de Estudo do Meio.



A partir da análise do Gráfico XV, verificamos que, na Área de Estudo do Meio, os valores não diferem muito das outras áreas, atrás referidas. Assim, a maioria dos alunos (88 %) obteve classificação positiva, em que o Satisfaz e o Bom foram muito equivalentes em termos de percentagens (39 % e 37 %, respectivamente).

3. Relação entre variáveis

Após um primeiro enquadramento descritivo, iremos realizar uma análise multivariada no sentido de verificar eventuais relações entre variáveis.

Escolhemos, como método de análise, as correlações não paramétricas por não haver garantias de estarem reunidas as condições para a aplicação da Correlação de Pearson. Deste modo, o SPSS calculou o Coeficiente de Correlação de Spearman. O referido coeficiente mede a intensidade da relação entre variáveis de escala ordinal, tendo sido considerado um nível de significância de 0,05.

Optámos, também, por efectuar a transposição directa, do sistema computacional SPSS 12.0, dos quadros originais aí obtidos, através da aplicação do referido Coeficiente de Correlação, de forma a não perdermos qualquer informação.

Para obtermos o Coeficiente de Correlação de Spearman, seguimos a seguinte sequência de comandos:

```
NONPAR CORR
/VARIABLES=aproveme aprovmat aprovpot numreten nufaltas distanci
tempomed
ofcolabo contapes tempacom
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .
```

Esta sequência de comandos deu-nos o seguinte output do SPSS, das nossas correlações não paramétricas:

Os dados obtidos são apresentados no Quadro24, da página seguinte.

Correlations

| | | | aproveitamento a estudo do meio | aproveitamento a matemática | aproveitamento a língua portuguesa | número de retenções anteriores | número de faltas | distância entre casa e escola | tempo dedicado em média diariamente | já ofereceu colaboração à escola | contacto pessoal com o professor | dedicar tempo p acompanhar - ajudar educando |
|--|------------------------------------|-------------------------|---------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|--------------------------------|------------------|-------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--|
| Spearman's rho | aproveitamento a estudo do meio | Correlation Coefficient | 1.000 | .953** | .956** | .407** | .210 | -.259* | -.025 | -.003 | -.223 | .158 |
| | | Sig. (2-tailed) | . | .000 | .000 | .001 | .088 | .035 | .845 | .980 | .070 | .201 |
| | | N | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 66 | 67 | 67 | 67 |
| | aproveitamento a matemática | Correlation Coefficient | .953** | 1.000 | .916** | .398** | .223 | -.292* | -.012 | -.067 | -.250* | .177 |
| | | Sig. (2-tailed) | .000 | . | .000 | .001 | .070 | .017 | .924 | .587 | .042 | .152 |
| | | N | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 66 | 67 | 67 | 67 |
| | aproveitamento a língua portuguesa | Correlation Coefficient | .956** | .916** | 1.000 | .427** | .184 | -.189 | -.017 | -.024 | -.217 | .162 |
| | | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | . | .000 | .135 | .127 | .892 | .847 | .078 | .191 |
| | | N | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 66 | 67 | 67 | 67 |
| | número de retenções anteriores | Correlation Coefficient | .407** | .398** | .427** | 1.000 | -.008 | -.256* | -.061 | .110 | -.126 | -.009 |
| | | Sig. (2-tailed) | .001 | .001 | .000 | . | .951 | .036 | .628 | .374 | .311 | .942 |
| | | N | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 66 | 67 | 67 | 67 |
| | número de faltas | Correlation Coefficient | .210 | .223 | .184 | -.008 | 1.000 | -.054 | .138 | .145 | .007 | .017 |
| | Sig. (2-tailed) | .088 | .070 | .135 | .951 | . | .663 | .270 | .243 | .956 | .891 | |
| | N | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 66 | 67 | 67 | 67 | |
| distância entre casa e escola | Correlation Coefficient | -.259* | -.292* | -.189 | -.256* | -.054 | 1.000 | -.137 | -.068 | .196 | .067 | |
| | Sig. (2-tailed) | .035 | .017 | .127 | .036 | .663 | . | .274 | .586 | .113 | .591 | |
| | N | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 66 | 67 | 67 | 67 | |
| tempo dedicado em média diariamente | Correlation Coefficient | -.025 | -.012 | -.017 | -.061 | .138 | -.137 | 1.000 | .141 | .159 | -.469** | |
| | Sig. (2-tailed) | .845 | .924 | .892 | .628 | .270 | .274 | . | .258 | .201 | .000 | |
| | N | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 | |
| já ofereceu colaboração à escola | Correlation Coefficient | -.003 | -.067 | -.024 | .110 | .145 | -.068 | .141 | 1.000 | -.013 | -.056 | |
| | Sig. (2-tailed) | .980 | .587 | .847 | .374 | .243 | .586 | .258 | . | .914 | .851 | |
| | N | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 66 | 67 | 67 | 67 | |
| contacto pessoal com o professor | Correlation Coefficient | -.223 | -.250* | -.217 | -.126 | .007 | .196 | .159 | -.013 | 1.000 | -.183 | |
| | Sig. (2-tailed) | .070 | .042 | .078 | .311 | .956 | .113 | .201 | .914 | . | .139 | |
| | N | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 66 | 67 | 67 | 67 | |
| dedicar tempo p acompanhar - ajudar educando | Correlation Coefficient | .158 | .177 | .162 | -.009 | .017 | .067 | -.469** | .056 | -.183 | 1.000 | |
| | Sig. (2-tailed) | .201 | .152 | .191 | .942 | .891 | .591 | .000 | .651 | .139 | . | |
| | N | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 | 66 | 67 | 67 | 67 | |

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

Quadro 24 - Coeficiente de Correlação de Spearman.

Nas correlações não paramétricas verificámos o seguinte:

- Os três aproveitamentos a Matemática, a Língua Portuguesa e a Estudo do Meio, estão altamente correlacionados, com correlações positivas acima de 0,9. **Quando o aproveitamento numa das três áreas aumenta, as outras aumentam também.** Assim, o aproveitamento a estas áreas formam um grupo de três variáveis muito relacionadas entre si.
- Existem, também, correlações entre todos os aproveitamentos (a Língua Portuguesa, a Matemática e a Estudo do Meio) e o número de retenções. Estas correlações apesar de serem positivas significam que **quanto mais retenções os alunos tiverem, piores resultados obtêm** porque o “5” quer dizer piores resultados, então, os piores resultados são obtidos pelos alunos que têm muitas retenções.
- Temos, ainda, mais correlações significativas, altamente significativas, assinaladas com duas estrelas no SPSS, ao nível de dedicar tempo para acompanhar/ajudar o educando e o tempo dedicado em média diariamente nesse acompanhamento. A correlação é negativa, por causa da escala de graduações utilizada, mas, significa que **as pessoas que dedicam mais tempo a acompanhar o educando (“3” representa – “60 minutos ou mais”) também são as que o fazem mais vezes (“1” representa – “muitas vezes”).**

O Quadro 24 revela-nos ainda algumas correlações menos significativas, assinaladas com uma estrela mas, que poderão ter interesse para o nosso estudo.

- A distância entre a casa do aluno e a escola, e o aproveitamento a Matemática e a Estudo do Meio revelam correlações negativas (mais uma vez por causa da escala de graduações). Quer dizer que **à medida que a distância, entre a casa e a escola, aumenta, os alunos têm melhor nota a essas duas áreas**, porque na distância o “4” significa - “mais de 10 km” e no aproveitamento o “1” significa – “Muito Bom”.
- As variáveis distância entre a casa e a escola e número de retenções anteriores, também têm uma correlação negativa (pela mesma razão). **Os alunos que vivem a uma distância maior da escola são aqueles que tiveram menos, ou nenhuma, retenções em anos anteriores.**
- A variável contacto pessoal com o professor tem, também, uma correlação significativa e negativa (mais uma vez por causa da escala de graduações) com

o aproveitamento a Matemática. No entanto, isto revela que **quanto maior for o contacto entre os pais e o professor, melhor é o aproveitamento desses alunos a Matemática**. Porque, no contacto, o “4” corresponde a “mais de 6 vezes”, e, no aproveitamento, o “1” corresponde ao “Muito Bom”.

Nas restantes variáveis do Quadro 24 não se verificam correlações, levando-nos a concluir que elas são independentes.

Para complementar o nosso estudo, decidimos fazer mais uns testes para tentar obter mais alguns resultados. Neste sentido, iremos proceder à aplicação do teste estatístico *t* de Student, para amostras não emparelhadas.

Como se pode verificar nos Quadros seguintes, do output do SPSS, não há diferenças significativas no aproveitamento dos alunos, devido aos factores, habilitações do encarregado de educação, do seu sexo ou existência de apoio. Mas, no entanto, há uma grande diferença no que diz respeito ao sexo do aluno.

Mais uma vez, optámos por efectuar a transposição directa, do sistema computacional SPSS, dos quadros originais aí obtidos, através da aplicação do teste *t*, de forma a não perdermos qualquer informação.

Os quadros seguintes encontram-se estruturados de forma que seja possível efectuar uma leitura horizontal da realidade das diferenças existentes entre as variáveis.

Para obtermos o teste *t* para as habilitações do encarregado de educação, seguimos a seguinte sequência de comandos:

```
T-TEST
GROUPS=habeeduc(3.5)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=aproveme aprovmat aprovpot idadealu distanci
/CRITERIA=CIN(.95) .
```

Esta sequência de comandos deu-nos o seguinte output do SPSS:

T-Test

Group Statistics

| | habilitações enc. educação | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------------------------------------|-------------------------------|----|------|----------------|--------------------|
| aproveitamento a estudo do meio | >= 4 | 46 | 2.37 | .826 | .122 |
| | < 4 | 21 | 2.81 | .873 | .190 |
| aproveitamento a matemática | >= 4 | 46 | 2.41 | .858 | .127 |
| | < 4 | 21 | 2.90 | .831 | .181 |
| aproveitamento a língua portuguesa | >= 4 | 46 | 2.30 | .891 | .131 |
| | < 4 | 21 | 2.81 | .873 | .190 |
| idade do aluno | >= 4 | 46 | 9.17 | .797 | .118 |
| | < 4 | 21 | 9.52 | .873 | .190 |
| distância entre casa e escola | >= 4 | 46 | 2.30 | 1.280 | .189 |
| | < 4 | 21 | 2.38 | 1.071 | .234 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|--------------------|--------------------------|--|-------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| aproveitamento a estudo do meio | Equal variances assumed | .110 | .741 | -1.987 | 65 | .051 | -.44 | .221 | -.882 | .002 |
| | Equal variances not assumed | | | -1.946 | 36.958 | .059 | -.44 | .226 | -.898 | .018 |
| aproveitamento a matemática | Equal variances assumed | 2.097 | .152 | -2.197 | 65 | .032 | -.49 | .224 | -.939 | -.045 |
| | Equal variances not assumed | | | -2.224 | 40.010 | .032 | -.49 | .221 | -.939 | -.045 |
| aproveitamento a língua portuguesa | Equal variances assumed | .526 | .471 | -2.166 | 65 | .034 | -.51 | .233 | -.971 | -.039 |
| | Equal variances not assumed | | | -2.183 | 39.580 | .035 | -.51 | .231 | -.973 | -.037 |
| idade do aluno | Equal variances assumed | .841 | .363 | -1.618 | 65 | .111 | -.35 | .216 | -.782 | .082 |
| | Equal variances not assumed | | | -1.563 | 35.829 | .127 | -.35 | .224 | -.804 | .104 |
| distância entre casa e escola | Equal variances assumed | 3.854 | .054 | -.238 | 65 | .812 | -.08 | .321 | -.718 | .565 |
| | Equal variances not assumed | | | -.255 | 45.903 | .800 | -.08 | .300 | -.681 | .528 |

Quadro 25 – Teste *t* para a variável, habilitações do encarregado de educação.

No teste *t* do Quadro 25, os encarregados de educação estão divididos em 2 grupos: <4 (21 indivíduos com habilitações até ao 4.º ano de escolaridade) e ≥ 4 (46 indivíduos com habilitações iguais ou superiores ao 6.º ano de escolaridade).

Verificámos que, em todas as variáveis consideradas, o nível de significância do teste de Levene é superior a 0,05, o que nos leva à não rejeição da hipótese nula da igualdade das variâncias e, em consequência, teremos de considerar, em todos os casos, o teste *t* apresentado na linha horizontal denominada *Equal variances assumed*, o que significa que todas as leituras serão efectuadas nessa linha (Pestana e Gageiro, 1998: 130).

Da análise do Quadro 25, pode-se concluir que existem diferenças, estatisticamente significativas, no aproveitamento da Matemática ($P = 0,032$) e no aproveitamento da Língua Portuguesa ($P = 0,034$).

Na **Matemática** ≥ 4 , a média foi 2,41 enquanto que os que têm <4 a média foi 2,90. Na nossa codificação, a “Muito Bom” atribuiu-se o valor “1”, portanto quer dizer que 2,90 equivale a encarregados de educação com poucas habilitações - alunos com piores resultados e 2,41 equivale a **encarregados de educação com maiores habilitações - alunos com melhores resultados**. O mesmo acontecendo na **Língua Portuguesa**, a 2,81 equivale a encarregados de educação com poucas habilitações - alunos com piores resultados e 2,30 equivale a **encarregados de educação com maiores habilitações - alunos com melhores resultados**.

Poderemos concluir então que, a encarregados de educação com maiores habilitações, correspondem os alunos que têm melhores resultados, na área da Matemática e da Língua Portuguesa.

As restantes variáveis não apresentam diferenças, estatisticamente significativas.

Para obtermos o teste *t* para o sexo do encarregado de educação, seguimos a seguinte sequência de comandos:

```
T-TEST
GROUPS=sexo (1.5)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=aproveme aprovmat aprovpot idadealu distanci
/CRITERIA=CIN(.95) .
```

Esta sequência de comandos deu-nos o seguinte output do SPSS:

T-Test

Group Statistics

| | sexo | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|------------------------------------|------|----|------|----------------|-----------------|
| aproveitamento a estudo do meio | >= 2 | 62 | 2.48 | .864 | .110 |
| | < 2 | 5 | 2.80 | .837 | .374 |
| aproveitamento a matemática | >= 2 | 62 | 2.52 | .882 | .112 |
| | < 2 | 5 | 3.20 | .447 | .200 |
| aproveitamento a língua portuguesa | >= 2 | 62 | 2.44 | .917 | .116 |
| | < 2 | 5 | 2.80 | .837 | .374 |
| idade do aluno | >= 2 | 62 | 9.26 | .828 | .105 |
| | < 2 | 5 | 9.60 | .894 | .400 |
| distância entre casa e escola | >= 2 | 62 | 2.37 | 1.231 | .156 |
| | < 2 | 5 | 1.80 | .837 | .374 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|-------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|-------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| aproveitamento a estudo do meio | Equal variances assumed | .258 | .613 | -.789 | 65 | .433 | -.32 | .401 | -1.116 | .484 |
| | Equal variances not assumed | | | -.811 | 4.714 | .456 | -.32 | .390 | -1.337 | .705 |
| aproveitamento a matemática | Equal variances assumed | 4.723 | .033 | -1.707 | 65 | .093 | -.68 | .401 | -1.484 | .116 |
| | Equal variances not assumed | | | -2.983 | 6.861 | .021 | -.68 | .229 | -1.228 | -.140 |
| aproveitamento a língua portuguesa | Equal variances assumed | .512 | .477 | -.860 | 65 | .393 | -.36 | .424 | -1.211 | .482 |
| | Equal variances not assumed | | | -.930 | 4.809 | .397 | -.36 | .392 | -1.384 | .655 |
| idade do aluno | Equal variances assumed | .036 | .851 | -.883 | 65 | .380 | -.34 | .387 | -1.115 | .431 |
| | Equal variances not assumed | | | -.827 | 4.571 | .449 | -.34 | .414 | -1.436 | .752 |
| distância entre casa e escola | Equal variances assumed | 4.288 | .042 | 1.014 | 65 | .314 | .57 | .563 | -.553 | 1.695 |
| | Equal variances not assumed | | | 1.408 | 5.508 | .213 | .57 | .406 | -.443 | 1.585 |

Quadro 26 – Teste *t* para a variável do sexo dos pais ou encarregados de educação.

No teste *t* do Quadro 26, na variável sexo dos pais ou encarregados de educação, verifica-se que só há 5 indivíduos cujo sexo seja <2 (masculino) e 62 indivíduos ≥ 2 (feminino).

Verificámos que, só nas variáveis, aproveitamento da Matemática e distância casa escola, o nível de significância do teste de Levene é inferior a 0,05, o que nos leva à rejeição da hipótese nula da igualdade das variâncias, então têm variâncias diferentes, e, em consequência, teremos de considerar, nestes dois casos, o teste *t* apresentado na linha horizontal denominada *Equal variances not assumed*, o que significa que as leituras serão efectuadas nessa linha.

Da análise das linhas respectivas, pode-se concluir que existem diferenças, estatisticamente significativas, só no aproveitamento da Matemática ($P = 0,021$).

Na **Matemática ≥ 2** , a média foi 2,52 enquanto que no <2 a média foi 3,20. Na nossa codificação, a “Muito Bom” atribuiu-se o valor “1”, portanto quer dizer que 3,20 equivale a encarregados de educação do sexo masculino - alunos com piores resultados e 2,52 equivale a encarregados de educação do sexo feminino - alunos com melhores resultados.

O que se conclui que, os alunos com encarregados de educação do sexo feminino obtiveram melhores resultados, na área da Matemática.

As restantes variáveis não apresentam diferenças, estatisticamente significativas.

Para obtermos o teste *t* para o apoio dos alunos, seguimos a seguinte sequência de comandos:

```
T-TEST
GROUPS=apoio(1.5)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=aproveme aprovmat aprovpot idadealu distanci
/CRITERIA=CIN(.95) .
```

Esta sequência de comandos deu-nos o seguinte output do SPSS:

T-Test

Group Statistics

| | teve apoio | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|------------------------------------|------------|----|-------|----------------|-----------------|
| aproveitamento a estudo do meio | >= 2 | 62 | 2.48 | .882 | .112 |
| | < 2 | 5 | 2.80 | .447 | .200 |
| aproveitamento a matemática | >= 2 | 62 | 2.55 | .899 | .114 |
| | < 2 | 5 | 2.80 | .447 | .200 |
| aproveitamento a língua portuguesa | >= 2 | 62 | 2.44 | .934 | .119 |
| | < 2 | 5 | 2.80 | .447 | .200 |
| idade do aluno | >= 2 | 62 | 9.23 | .798 | .101 |
| | < 2 | 5 | 10.00 | 1.000 | .447 |
| distância entre casa e escola | >= 2 | 62 | 2.37 | 1.231 | .156 |
| | < 2 | 5 | 1.80 | .837 | .374 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|-------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|-------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| aproveitamento a estudo do meio | Equal variances assumed | 4.723 | .033 | -.789 | 65 | .433 | -.32 | .401 | -1.116 | .484 |
| | Equal variances not assumed | | | -1.379 | 6.861 | .211 | -.32 | .229 | -.860 | .228 |
| aproveitamento a matemática | Equal variances assumed | 4.788 | .032 | -.616 | 65 | .540 | -.25 | .408 | -1.067 | .564 |
| | Equal variances not assumed | | | -1.092 | 6.987 | .311 | -.25 | .230 | -.796 | .293 |
| aproveitamento a língua portuguesa | Equal variances assumed | 5.260 | .025 | -.860 | 65 | .393 | -.36 | .424 | -1.211 | .482 |
| | Equal variances not assumed | | | -1.568 | 7.252 | .160 | -.36 | .233 | -.911 | .182 |
| idade do aluno | Equal variances assumed | .517 | .475 | -2.051 | 65 | .044 | -.77 | .377 | -1.528 | -.020 |
| | Equal variances not assumed | | | -1.688 | 4.421 | .160 | -.77 | .459 | -2.001 | .453 |
| distância entre casa e escola | Equal variances assumed | 4.288 | .042 | 1.014 | 65 | .314 | .57 | .563 | -.553 | 1.695 |
| | Equal variances not assumed | | | 1.408 | 5.508 | .213 | .57 | .406 | -.443 | 1.585 |

Quadro 27 – Teste t para a variável apoio dos alunos.

Em relação a esta variável, como se pode verificar no Quadro 27, só cinco (5) alunos tiveram Apoio Educativo, os restantes sessenta e dois (62) não tiveram apoio. O reduzido número de alunos não permite extrair qualquer conclusão.

Para obtermos o teste *t* para o sexo do aluno, seguimos a seguinte sequência de comandos:

```
T-TEST
GROUPS=sexoalun(1.5)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=aproveme aprovmat aprovpot idadealu distanci
/CRITERIA=CIN(.95) .
```

Esta sequência de comandos deu-nos o seguinte output do SPSS:

T-Test

Group Statistics

| | sexo do aluno | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|------------------------------------|---------------|----|------|----------------|-----------------|
| aproveitamento a estudo do meio | >= 2 | 34 | 2.24 | .923 | .158 |
| | < 2 | 33 | 2.79 | .696 | .121 |
| aproveitamento a matemática | >= 2 | 34 | 2.32 | .976 | .167 |
| | < 2 | 33 | 2.82 | .683 | .119 |
| aproveitamento a língua portuguesa | >= 2 | 34 | 2.18 | .968 | .166 |
| | < 2 | 33 | 2.76 | .751 | .131 |
| idade do aluno | >= 2 | 34 | 9.24 | .699 | .120 |
| | < 2 | 33 | 9.33 | .957 | .167 |
| distância entre casa e escola | >= 2 | 34 | 2.47 | 1.237 | .212 |
| | < 2 | 33 | 2.18 | 1.185 | .206 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|-------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| aproveitamento a estudo do meio | Equal variances assumed | 2.946 | .091 | -2.760 | 65 | .008 | -.55 | .200 | -.952 | -.153 |
| | Equal variances not assumed | | | -2.772 | 61.306 | .007 | -.55 | .199 | -.951 | -.154 |
| aproveitamento a matemática | Equal variances assumed | 6.891 | .011 | -2.397 | 65 | .019 | -.49 | .206 | -.907 | -.083 |
| | Equal variances not assumed | | | -2.410 | 59.146 | .019 | -.49 | .205 | -.905 | -.084 |
| aproveitamento a língua portuguesa | Equal variances assumed | 2.833 | .097 | -2.739 | 65 | .008 | -.58 | .212 | -1.005 | -.157 |
| | Equal variances not assumed | | | -2.749 | 62.024 | .008 | -.58 | .211 | -1.004 | -.159 |
| idade do aluno | Equal variances assumed | 5.228 | .025 | -.480 | 65 | .633 | -.10 | .204 | -.506 | .310 |
| | Equal variances not assumed | | | -.478 | 58.487 | .635 | -.10 | .205 | -.509 | .313 |
| distância entre casa e escola | Equal variances assumed | .565 | .455 | .976 | 65 | .333 | .29 | .296 | -.302 | .880 |
| | Equal variances not assumed | | | .976 | 64.990 | .333 | .29 | .296 | -.302 | .880 |

Quadro 28 – Teste *t* para a variável sexo do aluno.

No teste *t* do Quadro 28 (na página anterior), os alunos estão divididos em 2 grupos: <2 (33 alunos do sexo masculino) e ≥ 2 (34 alunos do sexo feminino).

Verificámos que, só nas variáveis, aproveitamento da Matemática e idade do aluno, o nível de significância do teste de Levene é inferior a 0,05, o que nos leva à rejeição da hipótese nula da igualdade das variâncias, então têm variâncias diferentes, e, em consequência, teremos de considerar, nestes dois casos, o teste *t* apresentado na linha horizontal denominada *Equal variances not assumed*, o que significa que as leituras serão efectuadas nessa linha. As outras variáveis, vamos considerar na linha respectiva (*Equal variances assumed*).

Da análise das respectivas linhas, pode-se concluir que existem diferenças, estatisticamente significativas, no aproveitamento do Estudo do Meio ($P = 0,008$), no aproveitamento da Matemática ($P = 0,019$) e no aproveitamento da Língua Portuguesa ($P = 0,008$).

O sexo do aluno é muito importante, há diferenças muito significativas no que se refere aos aproveitamentos, principalmente a Estudo do Meio e a Língua Portuguesa (sig. (2-tailed) <0.01 as diferenças são muito significativas).

O sexo feminino apresenta médias inferiores ao masculino. Então, podemos concluir que, **as raparigas obtiveram melhores notas que os rapazes, a todas as áreas** (Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa).

Além dos testes estatísticos calculados com o SPSS, fomos ainda levados a construir alguns quadros síntese, no Microsoft Excel, com o intento de retirar mais dados para uma análise mais aprofundada.

Considerando só os pais ou encarregados de educação que mais contactaram pessoalmente (mais de 6 vezes) o professor do seu educando, vamos ter em conta várias variáveis ao mesmo tempo, no Quadro 29, para retirar algumas ilações:

| É membro da Associação de Pais | Ofereceu colaboração à escola | Costuma dedicar tempo a acompanhar/ajudar educando | Tempo diário | Grau de acompanhamento | Transito u | Apoio Educativo | Aproveitament o a Língua Portuguesa | Aproveitament o a Matemática | Aproveitament o a Estudo do Meio | Reten -ções anteriores |
|--------------------------------|-------------------------------|--|-------------------|------------------------|------------|-----------------|-------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------|
| Não | às vezes | às vezes | 30 minutos | Suficiente | Sim | Não | Bom | Satisfaz | Bom | 0 |
| Não | nunca | <u> muitas vezes *</u> | <u>60 minutos</u> | Bom | Sim | Não | Satisfaz * | Satisfaz * | Satisfaz * | 0 |
| Não | nunca | <u> muitas vezes *</u> | <u>60 minutos</u> | Bom | Sim | Não | Bom * | Bom * | Bom * | 0 |
| <u> Sim</u> | nunca | <u> muitas vezes *</u> | 30 minutos | Muito Bom | Sim | Não | Muito Bom * | Muito Bom * | Muito Bom * | 0 |
| Não | às vezes | às vezes | 15 minutos | Suficiente | Sim | Não | Muito Bom | Muito Bom | Muito Bom | 0 |
| Não | às vezes | <u> muitas vezes *</u> | <u>60 minutos</u> | Bom | Sim | Não | Satisfaz * | Bom * | Bom * | 1 |
| Não | nunca | às vezes | <u>60 minutos</u> | Bom | Sim | Não | Muito Bom | Bom | Bom | 0 |
| <u> Sim</u> | <u> muitas vezes</u> | às vezes | 15 minutos | Bom | Sim | Não | Muito Bom | Muito Bom | Muito Bom | 0 |
| Não | nunca | <u> muitas vezes *</u> | <u>60 minutos</u> | Muito Bom | Sim | Não | Satisfaz * | Satisfaz * | Satisfaz * | 0 |
| <u> Sim</u> | às vezes | <u> muitas vezes *</u> | 30 minutos | Muito Bom | Sim | Não | Bom * | Bom * | Bom * | 0 |
| Não | nunca | às vezes | 15 minutos | Bom | Sim | Não | Bom | Bom | Bom | 0 |
| Não | nunca | <u> muitas vezes *</u> | <u>60 minutos</u> | Bom | Sim | Não | Bom * | Bom * | Bom * | 0 |
| <u> Sim</u> | nunca | às vezes | <u>60 minutos</u> | Muito Bom | Sim | Não | Bom | Bom | Bom | 0 |
| Não | nunca | às vezes | 15 minutos | Bom | Sim | Não | Satisfaz | Satisfaz | Satisfaz | 0 |
| <u> Sim</u> | às vezes | <u> muitas vezes *</u> | 30 minutos | Muito Bom | Sim | Não | Bom * | Bom * | Bom * | 0 |
| <u> Sim</u> | nunca | <u> muitas vezes *</u> | <u>60 minutos</u> | Bom | Sim | Não | Bom * | Bom * | Bom * | 0 |
| Não | às vezes | <u> muitas vezes *</u> | 30 minutos | Bom | Sim | Não | Bom * | Bom * | Bom * | 0 |

Quadro 29 – Síntese dos resultados dos pais ou encarregados de educação que mais contactaram pessoalmente (mais de 6 vezes) o professor do seu educando.

* - Casos estudados por serem os pais que mais se dedicaram ao acompanhamento dos filhos.

Da análise deste Quadro, verificámos que do conjunto de pais que contactaram o professor do seu educando “mais de 6 vezes”, seis (6) são membros da Associação de Pais das escolas do Agrupamento. Destes dezassete pais, só um ofereceu “muitas vezes” a sua colaboração à escola para diversas actividades, 6 só “às vezes” e a maioria “nunca” ofereceu qualquer colaboração. Em relação à dedicação dos pais para acompanhar/ajudar os filhos em casa, a maioria (10) fá-lo “muitas vezes”, os restantes só o fazem “às vezes”. O tempo que dedicam a essa tarefa é para a maioria (8) de 60 minutos diários e classificam esse acompanhamento como “Bom” e alguns “Muito Bom”. Todos os educandos transitaram de ano e não tiveram Apoio Educativo mas o seu aproveitamento variou muito: dos casos estudados (marcados com um *) só um aluno obteve um aproveitamento de “Muito Bom” a todas as áreas, os restantes obtiveram “Bom” e “Satisfaz”. Relativamente às retenções anteriores, os alunos transitaram sempre à excepção de um, mesmo com um forte acompanhamento do encarregado de educação.

Seguidamente iremos apresentar um quadro síntese com os melhores alunos, que obtiveram “Muito Bom”, pelo menos numa das três áreas, Língua Portuguesa, Matemática e/ou Estudo do Meio.

| Aproveitamento a Língua Portuguesa | Aproveitamento a Matemática | Aproveitamento a Estudo do Meio | Ofereceu colaboração à escola | Costuma dedicar tempo a acompanhar/ajudar educando | Tempo diário | Transitou | Apoio Educativo | Retenções anteriores |
|------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-------------------------------|--|-------------------|-----------|-----------------|----------------------|
| Muito Bom | Muito Bom | Muito Bom | às vezes | às vezes | 30 minutos | Sim | Não | 0 |
| Muito Bom | Muito Bom | Muito Bom | às vezes | <u>muitas vezes</u> | 30 minutos | Sim | Não | 0 |
| Muito Bom | Muito Bom | Muito Bom | nunca | <u>muitas vezes</u> | 30 minutos | Sim | Não | 0 |
| Muito Bom | Muito Bom | Muito Bom | às vezes | às vezes | 15 minutos | Sim | Não | 0 |
| Muito Bom | Muito Bom | Muito Bom | nunca | às vezes | 15 minutos | Sim | Não | 0 |
| Muito Bom | Muito Bom | Muito Bom | nunca | às vezes | 30 minutos | Sim | Não | 0 |
| Muito Bom | Muito Bom | Muito Bom | <u>muitas vezes</u> | às vezes | 15 minutos | Sim | Não | 0 |
| Muito Bom | Muito Bom | Muito Bom | às vezes | <u>muitas vezes</u> | 30 minutos | Sim | Não | 0 |
| Muito Bom | Bom | Bom | nunca | às vezes | <u>60 minutos</u> | Sim | Não | 0 |
| Muito Bom | Bom | Bom | nunca | <u>muitas vezes</u> | <u>60 minutos</u> | Sim | Não | 0 |
| Muito Bom | Bom | Bom | nunca | <u>muitas vezes</u> | <u>60 minutos</u> | Sim | Não | 1 |

Quadro 30 – Síntese dos alunos que obtiveram melhores resultados.

De 67 alunos do nosso estudo só 8 obtiveram a classificação máxima nas três áreas curriculares do 1.º Ciclo de Ensino Básico, “Muito Bom”. Destes, só um dos pais ofereceu, “muitas vezes”, a sua colaboração à escola, e, só três costumam dedicar tempo para acompanhar/ajudar os seus educandos em casa, por um período de tempo de 30 minutos diários.

CAPÍTULO VI

- Análise e Discussão dos Resultados -

SÍNTESE

Com base nos dados recolhidos, foi possível tirar as conclusões que se seguem:

- A amostra dos pais ou encarregados de educação é constituída por 5 indivíduos do sexo masculino e 62 do sexo feminino, maioritariamente na faixa etária dos 36 aos 40 anos de idade, casados ou em união de facto.
- Os inquiridos são, em grande escala, mães dos alunos, com um nível de habilitações baixo (4.º ou 6.º ano de escolaridade). Mais de metade encontram-se desempregadas.
- A quase totalidade dos alunos do estudo tem uma família estruturada, vivem com ambos os pais e encontram-se distribuídos por doze aldeias e montes isolados ao redor das onze escolas do agrupamento, situadas nas cinco freguesias e distanciando-se, em muitos casos, a mais de 10 km da escola, facto que os obriga a serem transportados pelas carrinhas da autarquia e das Juntas de Freguesia.
- Os alunos em causa são 34 do sexo feminino e 33 do sexo masculino, com uma faixa etária entre os 8 e os 11 anos de idade. No ano lectivo de 2004/2005, frequentavam o 3.º e o 4.º ano de escolaridade, no horário normal e o seu tempo livre, após a saída da escola, era, maioritariamente, passado em casa (própria ou dos avós).
- Em relação aos contactos dos pais com os professores, uma parte daqueles só contactou o professor 1 a 3 vezes durante o ano lectivo, o que nos leva a pensar que só foram a algumas reuniões quando convocados, possivelmente só às reuniões de avaliação. Em contrapartida, 56,7% dos pais ou encarregados de educação mostraram-se interessados e contactaram pessoalmente o professor do seu educando, mais vezes ao longo do ano. No caso dos pais que contactaram o professor por iniciativa própria, foi quase sempre para obterem informações sobre o aproveitamento e comportamento dos filhos. Quando o contacto foi convocado pelo professor, o assunto mais relevante foi a entrega das avaliações trimestrais. Porém, nos casos em que o

contacto pessoal não foi possível, o meio mais utilizado, para o contacto, foi sem dúvida a caderneta do aluno.

- No Agrupamento Vertical de Colos existe uma Associação de Pais, em que onze dos seus membros fazem parte da nossa amostra. Destes, cinco deles já exerceram um cargo na referida Associação. Apesar da fraca participação na Associação, a maioria dos pais pronunciou-se dizendo que a Associação de Pais representa os interesses de todos os encarregados de educação da escola.
- Relativamente à disponibilidade dos pais ou encarregados de educação oferecerem a sua colaboração à escola, verificámos que existe uma fraca colaboração espontânea dos pais com a escola. A área principal dessa colaboração foi a ajuda na preparação de festas na escola.
- No que concerne ao acompanhamento dos educandos em casa, seja no apoio ao estudo ou simplesmente para conversar com eles sobre a escola, outros problemas ou anseios próprios da idade, um pouco mais de cinquenta por cento dos pais dedicam “muitas vezes” algum tempo no acompanhamento aos filhos e os restantes, só “às vezes” é que lhes dedicam algum tempo. O tempo médio diário dedicado a esta actividade é maioritariamente de 30 minutos. No entanto, também há muitos pais que dedicam 60 minutos, ou mais, aos seus filhos. Só existe um encarregado de educação que não realiza este acompanhamento e refere que é por falta de tempo. Muitos dos encarregados de educação, classificam esse acompanhamento como bom e a seguir suficiente.
- Quase metade dos pais ou encarregados de educação ainda não tem ideia definida em relação ao futuro dos seus educandos e a outra metade tem uma expectativa elevada, referindo profissões que exigem a realização de um curso superior. Estes últimos, podem transmitir uma maior motivação aos seus filhos em relação à escola.
- Em relação aos 67 alunos, 5 deles tinham Apoio Educativo por revelarem Necessidades Educativas Especiais. No ano lectivo em estudo, 2004/2005, quarenta e oito (48) alunos não apresentavam retenções em anos anteriores, mas 8 alunos não transitaram para o ano lectivo seguinte. Quanto às faltas, também uma grande maioria dos alunos faltou poucas vezes às aulas.

- O aproveitamento final das três áreas curriculares, Língua Portuguesa Matemática e Estudo do Meio, é muito idêntico: a maioria dos alunos obteve Satisfaz, seguido do Bom e poucos com Muito Bom.

A partir da análise estatística realizada podemos retirar algumas considerações:

- ◆ O aproveitamento às áreas da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio está altamente correlacionado entre si. Quando aumenta numa área, aumenta também nas outras.
- ◆ Existem correlações entre as três áreas e o número de retenções dos alunos. Quanto mais retenções tiverem, piores resultados obtêm.
- ◆ A correlação entre o tempo dedicado para acompanhar/ajudar o educando e o tempo dedicado em média diariamente nesse acompanhamento, significa que os pais ou encarregados de educação que dedicam mais tempo a acompanhar os educandos, são também os que o fazem mais vezes.
- ◆ Ainda temos algumas correlações bastante interessantes, embora mais fracas, e que nos indicam que, à medida que a distância, entre a casa e a escola, aumenta, os alunos têm melhor nota a Matemática e a Estudo do Meio, e, também são aqueles que tiveram menos, ou nenhuma, retenções em anos anteriores.
- ◆ No caso do contacto pessoal entre pais e professor existe também uma correlação fraca mas, só a nível da Matemática. Quanto maior for o contacto, melhor é o aproveitamento nessa área.

Existem ainda, diferenças estatisticamente significativas que nos indicam que:

- Na Língua Portuguesa e na Matemática, a encarregados de educação com maiores habilitações, correspondem alunos com melhores resultados, e a encarregados de educação com poucas habilitações, correspondem alunos com piores resultados.

- Na Matemática, a encarregados de educação do sexo masculino equivalem alunos com piores resultados, e, a encarregados de educação do sexo feminino equivalem alunos com melhores resultados.
- Relativamente ao sexo do aluno, o sexo feminino apresenta melhores resultados a todas as áreas, Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, em comparação com o sexo masculino.

A seguir ainda obtivemos umas informações adicionais, confrontando alguns casos específicos:

- Dos pais que mais contactaram pessoalmente o professor e que dedicaram, muitas vezes, tempo a acompanhar/ajudar o seu educando, só um aluno obteve um aproveitamento de Muito Bom às três áreas estudadas.
- Finalmente, tendo como base só os alunos com as melhores notas, Muito Bom, só um dos pais ou encarregados de educação ofereceu, muitas vezes, a sua colaboração à escola, e, só três dedicam 30 minutos diários para acompanhar/ajudar os seus educandos.

- Conclusões e Sugestões -

CONCLUSÕES

Actualmente vivemos numa sociedade caracterizada pela falta de tempo, no geral, e em particular dos pais, em relação aos filhos. Esta falta de tempo constante pode gerar nas crianças sentimentos negativos e de rejeição, no processo de aprendizagem. Assim, para algumas das crianças, os factores-*causa* do insucesso escolar podem estar, eventualmente, no quadro familiar. Ao mesmo tempo, a relação escola – família caracteriza-se, ainda, pela falta de diálogo, na forma de três ou quatro reuniões por ano, e pela **unidimensionalidade do contacto**: escola – pais, encontrando-se os pais numa **atitude passiva de recepção de informação** sobre o aproveitamento e comportamento dos filhos. Os pais revelaram uma **fraca colaboração espontânea com a escola**, raramente vão à escola sem serem convocados.

Verifica-se também uma **fraquíssima participação dos pais na Associação de Pais**, mesmo achando que ela representa os interesses de todos os encarregados de educação da escola/agrupamento de escolas.

No que concerne ao acompanhamento dos educandos em casa, os pais, neste caso maioritariamente mães, mostraram-se mais atentos(as), preocupados(as) e colaborativos(as), **dedicando-lhes algum tempo diário**. Os pais que dedicam mais tempo aos filhos, também são os que o fazem mais vezes.

Os dados revelaram que a **maioria dos alunos**, relativamente ao ano lectivo em estudo, **obteve um aproveitamento positivo a todas as áreas, transitando de ano de escolaridade**. Ao mesmo tempo, 71,6% dos alunos nunca ficaram retidos, o que revela um factor de sucesso educativo, de acordo com o que preconiza Patrício (1987).

A finalidade deste estudo consistia em conhecer o grau e qualidade da participação e colaboração dos pais ou encarregados de educação e verificar se existiria alguma relação entre o aproveitamento escolar dos estudantes e a participação dos respectivos pais ou encarregados de educação. Procurou-se, assim, saber junto destes, por intermédio de um questionário, informações que nos pudessem conduzir aos nossos objectivos.

A questão fundamental do estudo consistia em verificar se as crianças cujos pais participam activamente na sua vida académica têm mais sucesso educativo.

A resposta a esta e outras questões foram sendo enunciadas ao longo do estudo. No entanto, pela análise estatística dos resultados do questionário e pela comparação de outros resultados obtidos no estudo, poderemos concluir que **os pais têm uma fraca participação na escola e que parece não existir, no geral, uma correlação estatisticamente significativa entre essa participação e o sucesso educativo dos educandos.** Então, e por conseguinte, **não se confirma a hipótese formulada para dar resposta à pergunta inicial.**

Neste estudo, o sucesso educativo dos alunos não depende da participação dos pais na sua vida académica, ao contrário dos estudos de Ana Henderson (1987), de Epstein (2002), Davies (1989) e Gonçalves (1997), referidos em capítulos anteriores, em que o envolvimento dos pais implica maior sucesso educativo dos filhos.

O presente estudo também permitiu concluir que:

À medida que a distância entre a casa do aluno e a escola aumenta, aqueles evidenciam melhores resultados e exibem menos retenções ao longo do seu percurso escolar.

Mais uma vez, o nosso estudo vai contra a opinião dos autores, nomeadamente Martins (1991), uma vez que segundo este autor, a distância casa – escola é um dos factores de insucesso escolar. No nosso entender, e em meios rurais, a distância pode vir a contribuir para um dos factores de sucesso. De facto, a criança que vive isolada tem a possibilidade de estar mais tempo fora de casa e isso implica maiores contactos com outras realidades, mais vivências, novas experiências e adquirir novos conhecimentos que, de outra forma, não os poderia obter, implicando um maior aproveitamento, levando-a assim, a um maior sucesso educativo.

Atendendo ao facto do nosso trabalho abranger uma amostra limitada e constituída apenas pelos alunos do terceiro e quarto ano de escolaridade de um pequeno Agrupamento de Escolas, os seus resultados não podem ser generalizáveis.

Por outro lado, temos consciência que quando se recolhe informação recorrendo a inquérito por questionário, estamos limitados às respostas que os pais ou encarregados de educação nos dão e que podem corresponder à realidade, ou ser fruto do que simplesmente esperavam ser a resposta correcta.

A primeira limitação possibilitou, no entanto, uma implicação que julgamos importante. Este tipo de estudos pode influenciar positivamente a actuação dos professores no Agrupamento onde se realizou ou de outros que possam vir a ter acesso a ele, o que irá acontecer por nossa iniciativa.

SUGESTÕES

Desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986) tem-se vindo a sublinhar o apelo ao envolvimento das famílias na escola. No entanto, depois de todos estes anos, as práticas continuam muito distantes dos objectivos da legislação. Embora se reconheça o empenhamento de professores e pais nesse sentido, ainda há muito que fazer. Assim, e porque nós somos a favor do envolvimento das famílias na escola, deixamos aqui umas pequenas sugestões para que esse envolvimento / colaboração se torne efectivo:

- Em conjunto com as políticas e as orientações sobre colaboração, *“torna-se necessário aumentar os conhecimentos dos professores sobre os benefícios da colaboração, colocando ao seu dispor informações sobre projectos que resultam”* (Marques, 1997:61). Em nossa opinião, esses conhecimentos podem desenvolver sentimentos positivos e de reconhecimento mútuo dos papéis do professor e dos pais na educação das crianças, assim como incutir práticas de cooperação que não se limitem à comunicação unidireccional da escola para a família.
- O Órgão de Gestão, em conjunto com os professores, deveria fomentar formas atractivas de envolvimento dos pais e desenvolver aquilo que Epstein (2001), considera ser uma das estratégias fundamentais, ou seja, encorajar os professores a procurarem novas formas de trabalhar com os pais, permitindo que estes partilhem os seus talentos e ajudem naquilo que possam ajudar. Nesse sentido, a gestão e os professores deveriam promover um ambiente na escola mais aberto aos pais:
 - Disponibilizar espaços (sala de pais ou mesmo só um canto confortável), onde se possa estabelecer uma comunicação mais efectiva, entre pais e entre pais e professores, onde ambas as partes

possam deixar informações e material e onde possam ser efectuadas acções de formação para pais, etc.

- Adequar a linguagem (porque existem muitos pais com baixo nível de escolaridade), efectuar regularmente conversas informais, fazer visitas domiciliárias, interessar-se pelas famílias com poucos recursos económicos e tentar mobilizar meios de ajuda (serviços sociais, instituições locais, etc.).

- Realizar acções de formação e informação para os pais, ou seja, *“uma pequena «Escola de Pais». Com a ajuda de especialistas em diversas áreas (educação, psicologia, saúde, etc.) os pais podem ser convocados para vir à escola aprender e discutir sobre diversas temáticas do seu interesse.”* (Marujo *et al.*, 2005: 151).

- Realizar actividades com os pais (relacionadas com as suas profissões ou não), apoio em algumas aulas, ajuda nos recreios, na concretização de actividades ou espectáculos artísticos, etc., em horário e em dias convenientes para que estes se sintam úteis.

- Demonstrar aos pais as vantagens do seu envolvimento na vida académica dos filhos. Incentivá-los a usufruir do direito de participar na escola, no sentido de contribuir para o seu bom funcionamento e para uma educação de qualidade. Como afirma Carlinda Leite (2003: 94), *“é preciso que escolas e comunidade encontrem espaços de diálogo onde, mantendo as especificidades dos papéis dos diversos actores”*, possam contribuir para que as crianças tenham uma formação de maior qualidade. Juntarem-se, assim, à Associação de Pais, para que esta possa apoiar os professores, e a administração do agrupamento, de forma activa e positiva, no trabalho que estiverem a realizar.
- Editar um jornal escrito ou de parede em que os pais possam também participar e onde estejam informações, datas de eventos ou actividades importantes, relatos do comportamento e progresso dos alunos, etc.. O jornal deve ter uma linguagem simples, um formato atraente e a participação de muitas pessoas.

Para o envolvimento dos pais na educação dos filhos não existem receitas. Esse envolvimento tem muito a ver com a especificidade da escola, com o corpo docente, com a dinâmica dos próprios pais, com o contexto e cultura locais. Então, *“mostrar que*

a escola pode ser um espaço de convívio e/ou de formação para pais e comunidade pode ser um primeiro passo” (Silva, 2001: 521).

Como sugestão, pensamos que, futuramente e no sentido de reunir mais informação sobre o envolvimento dos pais na escola, poderiam ser realizados outros estudos, tais como:

- Um estudo mais alargado englobando os Agrupamentos de Escolas do Baixo Alentejo, no sentido de verificar da validade dos resultados agora obtidos.

- Estudo comparativo entre os alunos/pais portugueses e os alunos/pais das comunidades estrangeiras provenientes da Alemanha, Holanda, Inglaterra, países de Leste, Brasil, África, etc., que existem em grande número no Alentejo e no resto do País.

- Desenvolver um plano de intervenção junto de um Agrupamento de Escolas, que promovesse mudanças nas estratégias de comunicação e que tivesse formas específicas de trabalho com os pais.

Em suma, e para finalizar, gostaríamos de expressar que o desenvolvimento deste estudo revelou-se extremamente enriquecedor e frutuoso do ponto de vista pessoal e profissional. Ao mesmo tempo, sensibilizou-nos e motivou-nos para continuarmos a estudar e a desenvolver outras experiências nesta área da Educação, onde existe ainda tanto por fazer.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA (2001).** *Dicionário da Língua Portuguesa contemporânea / uma realização da Academia das Ciências de Lisboa e da Fundação Calouste Gulbenkian.* Lisboa: Verbo.
- ALVES PINTO, C. (1995).** *Sociologia da Escola.* Lisboa: Mc. Graw-Hill.
- BARROSO, J. (1995).** *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BENAVENTE, A., COSTA, A. , MACHADO, F. e NEVES, M. (1992).** *Do outro lado da escola.* 3ª edição. Lisboa: Editorial Teorema, LDA.
- BERNOUX, P. (s/d).** *A Sociologia das Organizações.* Porto: Rés.
- BLOOM, B. (1982).** *All our children learning: A primere for parents, teachers and other educators.* 2ª edição, New York: McGraw-Hill.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994).** *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora, LDA.
- BOUDON, R. (1990).** *Os métodos em Sociologia.* Lisboa: Edições Rolim.
- BRYMAN, A. e CRAMER, D. (2003).** *Análise de dados em Ciências Sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows.* Oeiras: Celta Editora.
- CARDOSO, C. M. (1996).** *Educação multicultural.* 1ª edição, Lisboa: Texto Editora.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998).** *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

- CARNEIRO, R. (2000).** *Educar hoje, Enciclopédia dos pais, Ajudar a aprender.* Lexicultural – Actividades Editorias, Lda. 2.º Volume.
- CARRACHO, C. (1999).** *Relação escola-família: pontos de vista e perspectivas dos professores face à participação dos pais na vida da escola.* [dissertação apresentada à Universidade Nova de Lisboa, para a obtenção do grau de Mestre em Educação]. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. FCSH. Departamento de Sociologia (policopiado).
- CARVALHO, M. I. (2000).** “Diferentes concepções da relação escola-família”. in *Perspectivar Educação Revista para Educadores*, n.º 6. Porto: Escola Superior de Educação, Santa Maria.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1987).** *Documentos preparatórios-I.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- COSTA, J.A. (1999).** *Gestão escolar – Participação . autonomia . projecto educativo da escola.* 5.ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- CROZIER, M. e FRIEDBERG, E. (1992).** *L'Acteur et le Système.* Paris : Editions du Seuil.
- DAVIES, D. (1989).** *As escolas e as famílias em Portugal – Realidades e perspectivas.* Lisboa: Livros Horizonte.
- DAVIES, D., Marques, R. e Silva, P. (1993).** *Os professores e as famílias – a colaboração possível.* Lisboa: Livros horizonte.
- DAVIES, D. (1994).** “Parcerias – pais – comunidade – Escola. Três mensagens para os professores e decisores políticos”. in *Revista Inovação.* 7º Volume, n.º 3, Instituto de Inovação Educacional Edições.
- DAVIES, D. et al. (1997).** *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas.* Lisboa: Livros Horizonte.

- DELORS, J. (1996).** *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- DIOGO, J. (1998).** *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora, Lda.
- ECO, U. (1988).** *Como se faz uma tese*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- EPSTEIN, J. (1987).** “Toward a theory of family-school connectios: Teacher practices and parent involvement”. in K. Hurelmann, F. Kaufmann e F. Losel, (Eds) *Social intervention: Potential and constraints*. New York: DeGruyier. 121-136.
- EPSTEIN, J. (1992).** “School and family partenersship”, in M. Alkin (Eds) *Encyclopedia of Educational Research*. 6 ed., New York: MacMillan. 1139 - 1151.
- EPSTEIN, J. & CONNORS, L. (1994).** “A colaboração escola e família no 3.º ciclo e no ensino secundário”. *Revista da ESES*, n.º 5. ESES. Santarém. 17 – 22.
- EPSTEIN, J. et al. (1997).** *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- EPSTEIN, J. (2000).** “Center on school, family, and community partnerships”: *National Network of Partnership Schools*: <http://www.partnershipschoools.org>.
- EPSTEIN, J. (2001).** *School, family and community partnerships: preparig Educators and improving schools*. Boulder. Colo: Westview Press.
- EPSTEIN, J. (2002).** *A Relação escola-família*. Fundação Mattel e do Institute for Educacional Leardership: <http://www.handinand.org>.
- ESTRELA, M. T. (1993).** “Relação escola-família”. In Villas-Boas, A. (2001). *A escola e a família*. Lisboa: Escola Superior de educação João de Deus.

- FONTAINE, A. M. (1988).** *Motivação e realização escolar*. Porto: Edit. Universidade do Porto.
- FORMOSINHO, J e MACHADO, J. (1998).** “A administração das escolas no Portugal democrático”. In Lafond M. A. B. *et al. Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1997).** *O Inquérito. Teoria e prática - 3ª edição*, Oeiras: Celta Editora.
- GIL, A. (1996).** *Como elaborar projectos de pesquisa*. 3.ª edição. São Paulo: Editora S.A.
- GONÇALVES, M. (1997).** *A escola – família: Uma interacção para o sucesso escolar*. [dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, para a obtenção do grau de Mestre em Educação]. Lisboa: Universidade de Lisboa. FPCE.
- HARRY, B. (1992).** “An ethnographic study of cross-cultural communication with Puerto Rican - American families in the special education system. *American Educational Research Journal*, 29 (3).
- HILL, M. e HILL, A. (2002).** *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HOMEM, M.L. (2002).** *O jardim de infância e a família – As fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Ministério da Educação.
- HUSÉN, T. (s.d.).** *Meio social e sucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- JESUS, S. N. (1996).** *Influencia dos professores sobre os alunos*. 1ª edição. Porto: Edições Asa.

- KERLINGER, F. N. (1980).** *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora pedagógica e Universitária Ltda.
- LAREAU, A. (1989).** “Home advantage-social class and parental intervention”. In *Elementary Education*. New York: The Falmer Press.
- LEITE, C. (2003).** *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- LEMOS, V., et al. (1992).** *A nova avaliação da aprendizagem – O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- LIMA, L. (1992).** *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- LIMBOS, E. (1986).** *La Participation Craseils et méthodes pour developper*. Collection fondée par Roger Micehielli et dirigée par Lion Bellenger.
- LOURENÇO, L. e MENDES, R. (1999).** *Percurso sócio-profissional dos diplomados do IST (Projecto Alumni)*. [on-line].
Disponível em: <http://alumni.ist.utl.pt/projecto/alumni.pdf>
- MARQUES, R. (1988, 1993 e 1997).** *A escola e os pais – Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, R. (1989).** *O director de turma. O orientador de turma – estratégias e actividades*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, R. (1994).** “A investigação acção na construção de projectos de colaboração escola-família: Um exemplo de caso”. *Revista da ESES*, n.º 7. ESES. Santarém.
- MARQUES, R. (1997).** *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições ASA.

- MARQUES, R. (2002).** *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARTINS, A. M. (1991).** *A problemática do insucesso escolar*. 2ª edição, Aveiro: Edição Universidade de Aveiro.
- MARUJO, H., NETO, L. e PERLOIRO, M. (2005).** *A família e o sucesso escolar*. 4.ª edição. Lisboa: Editorial Presença.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1994).** “Educação e família”. *Revista Inovação*. 7º Volume, n.º 3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995).** “A luta contra o insucesso escolar: Um desafio para a construção europeia”, Série: *Documentos-Síntese EURYDICE*. Lisboa: Editora Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998).** “Capacitação dos alunos para a aprendizagem”. *Revista Inovação*. 11º Volume, n.º 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MUNIZ, B. M. (1989).** *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora, Lda.
- NIZET J. e HIERNAUX, J. (s.d.).** *Aborrecimentos dos jovens na escola*. Porto: Rés- Editora, LDA.
- NORONHA, M. e Noronha, M. (1998).** *Sucesso escolar*. 2ª edição, Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- OLIVEIRA, J. (1990).** *A acção educativa: Análise psico-social*. Leiria: E.S.E.L./A.P.Port.
- ORGANIZATION for Economic Cooperation and Development – OCDE – (1997).** *Parents as partners in school*. Paris.

- PATRÍCIO, M.F. (1987).** *A formação de professores à luz da LBSE*. Lisboa: Texto Editora.
- PEREIRA, A. (2003).** *SPSS – Guia prático de utilização – Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia – . 4ª edição*, Lisboa: Edições Sílabo.
- PESTANA, M. H. & GAGEIRO, J. N. (1998).** *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS* . Lisboa: Edições Sílabo.
- PROGRAMA DO XVII GOVERNO CONSTITUCIONAL, I.** *Mais e melhor educação*. Capítulo II - Novas políticas sociais - 1. Educação de infância, ensino básico e ensino secundário.
- http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/68AB21ED-BE1F-4E2F-BDB3-72900C50C14D/0/ProgramaGovernoXVII.doc#_Toc98849382
- PUYA, M. V. (2003).** *La education no formal: una via para la participacion de los padres en los centros educativos*. Universidade de Sevilha.
- http://www.uhu.es/agora/digital/numeros/04/04/-articulos/monografico/html_4/05-victoria.htm
- QUIVY, R. e Campenhoudt, L. V. (1992).** *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- RANGEL, A. (s.d.).** *Insucesso Escolar*. Lisboa: Edições Instituto Piaget.
- ROLLA, J. S. (1994).** *Do acesso ao (in)sucesso a questão das (des)igualdades*. Porto: Edições ASA. (Col. Cadernos Pedagógicos, 24).
- SAN FABIÁN (1994).** “La participación” in *Cuadernos de Pedagogia*. Valência: Editorial Fontalba. nº 222.
- SAVATER, F. (1997).** *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.

SILVA, P. (2001). *Interface Escola-Família, um olhar sociológico - um estudo etnográfico no 1º Ciclo do Ensino Básico.* [Dissertação apresentada à Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Doutor em Educação]. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder.* Porto: Edições Afrontamento.

THOMAS, C. e Viselthier, B. (1993). *Ajude o seu filho a aprender.* Porto: Edições ASA.

TUCKMAN, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação, 2.ª edição.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VILLAS-BOAS, M. A. (2000). *Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade: Criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso.* DAPP. Lisboa: Ministério da Educação.

VILLAS-BOAS. M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais.* Lisboa: ESSE João de Deus.

VOLANI, S. (2001). *Educação, família e sociedade:*
<http://www.institutodafamilia.com.br/Artigos/isfart07.doc>.

Outros sites consultados:

Classificação Nacional de Profissões: IEFP

http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,102201&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP

NORMATIVOS JURÍDICOS

Constituição da República Portuguesa de 02 de Abril de 1976;
Constituição da República Portuguesa – Primeira Revisão 1982;
Lei Constitucional n.º 1/82 de 30 de Setembro de 1982;
Constituição da República Portuguesa – Segunda Revisão 1989;
Lei Constitucional n.º 1/89 de 08 de Julho de 1989;
Constituição da República Portuguesa: <http://dre.pt/comum/html/crp.html>

Publicações do Diário da República – departamento do Ministério da Educação:

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro de 1976;
Lei n.º 7/77, de 01 de Fevereiro de 1977;
Portaria 679/77, de 08 de Novembro de 1977;
Despacho Normativo n.º 122/79, de 01 de Junho de 1979;
Regulamentação da Lei n.º 7/77, Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro de 1979;
Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de Setembro de 1980;
Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro de 1980;
Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril de 1982;
Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de Setembro de 1984;
Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho de 1986;
Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986);
Lei n.º 31/87, de 09 de Julho de 1987 (alteração do DL n.º 125/82);
Despacho 87/ME/88;
Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de Outubro de 1988;
Decreto-Lei n.º 43/89, de 03 de Fevereiro de 1989;
Despacho 8/SERE/89, de 08 de Fevereiro de 1989 (revoga o DL 211-B/86);
Lei n.º 53/90, de 04 de Setembro de 1990;
Despacho Conj. 60/SERE/SEAM/90, de 14 de Setembro de 1990;

Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro de 1990 (revoga a Lei n.º 7/77);

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio de 1991;

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho de 1992;

Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto de 1993;

Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro de 1993;

Despacho 239/ME/93, de 20 de Dezembro de 1993;

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro de 1997;

Despacho n.º 27 /97, de 2 de Junho de 1997;

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho de 1997;

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio de 1998;

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril de 1999;

Os “100 Compromissos para uma Política da Família (2004-2006)”. Presidência do Conselho de Ministros.

ANEXOS

ANEXO I
- Carta de Apresentação -

Caro(a) Colega,

O questionário que junto enviamos visa a recolha de dados que serão objecto de estudo no trabalho de investigação, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação – Variante Administração Escolar, desenvolvido na Universidade de Évora. Este questionário aos Pais e Encarregados de Educação vai-nos fornecer informações preciosas para o referido estudo.

O estudo em causa tem por objectivo conhecer a relação existente entre a escola/família e o sucesso educativo dos alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade, no ano lectivo transacto.

Na impossibilidade de o(a) contactarmos pessoalmente, solicitamos que colabore na investigação, entregando a cada aluno o respectivo envelope para levarem para casa e os avisasse que a recolha dos Questionários, depois de preenchidos, será feita no início da próxima semana.

Depois de recolhidos coloque-os de novo no envelope grande e entregue-o no Órgão de Gestão.

Desde já agradeço a sua preciosa colaboração. Com os melhores cumprimentos

A Professora

(Ana Trindade)

ANEXO II
- Questionário aos Pais –

Questionário aos Pais/Encarregados de Educação

Q. n.º _____

Este questionário tem como objectivo investigar a relação existente entre a escola/família e o sucesso educativo dos alunos.

O questionário faz parte de um trabalho de investigação académica, em colaboração com o Agrupamento de Escolas de Colos, no âmbito de uma tese de Mestrado em Administração Escolar, da Universidade de Évora, pelo que as informações recolhidas a partir do mesmo serão estritamente confidenciais.

Agradeço que responda com toda a sinceridade a todas as questões que se seguem e entregue o questionário ao(a) professor(a) do(a) seu(ua) filho(a) o mais rápido possível.

Desde já agradeço a sua preciosa colaboração!

Nome do(a) aluno(a) _____
E.B.1 de _____ no ano lectivo de 2004/2005

Margem de Codificação
(Não escrever neste espaço)

Escolha uma resposta em cada situação e assinale-a com um (X).

(Relativamente à pessoa que vai responder ao questionário.)

1. Sexo:

1.1 - Masculino 1.2 - Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Estado Civil:

3.1 - Casado(a) ou União de Facto

3.2 - Solteiro(a)

3.3 - Divorciado(a)

3.4 - Viúvo(a)

Assinale a opção com um (X). No caso de ser outra situação deve especificar.

4. Grau de Parentesco em Relação ao Aluno:

4.1 - Pai

4.2 - Mãe

4.3 - Avô ou Avó

4.4 - Irmão/ã

4.5 - Tio(a)

4.6 - Outra Qual? _____

5. Habilitações do Encarregado de Educação:

- 5.1 – Não sabe ler / escrever
- 5.2 - 1º Ciclo Incompleto
- 5.3 - 4º Ano de Escolaridade
- 5.4 - 6º Ano de Escolaridade
- 5.5 - 9º Ano de Escolaridade
- 5.6 - 12º Ano de Escolaridade
- 5.7 - Bacharelato
- 5.8 – Licenciatura
- 5.9 – Mestrado ou Doutoramento

6. Situação no trabalho:

- 6.1 – Empregado 6.2 – Desempregado

6.3. Profissão: _____

7. Com quem vive o aluno?

- 7.1 - Pais
- 7.2 - Pai e madrasta
- 7.3 - Mãe e padrasto
- 7.4 - Só com a mãe
- 7.5 – Só com o Pai
- 7.6 - Outra situação Qual? _____

8. Local onde vive?

- 8.1 – Amoreiras Gare
- 8.2 – Bicos
- 8.3 - Colos
- 8.4 – Campo Redondo
- 8.5 – Relíquias
- 8.6 – Ribeira do Seissal

8.7- Vale Ferro

8.8 – Vale de Santiago

8.9 – Monte da Estrada

8.10 – Fornalhas

8.11 – S. Martinho das Amoreiras

8.12 - Outro Qual? _____

9. Qual a distância entre a casa e a escola?

9.1 - Menos de 1 km

9.2 - Entre 1 km e 5 km

9.3 – Entre 5 km e 10 km

9.4 – Mais de 10 km

10. Que ano de escolaridade frequentava o seu educando?

10.1 – 3.º ano

10.2 - 4.º ano

11. Qual era o horário lectivo do seu educando?

11.1 – Horário Normal

11.2 – Manhã

11.3 - Tarde

12. Onde a criança passava o tempo que tinha livre?

12.1 – Casa

12.2 – ATL

12.3 – Avós

12.4 - Rua

12.5. - Outra situação Qual? _____

13. Durante o ano lectivo anterior contactou pessoalmente o professor(a) do seu educando quantas vezes?

13.1- Nenhuma vez

13.2 – Uma a três vezes

13.3 – Quatro a seis vezes

13.4 – Mais de seis vezes

14. Na maioria das vezes que contactou o professor(a) do seu educando foi:

14.1 - Por iniciativa própria

14.2 - Convocado pelo professor(a)

15. Se contactou o professor(a) por iniciativa própria, que razões o levaram a fazê-lo?

15.1 - Justificar as faltas dadas pelo seu educando

15.2 - Informar o professor(a) sobre aspectos relacionados com dificuldades do seu educando

15.3 - Informar o professor(a) sobre aspectos relacionados com a saúde do seu educando

15.4 - Obter informações sobre o aproveitamento e o comportamento do seu educando

15.5 - Oferecer a sua colaboração ao professor(a) para diversas actividades

15.6 - Apresentar reclamação sobre os métodos utilizados na sala de aula

15.7 - Outra situação Qual? _____

16. Quando foi convocado pelo professor(a), quais os assuntos tratados?

16.1 - Informações sobre o bom aproveitamento do seu educando

16.2 - Problemas sobre o baixo aproveitamento do seu educando

16.3 - Informações sobre o bom comportamento do seu educando

16.4 - Problemas sobre o comportamento do seu educando

16.5 - Problemas de faltas do seu educando

16.6 - Questões sobre a saúde do seu educando

16.7 - Entrega da avaliação final de período

16.8 - Pedido de colaboração para diversas actividades

16.9 - Outra situação Qual? _____

17. Quando o contacto, entre professor e enc. de educação, não foi pessoal, que meio foi utilizado:

17.1 – Caderneta 17.2 – Telefone 17.3 – Carta

18. Era, ou é, membro da Associação de Pais da escola do seu educando?

18.1 – Sim 18.2 – Não

19. Exerceu ou exerce algum cargo na Associação de Pais?

19.1 – Sim Qual? _____ 19.2 – Não

20. Considera que a Associação de Pais da escola do seu educando representa...

20.1 – Os interesses de todos os enc. de educação da escola

20.2 – Os interesses da maioria dos enc. de educação

20.3 – Apenas os interesses de certos enc. de educação

20.4 – Apenas os interesses dos membros da direcção

20.5 – Mais os interesses dos professores do que os dos enc. de educação

21. Já ofereceu a sua colaboração à escola?

21.1 – Muitas vezes 21.2 – Às vezes 21.3 - Nunca

22. Se já ofereceu a sua colaboração à escola, em que áreas foi?

22.1 – Acompanhamento em visitas de estudo

22.2 - Nos preparativos de festas na escola

22.3 – Colaboração em algum projecto da escola

22.4 – Actividades como, Exp. Plástica, teatro, música contar histórias, etc.

22.5 – Outra área Qual? _____

23. Costuma dedicar algum tempo para acompanhar/ajudar o seu educando no estudo, nos trabalhos de casa, ou para lhe ler ou contar histórias?

23.1 - Muitas vezes 23.2 - Às vezes 23.3 - Nunca

24. Se respondeu sim, que tempo lhe dedica , em média, diariamente?

24.1 - 15min ou menos 24.2 - 30 min 24.3 - 60 min ou mais

25. Se respondeu não, porque não o faz?

25.1 - Não sabe como o ajudar

25.2 - Não tem tempo disponível

25.3 - Não quer ajudar

25.4 - Outro motivo Qual? _____

26. Considera o acompanhamento dado ao seu educando ao longo do seu percurso escolar, como:

1- Mau 2- Fraco 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom

Mínimo

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Máximo

27. Expectativas em relação ao futuro do seu educando. Que profissão gostaria que ele tivesse? _____

ANEXO III
- Ofício ao Órgão de Gestão –

Professor Leonardo Oliveira Verde
Agrupamento Vertical de Colos
Colos

Assunto: Pedido de consulta de Actas.

3 de Janeiro de 2006

Venho por este meio solicitar a V.^a Ex.^a que me seja facultada a consulta das Actas do Conselho de Docentes, do ano lectivo anterior, 2004/2005, a fim de eu poder continuar a realizar o meu trabalho de investigação, sobre o tema “O envolvimento da família na escola e no sucesso educativo das crianças”, neste Agrupamento.

Pede deferimento

A Professora

(Ana Trindade)

ANEXO IV
- Codificação das Variáveis -

Codificação das Variáveis do Questionário

| Nº da pergunta | Variável | Codificação | Escala de Medida |
|-----------------------|--|---|-------------------------|
| 1 | 1- Sexo do encarregado de educação | 1- masculino 2- feminino | Nominal |
| 2 | 2- Idade | ----- | Métrica |
| 3 | 3- Estado civil | 1- casado ou união de facto 2- solteiro(a) 3- divorciado(a) 4- viúvo(a) | Nominal |
| 4 | 4- Grau de parentesco com aluno(a) | 1- pai 2- mãe 3- avô/avó 4- irmão(ã) 5- tio(a) 6- outra | Nominal |
| 5 | 5- Habilitações do encarregado de educação | 1- não sabe ler nem escrever 2- 1º ciclo incompleto 3- 4º ano de escolaridade 4- 6º ano de escolaridade 5- 9º ano de escolaridade 6- 12º ano de escolaridade 7- Bacharelato 8- Licenciatura 9- Mestrado ou Doutoramento | Nominal |
| 6 | 6- Situação no trabalho | 1- empregado 2- desempregado 3- prof.- pessoal administrativo e similares 4- prof.-pessoal de serviços directos e particulares de protecção e segurança 5- prof.- operários, artífices e trabalhadores similares 6- prof.- trabalhadores não qualificados 7- prof.- comerciantes 8- prof.- formadores 9- reformados 10- sem profissão definida | Nominal |
| 7 | 7- Com quem vive o aluno | 1- pais 2- pai e madrasta 3- mãe e padrasto 4- só com a mãe 5- só com o pai 6- avós | Nominal |

| Nº da pergunta | Variável | Codificação | Escala de Medida |
|-----------------------|--|--|-------------------------|
| 8 | 8- Local onde vive | 1- Amoreiras Gare 2- Bicos 3- Colos 4- Campo Redondo 5- Relíquias 6- Ribeira do Seissal 7- Vale Ferro 8- Vale Santiago 9- Monte da Estrada 10- Fornalhas 11- S. Martinho das Amoreiras 12- Corte Malhão | Nominal |
| 9 | 9- Distância entre casa e escola | 1- menos de 1 km 2- entre 1 km e 5 km 3- entre 5 km e 10 km 4- mais de 10 km | Ordinal |
| 10 | 10- Ano de escolaridade frequentado em 2004/2005 | 1- 3º ano de escolaridade 2- 4º ano de escolaridade | Nominal |
| 11 | 11- Horário lectivo | 1- horário normal 2- horário duplo da manhã 3- horário duplo da tarde | Nominal |
| 12 | 12- Onde a criança passa o tempo livre | 1- casa 2- ATL 3- avós 4- rua 5- outra situação | Nominal |
| 13 | 13- Contacto pessoal com o professor | 1- nenhuma vez 2- 1 a 3 vezes 3- 4 a 6 vezes 4- mais de 6 vezes | Ordinal |
| 14 | 14- Contacto com o professor – por iniciativa própria | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 15- Contacto com o professor – convocado pelo professor | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |

| Nº da pergunta | Variável | Codificação | Escala de Medida |
|-----------------------|---|----------------------------------|-------------------------|
| 15 | 16- Contacto por iniciativa própria – razões: justificar faltas | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 17- Contacto por iniciativa própria – razões: informar professor das dificuldades | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 18- Contacto por iniciativa própria – razões: informar sobre a saúde | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 19- Contacto por iniciativa própria – razões: obter informações sobre aproveitamento | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 20- Contacto por iniciativa própria – razões: oferecer colaboração | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 21- Contacto por iniciativa própria – razões: apresentar reclamação sobre métodos | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 22- Contacto por iniciativa própria – razões: outra situação | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| 16 | 23- Contacto convocado pelo professor – assuntos: informações do bom aproveitamento | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 24- Contacto convocado pelo professor – assuntos: problemas sobre baixo aproveitamento | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 25- Contacto convocado pelo professor – assuntos: informações do bom comportamento | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 26- Contacto convocado pelo professor – assuntos: problemas sobre comportamento | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 27- Contacto convocado pelo professor – assuntos: problemas de faltas | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 28- Contacto convocado pelo professor – assuntos: questões sobre saúde | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 29- Contacto convocado pelo professor – assuntos: entrega de avaliações | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 30- Contacto convocado pelo professor – assuntos: pedido de colaboração | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 31- Contacto convocado pelo professor – assuntos: outra situação | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |

| Nº da pergunta | Variável | Codificação | Escala de Medida |
|-----------------------|--|--|-------------------------|
| 17 | 32- Contacto não pessoal: caderneta | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 33- Contacto não pessoal: telefone | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 34- Contacto não pessoal: carta | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| 18 | 35- É membro da Associação de Pais | 1- sim 2- não | Nominal |
| 19 | 36- Cargo na Associação de Pais | 1- presidente da direcção 2- vice-presidente da direcção 3- tesoureiro 4- presidente da Assembleia 5- presidente do Conselho Fiscal 6- secretário 7- vogal 8- não | Nominal |
| 20 | 37- A Associação de Pais representa: interesses de todos os encarregados de educação | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 38- A Associação de Pais representa: interesses da maioria dos encarregados de educação | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 39- A Associação de Pais representa: apenas interesses de certos encarregados de educação | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 40- A Associação de Pais representa: apenas interesses dos membros da direcção | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 41- A Associação de Pais representa: mais os interesses dos professores | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| 21 | 42- Ofereceu colaboração à escola | 1- muitas vezes 2- às vezes 3- nunca | Ordinal |
| 22 | 43- Áreas de colaboração: acompanhamento em visitas de estudo | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 44- Áreas de colaboração: preparativos de festas | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 45- Áreas de colaboração: colaboração em projectos | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 46- Áreas de colaboração: actividades de expressões | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |
| | 47- Áreas de colaboração: outra – substituir representante dos pais nas reuniões | 1- assinalou 2- não assinalou | Nominal |

| Nº da pergunta | Variável | Codificação | Escala de Medida |
|-----------------------|---|--|-------------------------|
| 23 | 48- Dedicar tempo para acompanhar/ajudar educando | 1- muitas vezes 2- às vezes 3- nunca | Ordinal |
| 24 | 49- Tempo dedicado diariamente | 1- 15 minutos ou menos 2- 30 minutos 3- 60 minutos ou mais | Ordinal |
| 25 | 50- Porque não acompanha | 1- não sabe como ajudar 2- não tem tempo disponível 3- não quer ajudar 4- outro motivo | Nominal |
| 26 | 51- Classificação do acompanhamento dado ao educando | 1- mau 2- fraco 3- suficiente 4- bom 5- muito bom | Ordinal |
| 27 | 52- Expectativas em relação ao futuro do aluno | 1- sem ideia definida 2- operários, artífices e trabalhadores similares 3- serviços de protecção e segurança 4- profissões liberais | Nominal |

Outros Dados Recolhidos

| Variável | Codificação | Escala de Medida |
|---|--|------------------|
| 53- Nome do aluno | ----- | Nominal |
| 54- Sexo do aluno | 1- masculino 2- feminino | Nominal |
| 55- Idade do aluno | ----- | Métrica |
| 56- Nome da escola | 1- Amoreiras Gare 2- Bicos 3- Colos 4- Campo Redondo 5- Relíquias 6- Ribeira do Seissal 7- Vale Ferro 8- Vale Santiago 9- Monte da Estrada 10-Fornalhas 11-S. Martinho das Amoreiras | Nominal |
| 57- Número de faltas | ----- | Ordinal |
| 58- Transitou de ano | 1- sim 2- não | Nominal |
| 59- Apoio educativo | 1- sim 2- não | Nominal |
| 60- Aproveitamento a Língua Portuguesa | 1- muito bom 2- bom 3- satisfaz 4- não satisfaz 5- fraco | Ordinal |
| 61- Aproveitamento a Matemática | 1- muito bom 2- bom 3- satisfaz 4- não satisfaz 5- fraco | Ordinal |
| 62- Aproveitamento a Estudo do Meio | 1- muito bom 2- bom 3- satisfaz 4- não satisfaz 5- fraco | Ordinal |
| 63- Número de retenções | ----- | Ordinal |