

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

- ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR -

**Organizado no quadro do protocolo entre a Universidade de Évora e a
Escola Superior de Educação João de Deus**

**FORMAS DE RELACIONAMENTO ENTRE PAIS, ALUNOS E
PROFESSORES**

Um estudo de caso

Maria Michelle S. Magalhães C. Ferreira

Évora

2000

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

- ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR -

**Organizado no quadro do protocolo entre a Universidade de Évora e a
Escola Superior de Educação João de Deus**

**FORMAS DE RELACIONAMENTO ENTRE PAIS, ALUNOS E
PROFESSORES**

Um estudo de caso

Autora:

Maria Michelle S. Magalhães C. Ferreira

Orientador:

Prof. Doutor Luís Marques Barbosa



120 908

**Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Educação no
ramo de Administração e Gestão Escolar**

Évora

2000

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Executivo da escola onde recolhi os dados empíricos para este trabalho, que gentilmente, desde a primeira hora, me abriram o caminho para estabelecer os contactos indispensáveis com os professores, os alunos e os pais encarregados de educação e me possibilitaram o acesso à documentação da escola;

Aos professores, pais e alunos que se disponibilizaram para colaborarem neste trabalho, dando um contributo indispensável para a sua concretização.

Ao Professor Doutor Luís Barbosa, pelo apoio facultado e a disponibilidade manifestada ao longo do decurso do projecto.

À Escola Superior de Educação João de Deus pela disponibilidade e dinamismo com que tratou dos assuntos relacionados com este mestrado.

Às diversas bibliotecas (da Universidade Católica, da Universidade de Psicologia e Ciências da Educação, da Faculdade de Ciências, do Ministério da Educação, da Universidade Aberta, da Escola Superior de Educação João de Deus e da Faculdade de Motricidade Humana) que possibilitaram a investigação necessária para a realização do mestrado.

Ao meu marido pela colaboração preciosa dispensada.

Também à Ana Paula Gonçalves e à Maria José Brito Aranha o meu grande agradecimento.

À minha família pela compreensão, paciência, encorajamento e apoio que me deu.

A todos aqueles que me apoiaram.

RESUMO

O presente estudo tem como objectivo conhecer como é que se processam as relações entre os encarregados de educação/pais e a escola, considerando que ambas as instituições desempenham um papel fundamental na educação e formação das crianças e dos jovens na sociedade actual. Assim, pretendemos evidenciar os aspectos (positivos e negativos) que envolvem essa relação.

É um estudo de caso, com recurso à metodologia de natureza qualitativa, que se desenvolve em torno de quatro questões fundamentais, pensadas para se obter a compreensão do fenómeno a investigar.

No corpus teórico do trabalho consta uma síntese de normativos jurídicos que constituem o enquadramento legal, em Portugal, da relação entre a escola e a família e de aspectos da família, da escola e das suas relações, de forma a permitir um olhar mais abrangente e profundo sobre esta temática.

Dado o âmbito do trabalho, a população é constituída por alunos (152), pais ou encarregados de educação (122) e professores/directores de turma (9), todos eles ligados ao 5º ano do ensino básico de uma escola de Lisboa.

Os métodos utilizados para a recolha de dados foram os questionários aos alunos e pais ou encarregados de educação e a entrevista semi-estruturada aos professores/directores de turma.

Os dados foram analisados através de uma análise de conteúdo e análise descritiva, apresentando-se de forma sistemática.

As conclusões do estudo debruçam-se essencialmente sobre três vertentes: as formas de relacionamento encontradas entre a escola e a família, os sentimentos que envolvem essa relação e algumas questões/reflexões sobre formas de a estreitar.

ÍNDICE GERAL

LISTA DE FIGURAS	I
LISTA DE GRÁFICOS	III
LISTA DE QUADROS	VI
LISTA DE ABREVIATURAS	X
RESUMO	
INTRODUÇÃO	1
1. Objectivo do estudo	2
2. Orientações metodológicas	2
3. O plano de estudo	3
CAPÍTULO I - A relação Escola/Pais e Encarregados de Educação: O Enquadramento Legal em Portugal	5
1. Nota introdutória	6
2. Apresentação cronológica dos normativos jurídicos da relação escola/pais e encarregados de educação	6
CAPÍTULO II - A Família e a Escola	29
1. Nota introdutória	30

2. A família	31
2.1. A família como agente socializador primário	31
2.2. A família em mutação	32
3. A escola	36
3.1. As funções da escola	36
3.2. O carácter organizacional na escola	37
4. Participação da família na escola	41
4.1. Clarificação da terminologia	41
4.1.1. Participação	41
4.1.2. As famílias	43
4.2. Envolvimento e participação	44
4.2.1. Benefícios do envolvimento	51
4.2.2. Obstáculos ao envolvimento	53
4.2.3. Promover a participação	55
4.2.3.1. O director de turma	64
CAPÍTULO III - Caracterização do Meio e da Escola	66
1. O meio	67
1.1. Síntese histórica	67
1.2. Caracterização sócioeconómica	67
2. A escola	68
2.1. Caracterização	68
2.2. Associação de Pais e Encarregados de Educação	70

2.3. Serviços de Apoio	71
2.4. Os alunos	71
2.5. Pessoal	71
2.5.1. Pessoal docente	71
2.5.1.1. Professores em formação	72
2.5.2. Pessoal administrativo	72
2.5.3. Pessoal auxiliar de acção educativa	73
CAPÍTULO IV - Aspectos Metodológicos	74
1. Metodologia	75
2. Características da investigação	75
3. A população	77
3.1. Caracterização da população	77
3.1.1. Os encarregados de educação	77
3.1.2. Os alunos	80
3.1.3. Os professores - directores de turma	83
4. Os instrumentos de recolha de dados	87
4.1. Questionários	87
4.1.1. Construção e aplicação dos questionários	89
4.2. Entrevista	91
4.2.1. Construção e aplicação das entrevistas	92
5. Tratamento e análise dos dados	93

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	94
1. Análise dos questionários dos pais-EEs	95
1.1. Relação escola-família	95
1.1.1. Contactos da família com a escola	95
1.1.2. Opiniões da família na relação com a escola	97
1.1.3. Participação das famílias na escola	100
1.2. Síntese da análise dos questionários dos pais-EEs	103
2. Análise dos questionários dos alunos	106
2.1. Relação aluno-família	106
2.1.1. As aprendizagens no seio da família	106
2.1.2. A comunicação na família	107
2.1.3. Os contactos da família com a escola	108
2.2. Síntese da análise dos questionários dos alunos	112
3. Análise da entrevistas aos professores/DTs	114
3.1. Relação escola-família	114
3.1.1. Contactos da família com a escola	114
3.1.2. Opiniões dos professores/DTs na relação com as famílias	115
3.1.3. Colaboração escola-família	117
3.1.4. Estreitar a relação escola-família?	118
3.1.5. Envolver as famílias na escola	120
3.2. Síntese da análise das entrevistas aos professores/DTs	121

CONCLUSÕES	124
BIBLIOGRAFIA	131
LEGISLAÇÃO	141
ANEXOS	144
Anexo 1 - Questionário aos pais/EEs	146
Anexo 2 - Carta de acompanhamento dos questionários aos pais	149
Anexo 3 - Questionário aos alunos	151
Anexo 4 - Guião de entrevista aos professores	157
Anexo 5 - Legenda para a informação contida nos quadros de análise de conteúdo	160

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1 – Teoria das esferas que se sobrepõem (in Silva 1993, 14) adaptado

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 - Caracterização da população - EEs – quanto ao sexo

Gráfico nº 2 - Caracterização da população - EEs - quanto ao parentesco com o aluno

Gráfico nº 3 - Caracterização da população - EEs - quanto às habilitações literárias

Gráfico nº 4 - Caracterização da população - EEs - quanto às áreas profissionais

Gráfico nº 5 - Caracterização da população - alunos - quanto ao sexo

Gráfico nº 6 - Caracterização da população - alunos - quanto à idade

Gráfico nº 7 - Caracterização da população - alunos - quanto às retenções escolares

Gráfico nº 8 - Caracterização da população - alunos - quanto ao número de alunos repetentes por ano escolar

Gráfico nº 9 - Caracterização da população - alunos - quanto ao número de alunos com mais do que uma retenção

Gráfico nº 10 - Caracterização da população - professores/DTs - quanto ao sexo

Gráfico nº 11 - Caracterização da população- professores/DTs - quanto à idade

Gráfico nº 12 - Caracterização da população- professores/DTs - quanto às habilitações

Gráfico nº 13 - Caracterização da população- professores/DTs - quanto à situação profissional

Gráfico nº 14 - Caracterização da população- professores/DTs - quanto ao número de anos que leccionam

Gráfico nº 15 - Caracterização da população- professores/DTs - quanto ao número de anos que leccionam na escola da investigação

Gráfico nº 16 - Caracterização da população - professores/DTs - quanto à frequência de acções sobre "directão de turma"

LISTA DE QUADROS

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1 – Legislação portuguesa da relação entre a escola e os EEs

Quadro nº 2 - Anos lectivos e respectivos níveis de ensino leccionados

Quadro nº 3 - Desporto escolar

Quadro nº 4 - 2º e 3º ciclos do ensino básico

Quadro nº 5 – Grupos pedagógicos e professores

Quadro nº 6 - Professores em formação

Quadro nº 7 - Pessoal administrativo

Quadro nº 8 - Pessoal auxiliar de acção educativa

Quadro nº 9 - Distribuição dos questionários aos encarregados de educação

Quadro nº 10 - Entrega dos questionários aos alunos

Quadro nº 11 - Os contactos dos pais-EEs com a escola

Quadro nº 12 - Frequência dos contactos dos pais-EEs com a escola

Quadro nº 13 - O grau de parentesco dos alunos com o elemento da família

Quadro nº 14 - As iniciativas dos contactos da família-EEs com a escola

Quadro nº 15 - As razões pelas quais a família-EEs contacta a escola

Quadro nº 16 - As opiniões dos pais-EEs quando vão à escola

Quadro nº 17 - Análise de conteúdo realizada à questão nº 4 efectuada aos EEs - opiniões dos EEs na deslocação à escola.

Quadro nº 18 - As dificuldades das famílias-EEs em entender os professores

Quadro nº 19 - Análise de conteúdo da questão nº 5 realizada aos EEs
-É difícil entender os professores. Está de acordo? Dê a sua opinião.

Quadro nº 20 - A participação dos EEs nas actividades organizadas pela escola.

Quadro nº 21- Os tipos de colaboração que os EEs oferecem à escola.

Quadro nº 22- Análise de conteúdo da questão nº 7 realizada aos EEs.
- Como é que se poderia facilitar a relação dos pais e encarregados de educação com a escola?

Quadro nº 23- Análise de conteúdo da questão nº 8 realizada aos EEs.
- Como é que acha que os professores podem ajudar os seus filhos?

Quadro nº 24 - Ajudas familiares face às dificuldades da escola

Quadro nº 25 - Elemento da família que ajuda o aluno com dificuldades escolares

Quadro nº 26 - O elemento da família que mais ajuda o aluno com dificuldades escolares

Quadro nº 27 – Conversar com os educandos sobre a vida escolar

Quadro nº 28 - Elemento da família com quem o aluno conversa sobre o dia escolar

Quadro nº 29 - Assuntos sobre a escola abordados no contacto do aluno com a família

Quadro nº 30 - Os contactos da família com a escola no 1º ciclo do ensino básico e no 5º ano do ensino básico.

Quadro nº 31 - Análise de conteúdo da questão nº 11 realizada aos alunos.
- No caso de o teu encarregado de educação não ir a nenhuma reunião, porque é que isso acontece?

Quadro nº 32 - Os assuntos das reuniões de pais/EEs abordados com os alunos

Quadro nº 33 - Análise de conteúdo da questão nº 13 realizada aos alunos
- Se sim, [EE conta ao educando os assuntos abordado nas reuniões com os professores] o que é que diz?

Quadro nº 34 - Os pais/EEs vão por sua iniciativa contactar os professores do educando - opinião do aluno

Quadro nº 35 - Análise de conteúdo da questão nº 15 realizada aos alunos.

- Se sim, [à escola falar com os professores por sua iniciativa] foi lá falar de quê?

Quadro nº 36 - Análise de conteúdo das questões nº 1 e nº 2 realizada aos professores /DTs.

- Quais os contactos existentes entre a escola onde lecciona e as famílias.
- Considera adequados e suficientes esses contactos.

Quadro nº 37 - Análise de conteúdo efectuada às questões nº 3 e nº 4 realizada aos professores/DTs

- Que tipo de relação considera que existe na sua escola entre os professores e as famílias dos alunos?
- Quais os factores que em seu entendimento determinam essa relação?

Quadro nº 38 - Análise de conteúdo das questões nº 5 e nº 6 realizada aos professores/DTs.

- Que tipo de colaboração considera que as famílias podem dar à escola?
- Que tipo de colaboração considera que as podem dar às famílias?

Quadro nº 39 - Análise de conteúdo das questões nº 7 e nº 8 realizadas aos professores/DTs

- Que benefícios poderão advir em sua opinião do estreitamento da relação entre a escola e a família?
- Considera que poderão emergir aspectos negativos do estreitamento dessa relação?

Quadro nº 40 - Análise de conteúdo das questões nº 9 e nº 10 realizadas aos professores/DTs

- Que tipo de diferenças observa na participação das famílias?
- Que medidas poderá a escola tomar para envolver as famílias na vida escolar?

LISTA DE ABREVIATURAS

LISTA DE ABREVIATURAS

A 3 – 3º aluno da turma A a entregar o questionário.

APEE - Associação de Pais e de Encarregados de Educação.

APEEs - Associações de Pais e de Encarregados de Educação.

B 2 – 2º aluno da turma B a entregar o questionário.

C 9 – 9º aluno da turma C a entregar o questionário.

Cont. – Continuação

D 11 – 11º aluno da turma D a entregar o questionário.

DT - director de turma.

DTs - directores de turma.

EA 3,4 e 5 – 3º, 4º, e 5º pai/EE, respectivamente, a entregar o questionário e cujo educando pertence à turma A.

EB 1, 5 e 13 – 1º, 5º e 13º pai/EE, respectivamente, a entregar o questionário e cujos educandos pertencem à turma B.

EC 2 e 8 – 2º e 8º pai/EE, respectivamente, a entregar o questionário e cujos educando pertence à turma C.

ED 1 – 1º pai/EE, a entregar o questionário e cujo educando pertence à turma D.

EE - encarregado de educação

EEs - encarregados de educação

EE 2, 3 e 5 – 2º, 3º e 5º pai/EE, respectivamente, a entregar o questionário e cujos educandos pertencem à turma E.

EF 5, 14 e 18 – 5º, 14º e 18º pai/EE, respectivamente, a entregar o questionário e cujos educandos pertencem à turma F.

EG 2, 6, 8 e 11 – 2º, 6º, 8º e 11º pai/EE, respectivamente, a entregar o questionário e cujos educandos pertencem à turma G.

EH 3 – 3º pai/EE, a entregar o questionário e cujo educando pertence à turma H.

EI 10 e 17 – 10º e 17º pai/EE, respectivamente, a entregar o questionário e cujos educandos pertencem à turma I.

E 8 – 8º aluno da turma E a entregar o questionário.

F 3 – 3º aluno da turma F a entregar o questionário.

G 6 – 6º aluno da turma G a entregar o questionário.

H 18 – 18º aluno da turma H a entregar o questionário.

I 10 – 10º aluno da turma I a entregar o questionário.

M.Ed. e da Ciênc. - Ministério da Educação e da Ciência

P 1 a 9 – do 1º ao 9º professor, respectivamente, a ser entrevistado.

PC - professor contratado.

PQND - professor do quadro de nomeação definitiva.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

1. Objectivo do Estudo

A grande motivação para a realização deste estudo prendeu-se, por um lado, com uma vertente teórica, em que se considera que o interesse dos encarregados de educação (EEs)/pais é importante para o sucesso escolar e por outro lado, com a nossa prática educativa que nos permite, ainda, observar os EEs/pais a deslocarem-se à escola unicamente para deixarem os meninos, ver as "notas" ou falar com os «Senhores Professores», quando são solicitados.

É sentida uma necessidade de mudança de atitude, de incrementação de um "culto de parceria" com a família e com a comunidade, para que a escola se torne mais vivida e participada, pois tanto as exigências do mundo actual, em constante mudança, como a escola pois os professores não conseguem, sozinhos, dar respostas eficazes às solicitações que lhes são feitas, nomeadamente quando há famílias que lhes "largam" os filhos à porta.

Contudo, é notória a preocupação e a evolução, nas áreas das decisões políticas, no sentido de promover ou proporcionar um maior contacto entre a instituição família e a instituição escola.

Desta forma, o objectivo do estudo apresentado prendeu-se com o conhecimento de como é que se processam as relações entre os EEs/pais e a escola, ou seja, a investigação centrar-se-á na análise e descrição de como é que se estabelecem as relações entre os EEs/pais e a escola e na compreensão de como é que eles se envolvem ou são envolvidos no processo educativo dos seus educandos.

Decorrentes da reflexão sobre o tema em estudo e de acordo com o objectivo do estudo, surgiram três questões:

- 1.^a questão - Qual o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos?
- 2.^a questão - Que mecanismos existem na escola para promoverem a relação escola/família?
- 3.^a questão - Quais as medidas que se devem adoptar para melhorar a relação escola-família?

2. Orientações Metodológicas

Ao desenvolver este trabalho pretendemos observar detalhadamente um acontecimento específico, num determinado contexto, daí, e como Bodgan e Biklen (1994) definem, estamos na presença de um estudo de caso.

Não foi nossa preocupação encontrar um "caso típico" ou um "caso atípico", mas, apenas baseamos a nossa escolha numa problemática que nos inquieta e que consideramos interessante e válida, por si, sem pretendermos retirar conclusões generalizadas, que excedam os seus próprios limites de estudo, mas contribuir com alguns dados que ampliem a discussão do tema.

As características deste estudo levam-nos a optar por uma metodologia de investigação essencialmente qualitativa devido às suas características, que, de acordo com Bodgan e Biklen (1994), a fonte directa dos dados é o próprio ambiente natural; o investigador é o instrumento principal da investigação; a investigação é do tipo: predominantemente descritiva; os investigadores ao optarem por esta metodologia preocupam-se mais com o processo do que com os resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; o significado é essencial para esta metodologia.

Esta escolha prende-se igualmente, e de acordo com Lüdke e André (1986) com o facto de que "em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito" (p.3).

A recolha de dados é realizada através de uma componente documental e de uma componente empírica do estudo.

A primeira obteve-se através de técnicas clássicas, de análise interna de documentos e textos, tal como, legislação. Esta análise serve para sustentar teoricamente o instrumento utilizado na medição das relações existentes entre os EEs/pais e a escola.

A componente empírica dos estudo é realizada numa Escola Básica do 2º e 3º ciclo situada na cidade de Lisboa, no ano lectivo de 1999/2000, com base na metodologia de inquérito por questionário e na entrevista semi-estruturada. Os questionários destinam-se aos alunos do 5.º ano do ensino básico e aos seus pais/EEs e as entrevistas dirigem-se aos directores dessas turmas (DTs).

3. O Plano do Estudo

Como nos refere Cervo e Bervian (1983) é indispensável realizar um plano em todo o trabalho científico, por duas razões:

1) *É útil em razão da comunicação, pois constitui expressão sistemática e eficiente do pensamento. Neste sentido, equivale a uma técnica de comunicação humana. Traz clareza aos conhecimentos que se quer transmitir a outrem. A ausência de plano implica seguidamente falta de clareza, repetição inoportuna, além de prejudicar a comunicação, a ponto de torná-la deficiente.*

2) *É útil por motivo pedagógico, pois obriga a disciplinar a mente, a ordenar as ideias antes de comunicá-las. (pp. 92-93).*

No primeiro capítulo do trabalho abordaremos o enquadramento legal sobre a relação escola-família que consideramos essencial tanto para uma melhor análise do tema como para um melhor entendimento da sua evolução.

Desta forma, debruçar-nos-emos sobre as disposições legais existentes no nosso país desde a Constituição da República Portuguesa, em 1976, até à década de 90.

No segundo capítulo procederemos à revisão da literatura, através de uma reflexão sobre a problemática da interacção escola-família, abrangendo temas, como:

1. a heterogeneidade familiar.
2. a colaboração escola/família.
3. as expectativas dos encarregados de educação face à escola.

No terceiro capítulo caracterizaremos a escola e a população em estudo.

No quarto capítulo descreveremos os aspectos metodológicos, referindo as respectivas opções, a descrição dos processos de recolha e análise de dados, tal como a sua fundamentação epistemológica.

No quinto capítulo procederemos à apresentação dos resultados da investigação empírica.

Terminaremos o trabalho, antes de mencionar as referências bibliográficas, com a análise dos dados obtidos, nomeadamente, com a discussão dos que se nos afigurarem como os mais pertinentes, no âmbito dos objectivos e das questões do trabalho, assim como, algumas limitações e recomendações que considerarmos oportunas.

CAPÍTULO I

***A RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA: O ENQUADRAMENTO
LEGAL EM PORTUGAL***

CAPÍTULO I

A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: O ENQUADRAMENTO LEGAL EM PORTUGAL

1 - Nota Introdutória

A introdução no trabalho da evolução das disposições legais sobre a relação escola-família deve-se, no contexto desta investigação, à necessidade sentida de perceber e conhecer, ao nível das decisões políticas, as tendências e linhas que se têm vindo a desenhar para levar a família à escola, pois, como realça Le Gall (1972), a família e a escola não se devem separar, o aluno deve encontrar na sua família um ambiente optimista e atento que o anime e o vigie simultaneamente.

Por outro lado, o entendimento de questões, como:

*A família quer colaborar na escola? ou
A família pode colaborar com a escola?*

Só podem ser entendidas se conhecermos, para além de outros factores, a legislação sobre a qual assenta a relação escola-família.

Desta forma, com a revisão da legislação pretendemos, não avaliar ou analisar os efeitos dela decorrentes, mas fazer uma incursão, por ordem cronológica, das disposições legais existentes sobre a relação escola-família.

2 - Apresentação cronológica dos normativos jurídicos, da relação escola-pais e EEs.

Segundo a Eurydice (1995), foi após os anos 70 que se verificou a participação dos EEs, individualmente ou através de organizações colectivas, no sistema educativo da maior parte dos países europeus. Contudo, é na década de 80 que a situação se desenvolve de forma mais favorável. Nos anos 90, a maioria dos países europeus desenvolveu o enquadramento legal que fomenta a participação dos EEs nos vários níveis do sistema educativo.

Em Portugal, e de acordo com a mesma fonte, a participação dos EEs no sistema educativo, surge na legislação, a partir de 1976.

Para Silva (1994b), a legislação que faz referência à relação escola-família nasceu de um "grau zero" tendo vindo a desenvolver-se "até se chegar à representação dos encarregados de educação, com direito a voto, em vários órgãos das escolas " (p.308).

A primeira legislação que garante, por parte do Estado, à família o direito de lhes exigir cooperação, com estas no ensino básico universal e gratuito, tal como na criação de igualdades de oportunidades é a Constituição da República Portuguesa, de 1976.

Neste documento pode ler-se:

Artigo 36º

3- Os cônjuges têm iguais direitos e deveres quanto à capacidade civil e política e à manutenção e educação dos filhos.

5- Os pais têm o direito e dever de educação dos filhos.

6- Os filhos não podem ser separados dos pais salvo quando estes não cumpram os seus deveres fundamentais para com eles e sempre mediante decisão judicial.

Artigo 67º

O Estado reconhece a constituição da família e assegura a sua protecção, incumbindo-lhe designadamente:

c) Cooperar com os pais na educação dos filhos;

Artigo 73ª

1- Todos têm o direito à educação e à cultura;

Artigo 74º

1- O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.

(Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976)

No Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro de 1976 podemos perceber o desejo de mudança, através do apelo à democracia e a uma gestão democrática, a partir, nomeadamente, da abertura da escola aos alunos e ao pessoal não docente, para além dos professores.

É tempo já de [...]separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. (Decreto Lei nº769-A/76)

É o primeiro Decreto-Lei em que se faz referência às Associações de Pais e Encarregados de Educação (APEE). Todavia, estas continuam a não ter lugar na constituição dos órgãos que compõem as escolas preparatórias e secundárias, podendo

unicamente participar nos Conselhos de Ano ou de Turma, somente, de carácter disciplinar, contudo, sem voto deliberativo.

Artigo 1º - Os órgãos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário responsáveis pelo seu funcionamento são os seguintes:

- a) Conselho Directivo;*
- b) Conselho Pedagógico;*
- c) Conselho Administrativo.*

Art. 40º - Os Encarregados de Educação serão indicados pela Associação respectiva [...].

Art. 52º - O Conselho Directivo dos estabelecimentos de ensino manterá estreitos contactos de cooperação com as Associações de Estudantes e de Encarregados de Educação .
(Decreto lei 769-A/76)

Em 1977 surge a primeira lei da APEE, Lei 7/77, de 1 de Fevereiro. Esta lei confere aos EEs o direito e a possibilidade de colaborar, emitindo pareceres informativos e consultivos, sobre as linhas gerais da política da educação nacional e da juventude e da gestão dos estabelecimentos de ensino.

Contudo, continuamos a assistir à omissão da sua participação nos órgãos dos estabelecimentos de ensino. Esta lei abrange unicamente os ensinos preparatório e secundário.

Participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino [...]

Artigo 1º

1 - A colaboração entre o Ministério de Educação e Investigação Científica e as associações de pais e encarregados de educação dos alunos do ensino preparatório e secundário integra-se nas obrigações do Estado de cooperar com os pais na educação dos filhos consignada no artigo 67 da Constituição da República.

2 - Às Associações de pais e encarregados de educação[...] é reconhecido o direito de dar parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino (Lei 7/77).

A Portaria 679/77 surge a 8 de Novembro e regulariza o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos do ensino preparatório e secundário.

3.1 -São atribuições do Conselho Pedagógico:

[...] dar parecer sobre os critérios pedagógicos a ter em conta na preparação e funcionamento do ano escolar no que respeita

à organização de turmas, aproveitamento de espaços, distribuições de serviço lectivo e não lectivo, elaboração de horários, relações com as associações de estudantes e de

encarregados de educação e organização do serviço de exames. (Portaria 679/77)

As APEEs encontram-se ao mesmo nível das Associações de Estudantes e continuam a ser um elemento a que se faz pouca referência, apesar de serem ambas auscultadas no que se refere à organização do ano lectivo.

É o director de turma, no ensino preparatório, secundário unificado e nos cursos gerais diurnos, (que estão em extinção) que exerce o papel de mediador entre a escola e os EEs, mantendo estes o papel de receptores de informação, ou seja:

Relativamente aos directores de turma, a respeito dos encarregados de educação, a Portaria 679/77 diz o seguinte:

- 1) Receber individualmente os encarregados de educação em dia e hora para tal fim indicados, sem prejuízo de outras diligências que junto destes se tornarem necessárias;*
- 2) Organizar e convocar reuniões com os Encarregados de Educação para informação e esclarecimento acerca de avaliação, orientação, disciplina e actividades escolares;*
- 3) Informar, segundo as normas em vigor, os Encarregados de Educação a respeito do aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos.*

O Despacho Normativo nº 122/79, de 1 de Junho vem regulamentar a Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro. Verificamos o reforço da importância da família no processo educativo, quando assistimos ao aceitar a organização dos pais dentro da escola, permitindo que a sede seja no próprio edifício escolar, com um espaço próprio, e quando regulamenta alguns aspectos da relação e ligação entre a APEE e o Conselho Directivo e a sua participação, sem direito a voto, nas três reuniões ordinárias do Conselho Pedagógico, com a excepção das reuniões com carácter sigiloso, como por exemplo a avaliação. Assim, fica estabelecido no referido Despacho

"o quadro legal dentro do qual se deverão exercer os direitos reconhecidos às Associações de Pais". (Despacho Normativo 122/79)

Permite que as APEEs realizem:

"[...] gradualmente as funções que de direito lhe pertencem no campo das relações escola - família."

E diz que o Conselho Directivo deve assegurar reuniões com as associações de pais, para tratar de:

"[...] assuntos específicos relacionados com a vida da escola".

podendo também estar presentes elementos como: professores, médico escolar, pessoal administrativo e auxiliar, consoante o tema da reunião.

Também se afirma que é da competência do conselho directivo "autorizar, convocar e participar [...]" as/nas reuniões com as APEEs.

A APEE quando se reúne com os EEs, que não pertençam a esta, devem informar o Conselho Directivo da escola, tal como, quando pretende distribuir ou afixar qualquer documento, solicitando-lhe autorização previamente.

Desta forma, começamos a observar, realmente, a participação das APEE nas escolas, apesar de estarem sob a alçada do Conselho Directivo e, continuando a não ter poder deliberativo.

No que se refere à gestão dos estabelecimentos de ensino, as APEEs mantêm-se como espectadores, todavia, nos Conselhos Pedagógicos podem ser ouvidas, apesar de não terem direito a voto.

"[...] deverão emitir parecer sobre o regulamento interno do respectivo estabelecimento de ensino [e] poderão participar através de um representante sem direito a voto, nas três reuniões ordinárias anuais do Conselho Pedagógico [...]. (Despacho Normativo 122/79)

O Ministério da Educação e Investigação Científica pode igualmente pedir pareceres às APEEs, quando considerar necessário.

sempre que considerar necessário ,ouvirá através das direcções-gerais do ensino ,o parecer das associações de pais e encarregados de educação [...] sobre projectos de diplomas legais de particular importância para a vida escolar, nomeadamente dos que se situarem no âmbito das relações escola-família. (Despacho Normativo 122/79)

Assim, assistimos ao diálogo entre o Governo e as APEEs, nomeadamente, no que se refere à emissão de pareceres sobre política educativa, juventude, gestão escolar e relação escola-família.

O Governo, com o Decreto - Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro, regulamenta toda esta temática, ao nível do pré-escolar, com a publicação do Estatuto dos jardins de infância.

Observamos, desta forma, a preocupação com o papel da família, para o desenvolvimento e integração da criança, daí que, o director do jardim de infância deva:

"incentivar a participação das famílias nas actividades do jardim de infância". (Decreto Lei nº542/79)

O Conselho Pedagógico, também tem o seu papel no sentido de fomentar a relação da escola com a família, devendo para isso:

"propor acções concretas visando a participação das famílias nas actividades do jardim-de-infância e a integração deste na comunidade". (Decreto Lei nº542/79)

O Decreto Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro, regulamenta a presença de dois pais/EEs no Conselho Consultivo.

O Decreto-Lei nº 376/80, de 12 de Setembro permite que um elemento da direcção das APEEs esteja presente nas reuniões do Conselho Pedagógico, de forma facultativa, contrariando, o Decreto Lei nº 769 - A/76, de 23 de Outubro, em que estes não podiam estar presentes. Nos conselhos de turma pode, igualmente, estar presente um elemento da direcção da APEE, quando a ordem de trabalhos estiver ligada a assuntos disciplinares, apesar de, ainda, não ter direito a voto.

O Decreto Lei nº 553/80, de 21 de Novembro refere que os pais têm:

"prioridade na escolha do processo educativo e de ensino para os seus filhos,"

que é da responsabilidade do Estado a

[...]obrigação de assegurar a igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha entre pluralidade de opções de vias educativas e de condições de ensino.

e que a Constituição deve promover

[..] liberdade de aprender e de ensinar (Artº.43) e o papel essencial da família no processo educativo dos filhos (Artº.67), na esteira dos princípios acolhidos na Lei 7/77,

de 1 de Fevereiro sobre as associações de pais e encarregados de educação

É também neste Decreto-Lei que se estabelece o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, cujo Conselho Consultivo é formado, entre outras entidades por

"dois representantes do Secretariado Nacional das Associações de Pais".

Nestes estatutos não se faz referência à participação dos pais nestas escolas. Para além dos estatutos, surge ainda o Conselho Consultivo Nacional, onde o Secretariado Nacional das APEEs pode emitir os seus pareceres através de dois representantes.

No Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de Abril surge a criação do Conselho Nacional de Educação

que terá como objectivo propor medidas que garantam a adequação permanente do sistema educativo aos interesses dos cidadãos portugueses.

Este órgão, é um órgão superior de consulta do Ministro, dependendo directamente deste, fazendo parte da sua constituição um representante do Secretariado Nacional das Associações de Pais. A sua função liga-se à:

- *análise dos objectivos da educação;*
- *reservação do interesse público no que se refere à concepção e implementação das reformas educativas.*

As APEEs começam a participar num órgão de consulta do poder central, apesar de, em termos regionais, ainda não terem assento nem constarem nas suas competências matérias como as relações escola - família.

A primeira revisão da Constituição da República surge a 30 de Setembro de 1982, com a Lei Constitucional nº 1/82. No seu Artº 77º surge a regulamentação das formas em que as diversas Associações, inclusivé as APEEs, podem participar ao nível das políticas de ensino.

O Decreto-Lei nº 315/84, estende a aplicação da Lei das APEE a todos os graus e modalidades de ensino, ou seja, alarga a todos os graus e modalidades de ensino, o disposto na Lei 7/77, de 1 de Fevereiro.

O Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico, nos citados níveis de ensino preparatório e secundário, definindo que do Conselho Pedagógico não fazem parte representantes dos encarregados de educação ou das APEEs.

Os contactos da escola com a família continuam a verificar-se através do director de turma e num sentido unilateral (director de turma → família do aluno).

No Conselho Consultivo da escola, que tem como função emitir pareceres e sugestões, há um representante das APEEs.

A 14 de Outubro de 1986, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro estabelecendo, em linhas gerais, os

"princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo".

Refere que a direcção das escolas

é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados.

A Lei nº 31, de 9 de Julho, de 1987 altera o Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de Abril, dando às APEEs o poder para se fazerem representar no Conselho Nacional de Educação, com dois representantes e não apenas um.

O Decreto -Lei nº 357/88, de 13 de Outubro dá a possibilidade aos EEs de participarem na gestão da manutenção e conservação do património escolar, sendo criada uma comissão de obras, com a participação de um representante das APEEs.

Com o Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro criou-se a Lei da Autonomia das Escolas. Esta reconhece aos EEs o direito de reclamarem do processo de avaliação dos educandos, de serem ouvidos em caso de infracções disciplinares graves e de serem informados acerca dos serviços de apoio sócio - educativo.

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere [...]

Artigo 10º

Da avaliação

Compete à escola:

[...] c) Apreciar e decidir sobre reclamações dos encarregados de educação relativas ao processo de avaliação dos seus educandos; [...]

Artigo 11º

Da orientação e acompanhamento dos alunos

Compete à escola:[...]

b) Esclarecer os alunos e os encarregados de educação quanto às opções curriculares oferecidas pelas escolas da área e às suas consequências quanto ao prosseguimento de estudos ou inserção na vida activa; [...]

f) Encaminhar alunos com comportamentos que perturbem o funcionamento adequado da escola, para serviços de apoio especializados, ouvidos os encarregados de educação; [...]

Artigo 12º

Da gestão de espaços escolares

Compete à escola:

b) Planificar a utilização semanal dos espaços, tendo em conta [...] as actividades de orientação de alunos e de relações com encarregados de educação; [...]

Artigo 20º

Da gestão dos apoios sócio-educativos

Compete à escola:

c) Informar os alunos e os encarregados de educação da existência de serviços de apoio sócio-educativos na escola e do seu âmbito e esquema de funcionamento;

Com o Despacho 8/SERE/89, surge um novo regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio, dado que, nele passará a integrar um elemento representante da APEE ou um pai eleito, caso ela não exista.

[...] as regras de composição e funcionamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias

Com este novo despacho é retirado ao director da turma o papel exclusivo de intermediário entre os EEs e a escola, tal como referia o Decreto Lei nº211 - B/86, de 31 de Julho.

Desta forma, o Conselho dos Directores de Turma devem

"propor e planificar formas de actuação junto dos pais e encarregados de educação"

Apesar dos directores de turma continuarem a ter a responsabilidade

[...] de garantir uma informação actualizada junto dos pais e encarregados de educação acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, das faltas e aulas e das actividades escolares.[...]

Um representante da APEE continuam a ter o direito de participar nos Conselhos de Turma, quando se tratar de questões disciplinares.

O Conselho Consultivo servirá

"[...] de apoio ao Conselho Pedagógico, no âmbito da interacção escola-comunidade" (Despacho 8/89)

e, dele faz parte um representante da APEE ou um representante eleito.

Para além das suas funções, de formular pareceres e de dar sugestões ao Conselho Pedagógico (designados na Lei 211 - B/86, de 31 de Julho) adicionam-se outras, relacionadas com a colaboração:

"[...] construção de um projecto educativo da escola [...] "
e na execução do " plano anual de actividades da escola. "

Apresentam-se, os EEs, desta forma, mais activos, interventivos e implicados no sistema educativo dos seus educandos, quer estejam ou não organizados em associação, quer não.

Com a Lei nº 53/90, de 4 de Setembro o Governo passa a legislar em assuntos relacionados com as APEEs, nomeadamente, no que se refere a:

- *facilitar a sua actividade;*
- *melhorar as suas condições de funcionamento;*
- *reforçar a intervenção das Associações e respectivas Federações e Confederações.*

Para Silva (1994b) com este documento

parece finalmente, haver vontade política de alterar - pela lei - a relação até então existente entre as escolas e a participação formal das famílias.(p.315)

A Lei 7/77, de 1 de Fevereiro e a regulamentação que se lhe seguiu é revogada pelo Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro¹, dado que se revelaram insuficientes e desajustadas, face ao crescente protagonismo e importância conferidos ao papel das APEEs.

Ele vem facilitar a constituição das APEEs, tornando-a gratuita, simplificando todo o processo da sua constituição.

Assiste-se, também, a uma crescente responsabilização dos EEs, em todos os graus de ensino e tipo de estabelecimento, para além de lhes ser reconhecido o direito a participar e intervir na defesa da educação dos seus educandos.

Artigo 2º

Fins

As associações de Pais visam a defesa e a promoção dos interesses dos seus associados em tudo quanto respeita à educação e ensino dos seus filhos e educandos que sejam alunos da educação pré-escolar ou dos Ensinos básico ou secundário, público, particular ou cooperativo. (Decreto Lei nº 372/90)

Artigo 9º

Direitos

- a) Pronunciar-se sobre a definição da política educativa;*
- b) Participar na elaboração e legislação sobre educação ou de ensino;*
- c) Participar nos órgãos pedagógicos dos estabelecimentos de educação e ensino;*
- d) Acompanhar e participar na actividade dos órgãos e de acção social escolar;*
- e) Intervir na organização das actividades de complemento curricular de desporto escolar e de ligação escola - meio;*
- f) Reunir com o órgão directivo do estabelecimento de educação ou ensino;*
- g) Beneficiar de apoio documental; [...] (Decreto Lei nº372/90)*

Assim, neste Decreto, as APEEs:

- Aproximam-se mais dos órgãos de gestão da escola;*
- Pronunciam-se na elaboração da legislação;*

¹ Este Decreto-Lei, que regulamenta a nova lei das APEEs, é um documento fundamental em que se baseia o " Acordo entre o Ministério da Educação e a Confederação Nacional das Associações de Pais", de 11 de Março de 1997.

- *Têm autonomia para intervir na organização das actividades extra-curriculares;*
- *Pronunciam-se na definição da política educativa.*

As APEEs podem fazer-se representar nos órgãos consultivos.

Artigo 10º

Participação na definição da política educativa.

As Associações de Pais, através das respectivas confederações, têm a faculdade de estarem representadas

nos órgãos consultivos, a nível nacional ou regional.
(Decreto Lei nº 372/90) ²

Há também a preocupação em viabilizar o seu funcionamento:

Artigo 15º

Direito especial dos titulares de órgãos de associações de pais

As faltas dadas por titulares de órgãos de associações de pais que sejam trabalhadores subordinados ou funcionários ou agentes da Administração Pública motivados pela presença nas reuniões referidas no Artigo 12º [1 - As reuniões com os órgãos directivos dos estabelecimentos de educação ou de ensino devem ter uma periodicidade mínima trimestral. 2 - Sempre que a natureza da agenda o aconselhe, podem os órgãos directivos convocar para as reuniões outros agentes desse estabelecimento de educação ou de ensino] consideram-se para todos os efeitos justificados, mas determinam a perda da retribuição ou do vencimento correspondente. (decreto Lei nº 327/90)

No acordo da Confederação Nacional de Associação de Pais (CONFAP) com o Ministério da Educação, segundo Ragateiro (1997), a situação da remuneração tem que ser revista,

nomeadamente no que respeita a: não penalização pecuniária ou no emprego por parte dos pais em virtude da participação em órgãos de gestão das escolas para que sejam eleitos ou designados. (p.24)

²O Artigo 11º do Decreto-Lei nº 327/90, contradiz, de certa maneira, o Artigo 9º do mesmo Decreto-Lei, dado que, enquanto a alínea b) do Artigo 9º refere que as APEEs têm o direito de "participar na elaboração de legislação (DL 327/90)", o Artigo 11º diz que (...) têm o direito de serem consultadas (...) que não tem significado idêntico.

A intervenção de outros Ministérios, nesta problemática, é considerada igualmente relevante, no sentido de alargar as condições que estejam presentes neste acordo

para que venham a ser estendidos aos trabalhadores dos sectores privados da economia direitos idênticos aos que a revisão do Decreto Lei 372/90 irá conferir aos funcionários de Estado. (p.23)

A Lei 53/90, de 4 de Setembro dá

Autorização ao Governo para legislar em matéria de associação de pais e encarregados de educação, com vista a facilitar o seu exercício, a melhorar as condições de funcionamento das associações e a reforçar o estatuto interventor das associações e respectivas federações e confederações revogando, em consequência, a Lei 7/77, de 1 de Fevereiro.

O Decreto-Lei nº 172/91 surge, após terem sido ouvidos o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo da Juventude, a nível experimental, revogando a legislação existente que possa contrariar o novo modelo de escola.

Este modelo é o modelo de gestão democrática que pretende criar condições para que a escola se integre na comunidade em que se insere, tal como, assegurar a presença e a representação de todos os intervenientes da comunidade educativa na escola.

Os pais passam a participar, com direito a voto, numa série de órgãos:

- *Conselho de Escola, Conselho de Área Escolar (1º ciclo do ensino básico);*
- *Conselho Pedagógico, Conselho de turma (excepto nas reuniões de avaliação).*

A gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básicos e secundário constitui uma referência importante na evolução da escola portuguesa. Os princípios de participação e de democraticidade que a inspiram alteraram profundamente as relações no interior da escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade. (Decreto-lei nº172/91)

Artigo 1º

Objecto

1- O presente diploma define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos Básico e Secundário[...]

Artigo 7º

Conselhos de escola e de área escolar.

Os conselhos de escola e de área escolar são os órgãos de direcção, respectivamente, da escola e da área escolar, e de participação dos diferentes sectores da comunidade,

responsáveis perante a administração educativa, pela orientação das actividades da escola ou área escolar, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno.

Artigo 8º

Competências [...]

- c) Aprovar o regulamento interno da escola;*
- d) Aprovar o projecto educativo da escola;*
- e) Aprovar os planos plurianual e anual de actividades da escola;*
- f) Aprovar o projecto de orçamento anual da escola;...*
- j) Definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidade em matéria educativa e com outras escolas, nacionais ou estrangeiras;*
- o) Aprovar as normas e critério de acção social escolar.[...]*

Artigo 16º

Administração e gestão

1- O director executivo é o órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho da escola[...]

Artigo 17º

Competências

1-[...] compete ao director executivo submeter à aprovação do conselho de escola:

- a) O regulamento interno da escola;*
- b) O projecto educativo da escola;*

- c) Os planos plurianual e anual das actividades da escola.*
- 2- Compete ainda ao director executivo:*
- a) Executar e fazer executar as deliberações do conselho da escola; [...]*
- d) Submeter à aprovação do conselho de escola o relatório anual de actividades; [...]*
- g) Promover e dinamizar iniciativas de carácter cultural, desportivo, recreativo e outras, de acordo com os critérios estabelecidos pelo conselho de escola; [...]* (Decreto Lei 172/91)

Enquanto que a posição do director executivo é de submissão, relativamente ao Conselho de Escola, o coordenador do núcleo, que é um docente, tem competências directamente ligadas aos pais, aos encarregados de educação e às famílias.

Artigo 30º

Competências [do coordenador de núcleo] [...]

- d) Promover a colaboração dos interesses locais e dos pais e encarregados de educação para a realização de actividades educativas;*
- e) Recolher e veicular as informações necessárias respeitantes aos alunos e suas famílias; [...]*

Artigo 31º

Competências [do Conselho Pedagógico]: ...

- a) Elaborar e propor o regulamento interno da escola;*
- b) Elaborar e propor o projecto educativo da escola;*
- c) Elaborar e propor os planos plurianual e anual de actividades da escola*
- d) Elaborar proposta e emitir parecer nos domínios da gestão de currículos, programas e actividades de complemento curricular; [...]* (Decreto Lei 172/91)

O Despacho Normativo nº 98 - A/92, de 20 de Junho refere-se ao sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, apresentando os professores, os alunos e os EEs, como intervenientes no processo de avaliação, apelando ao trabalho em equipa.

Neste Despacho devemos realçar objectivos como:

O da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, bem como o dever de assegurar uma formação geral, comum a todos os portugueses. (Despacho Normativo nº 98 - A/92)

Tendo em vista "[...] *criar condições de promoção e sucesso escolar a todos os alunos.*" (Despacho Normativo nº 98 - A/92)

Este Despacho preocupa-se em regulamentar o processo de avaliação dos alunos do ensino básico, tendo em consideração os seus objectivos, finalidades, intervenientes e modalidades de avaliação.

O Decreto-Lei nº 239/ME/93 surge com o objectivo de actualizar a Lei das Associações de Pais (Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro) abrangendo, também, desta forma os estabelecimentos de ensino que não estavam abrangidos pelo processo experimental regulamentado através do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, sobre a gestão escolar. Ou seja, nas escolas onde não está ainda a funcionar o novo regime de gestão (Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio), os EEs passam a integrar, com direito a voto, o Conselho

Pedagógico dos jardins de infância e o Conselho Escolar das escolas do 1º ciclo do ensino básico, à excepção das reuniões sobre a avaliação dos alunos. Definiu-se também, que no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico as APEE têm reuniões com uma periodicidade mínima trimestral com o director ou com o encarregado de direcção do estabelecimento.

O director deve facultar meios para que a APEE possa reunir com os seus membros e com todos os EEs. Por seu lado, a APEE deve informar o director, sobre as reuniões que vai realizar, a documentação que vai publicar, a necessidade de cedência de instalações e solicitar o envio nomeadamente de convocatórias.

Nos jardins de infância, a APEE faz-se representar por dois elementos, no Conselho Consultivo ou no Conselho Escolar, caso haja agrupamento de escolas.

No que diz respeito às escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, as relações das APEEs com o Conselho Directivo devem ser idênticas, na periodicidade das reuniões, no facultar meios, nas informações das reuniões e publicações, no envio das convocatórias, etc.

Contudo, nestes níveis de ensino (2º e 3º ciclos), a APEE designa dois representantes para o Conselho de Turma de natureza disciplinar, para o Conselho Pedagógico e para o Conselho Consultivo.

Os EEs têm direito a voto deliberativo em todos os órgãos do estabelecimento em que têm assento, reforçando a sua participação quer seja na gestão ou na direcção das escolas.

O Decreto-Lei nº 301/93, de 31 de Agosto vem responsabilizar o encarregado de educação (EE) pela frequência da escolaridade obrigatória do seu educando, assim como pela sua assiduidade às aulas e outras actividades

A harmonização prática do direito ao ensino com o dever de frequência da escolaridade obrigatória resulta num complexo de deveres recíprocos do Estado, da escola, do aluno e da respectiva família.

O investimento de confiança da comunidade e do Estado no regime de escolaridade obrigatória, [...] responsabiliza o aluno e a sua família, através do encarregado de educação, em ordem ao seu efectivo cumprimento. [...]

A responsabilização da família, através dos pais e encarregados de educação, constitui igualmente faceta [sic] fundamental do regime da escolaridade obrigatória. Assim, constitui dever dos pais e encarregados de educação proceder à primeira matrícula das crianças a seu cargo no 1º ano de escolaridade do ensino básico. E constitui dever

fundamental dos pais e encarregados de educação assegurar a frequência assídua às aulas e das actividades escolares, por parte do seu educando. [...]

Compete, por fim, à escola, [...] verificar o cumprimento do dever de frequência assídua das actividades escolares, pelos alunos, informando e comunicando aos pais e encarregados de educação a assiduidade dos alunos.

(Decreto Lei 301/93)

O Decreto-Lei nº 56/96, de 22 de Maio, cujos objectivos se prendem com o planeamento, a coordenação, a informação e o apoio técnico em assuntos educativos, no que respeita aos assuntos da União Europeia e das relações internacionais.

Na estrutura criada para o funcionamento do Gabinete, não fazem parte deste os representantes dos pais ou EEs.

O Despacho 37 -A/SEEI/96 regulamenta o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos, alterando o Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, para que as escolas possam assumir novas responsabilidades, tanto a nível organizacional como a nível pedagógico, nomeadamente, no sentido de haver melhorias e uma maior eficácia na integração dos diferentes níveis de ensino, numa mesma escola.

Assim, as escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico podem, se o considerarem conveniente, alterar a constituição do Conselho Pedagógico, no sentido de:

1-[...]. promover a necessária articulação entre estes dois ciclos de escolaridade e uma maior operacionalidade no funcionamento deste órgão. (Despacho 37 - A/SEEI/96)

Apesar das possíveis alterações, são salvaguardadas, entre outros elementos, a participação de um representante da APEE, tal como nos outros níveis de ensino (1º ciclo do ensino básico e pré-escolar). Nas escolas com o 3º ciclo do ensino básico é igualmente salvaguardada a presença de dois elementos deste nível de ensino, a representar os alunos.

O Despacho nº 5849/97 (2ª série) tem como objectivo sensibilizar para a valorização estética dos espaços educativos, nomeadamente, nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário públicos, através da perpetuação de símbolos e referências culturais locais.

A concretização deste objectivo passa por se afirmar que, deverão

[...]os órgãos de administração e gestão das escolas promover um processo de sensibilização de professores, alunos, pais, autarquias locais, empresas e elementos de

comunidade, de forma a que, devidamente enquadrados, possam surgir iniciativas diversificadas. (Despacho nº 5849/97 - 2ª série)

Apesar dos pais também serem chamados a participar na iniciativa, quando se vai estabelecer a ordem de preferência dos projectos a serem contemplados, começa-se por se dar preferência aos artistas plásticos, seguidamente aos professores com a participação dos alunos e, por fim, aos alunos (quando os projectos se integrem nos planos pedagógicos), omitindo-se o lugar para os projectos dos pais.

O Decreto-Lei nº 115 - A/98, de 4 de Maio quando aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, bem como os respectivos agrupamentos, tem como objectivo:

"favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades ."

não se esquecendo da participação dos pais e EEs, nomeadamente, para a aprovação do primeiro regulamento interno da escola.

A assembleia constituinte terá obrigatoriamente a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e da autarquia local. (Decreto-Lei nº 115 - A/98)

O regulamento interno pode, contudo, ser revisto logo no ano subsequente ao da sua realização, desde que, por maioria absoluta dos votos dos membros pertencentes à Assembleia de Escola ou do agrupamento de escolas.

A autonomia permite que a administração educativa tome decisões ao nível estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do projecto educativo, daí que seja importante a participação dos pais e EEs nas diversas secções, tais como, a Assembleia de Escola que ratifica as linhas orientadoras das actividades escolares definidas pelo Conselho Pedagógico.

A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local. (Decreto-Lei nº 115 - A/98)

Havendo, igualmente, a preocupação para que

A representação dos pais e encarregados de educação, bem como o pessoal não docente, não deve em qualquer destes casos ser inferior a 10% da totalidade dos membros da Assembleia. (Decreto Lei nº 115 - A/98)

O Conselho Pedagógico, onde têm também assento os pais e Ees e cuja função é coordenar e orientar a escola, nos seus domínios pedagógicos, didácticos, de orientação e acompanhamento dos alunos, bem como, na formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

A composição do conselho pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respectivo regulamento interno, devendo neste 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. (Decreto-Lei nº 115 - A/98)

Este Decreto-Lei no seu capítulo V, preocupa-se especificamente com os direitos dos pais e dos alunos na escola

Artigo 40º

Princípio geral

Aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola.

Artigo 41º

Representação

1- Concretiza-se através da organização e colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas.[...]

2- Concretiza-se, para além do disposto no presente diploma e demais legislação aplicável, designadamente através dos delegados de turma, da assembleia de delegados de turma e das assembleias de alunos, em termos a definir no regulamento interno. (Decreto Lei nº 115 - A/98)

O Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de Setembro tem como objectivo:

consagrar um código de conduta a adoptar nos estabelecimentos de ensino e explicitar o estatuto dos alunos, na dupla componente de direitos e deveres.

Este Decreto-Lei surge em conformidade com o regime de autonomia, administração e gestão aprovado no Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio.

Desta forma:

Acentua-se a responsabilidade individual e colectiva num quadro de intervenção concertada tendente a fazer de cada escola um meio propício ao desenvolvimento das competências sociais dos alunos[..]. sendo de aplicação a todos os ciclos e níveis de ensino não superior, o presente Decreto-Lei centra a matéria disciplinar na escola, simplificando e tornando mais célebres os procedimentos disciplinares. (Decreto-Lei nº270/98)

Ou seja, de acordo com o seu:

Artigo 1º

Objecto

O presente diploma define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, estabelecendo os respectivos direitos e deveres gerais e consagrando um código de conduta que contempla regras de convivência e de disciplina que devem ser conhecidos e

observados por todos os elementos da comunidade educativa.

Artigo 8º

Intervenção dos pais

1-[...] responsabilidade no cumprimento dos deveres dos seus educandos na escola e para com a comunidade educativa, consagrados no presente diploma e no regulamento interno.

2-[...] O poder-dever de educação dos filhos implica o exercício dos seguintes direitos e deveres:

- a) Informar-se, ser informado e informar a comunidade educativa sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos e comparecer na escola por sua iniciativa e quando para tal for solicitado;*
- b) Colaborar com os professores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos;*
- c) Articular a educação na família com o trabalho escolar;*
- d) Cooperar com todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania, nomeadamente através da promoção de regras de convivência na escola;*
- e) Responsabilizar-se pelo dever de assiduidade dos seus educandos;*
- f) Conhecer o regulamento interno da escola. (Decreto-Lei 270/98)*

Os EEs são integrados e co-responsabilizados, no caso dos alunos serem menores de idade.

Nas medidas educativas disciplinares a implementar ao:

- Comunicar-lhes as advertências;
- Comunicar-lhes a execução da decisão de aplicação das medidas educativas disciplinares;
- Co-responsabilizá-los na aplicação da medida educativa disciplinar;
- Desenvolver-lhes o processo individual do seu educando, quando termina a escolaridade obrigatória, ou, quando prossegue os estudos, sem os interromper, na conclusão do ensino secundário;
- Designar um elemento para pertencer à comissão arbitral, em caso de recurso;
- Interpor recurso hierárquico.

Nos Conselhos de Turma, de carácter disciplinar, fazem parte da sua composição um representante da APEE.

LEGISLAÇÃO	DATA	ENTIDADE LEGISLADORA
Constituição da República Portuguesa	2 de Abril de 1979	Assembleia da República
Decreto-lei nº769-A/76	23 de Outubro de 1979	Ministério da Educação e Investigação Científica
Lei nº7/77	1 de Fevereiro de 1977	Assembleia da República
Portaria nº679/77	8 de Novembro de 1977	Ministério da Educação e Investigação Científica
Despacho Normativo nº122/79	1979	Ministério da Educação e Investigação Científica
Decreto-lei nº542/79	31 de Dezembro de 1979	Min. da Educação e Ministério dos Assuntos Sociais
Decreto-lei nº553/80	21 de Novembro de 1980	Ministério da Educação e da Ciência
Decreto-lei nº125/82	22 de Abril de 1982	Ministério da Educação e das Universidades
Lei Constitucional nº1/82	30 de Setembro de 1982	Assembleia da República
Decreto-lei nº315/84	23 de Setembro de 1974	Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação
Decreto-lei nº211-B/86	31 de Julho de 1986	Ministério da Educação e Cultura
Lei nº46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo)	14 de Outubro de 1986	Assembleia da República
Lei nº43/89	9 de Julho de 1989	Assembleia da República
Decreto-lei nº357/88	13 de Outubro de 1988	Ministério da Educação
Decreto-lei nº43/89	3 de Fevereiro de 1989	Ministério da Educação
Decreto-lei 372/90	27 de Novembro de 1990	Conselho de Ministros
Lei nº53-90	4 de Setembro de 1990	Assembleia da República
Decreto-lei nº172/91	10 de Maio de 1991	Ministério da Educação
Despacho Normativo nº98-A/92	1992	Ministério da Educação
Despacho nº239/ME/93	1993	Ministério da Educação
Decreto-lei nº301/93	31 de Agosto de 1993	Ministério da Educação
Decreto-lei nº56/96	22 de Maio de 1996	Ministério da Educação
Despacho nº37-A/SEEI/96	1996	Ministério da Educação
Acordo CONFAP e M.Ed. e da Ciênc.	11 de Março de 1997	Secretaria de Estado da Educação e da Inovação
Despacho nº5849/97 (2ª série)	1997	Ministério da Educação e CONFAP
Decreto-lei nº115-A/98	4 de Maio de 1998	Ministério da Educação
Decreto-lei 279/98	1 de Setembro de 1998	Ministério da Educação

Quadro nº 1 - Legislação Portuguesa da relação entre a escola e os encarregados de educação

CAPÍTULO II

A FAMÍLIA E A ESCOLA

CAPÍTULO II

A FAMÍLIA E A ESCOLA

1. Nota introdutória

Em sentido lato a família, segundo Worsley (1974), " constitui a dinâmica da transmissão da cultura, processo pelo qual, os homens aprendem as regras e as práticas dos grupos sociais" (p. 203).

A família é, assim, um agente socializador, bem como a escola e os meios de comunicação social.

Ao longo dos tempos a "Família" tem vindo a alterar-se, tanto no que diz respeito ao seu conceito como no papel que desempenha na educação ou, ainda, no seu posicionamento face à escola.

Abordaremos, no nosso estudo, a família como uma unidade básica e fundamental na sociedade, sujeita ao rápido processo de transformação, paralelamente à evolução social, assim como, as formas que ela se tem vindo a revestir. O conhecimento das realidades familiares permite-nos compreender o seu papel e desempenho na educação.

A Instituição-Escola é referida, neste estudo, separadamente da Instituição Família, por opção metodológica, para, posteriormente, as fazermos convergir face às suas necessidades, funções, cumplicidade e envolvimento.

Conhecer a Escola, a sua função e o seu envolvimento organizacional, é fundamental para a análise do tema em estudo, dado que, segundo Brunet (citado em Nóvoa, 1995, p.29)

as organizações escolares,[...], produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham.

A participação das famílias nas escolas condicionam e determinam as transformações no sistema educativo, pois, como refere Brandão (1988), "embora diferentes na sua natureza, têm interesses, objectos e preocupações comuns relativamente aos seus

educandos, sendo por isso complementares" (p. 29). Daí a importância crescente em integrar as famílias no processo educativo. Regateiro (1997) refere que:

o envolvimento dos pais na escola é uma forma de investir na qualidade da educação, no sucesso educativo, na plena integração de todos os alunos e numa sociedade mais articulada e solidária (p.22).

No nosso estudo, consideramos ser pertinente incluir elementos imprescindíveis para a reflexão do tema, tais como: os benefícios e os obstáculos a esse envolvimento e exemplos de estratégias de cooperação a desenvolver.

Tal como Davies, Marques e Silva (1997) consideramos que:

há um sentimento geral que as escolas só podem mudar se desenvolverem fortes laços de colaboração com as famílias e as comunidades, que servem [já que] o sucesso académico está relacionado com o desenvolvimento social, físico e emocional das crianças (p.17).

2. A família

2.1. A família como agente socializador primário

A família é a primeira instância educativa, conferindo à criança valores e experiências que condicionam, de certa forma, a sua interação com o meio. É pois, nela, que se inicia todo o processo de socialização. É o seio familiar, como refere Sabran (1996).

que primeiro ensina as formas de vida material e simultaneamente os códigos da comunicação, a começar pela linguagem, as expressões, as atitudes corporais e os valores espirituais, intelectuais, ideológicos do meio ao qual pertence e do extrato social que a rodeia (p. 293).

Como referem Pourtois, Desmet e Barras (1994) as primeiras aprendizagens têm

uma importância extrema. Se a rede de experiências tecida no decurso dos três primeiros anos for de elevada qualidade de educação, o sujeito poderá desenvolver todo o seu potencial. E, todas as crianças desejam aprender. A educação familiar deve procurar conferir-lhes essa possibilidade (p.292).

Assim, segundo Pourtois et al. (1994), ser " pai " não é simplesmente ser-se pai biológico, é algo que "engloba as necessidades e as exigências, condicionantes impostas

na educação de uma criança e que evoluem com o tempo. Inclui, também o amor, o afecto e o apoio sobre os quais se constrói a família [...] " (p. 290).

Contudo, não podemos ignorar a responsabilidade de outros factores como, por exemplo, a hereditariedade ou o ambiente no desenvolvimento integral do indivíduo, apesar de, segundo Giorgi (1980)

todas as posteriores experiências emocionais da infância formam-se, tendo por base, as fundamentações construídas firmemente na família. As experiências posteriores poderão modificar, mas não anular, completamente as familiares (p.26-27).

2.2 - A família em mutação

O conceito e o papel da família têm-se alterado ao longo dos tempos, ou seja, a estrutura familiar tem sofrido inúmeras transformações, fruto de um longo processo histórico, resultante de forças determinadas por conflitos gerados, algumas vezes, por interesses antagónicos.

Segundo Giorgi (1980), foi a passagem da sociedade camponesa e artesanal a uma sociedade essencialmente industrial, a dos dias de hoje, que levou à modificação dos comportamentos individuais, familiares e sociais. Citando o referido autor:

Da família patriarcal, que era unidade económica de produção e de consumo, passou-se, à medida que se foi desenvolvendo a divisão do trabalho, à que os sociólogos chamam « família nuclear », ou seja, a família urbana saída das progressivas migrações, do campo para a cidade (p.31).

Para Giorgi (1980) enquanto que no mundo camponês os filhos se regiam pelo modelo e estilo de vida dos pais, na sociedade industrial, as funções de educar, transmitir valores, etc, cabem à sociedade.

Reimão (1997), por sua vez, refere os diversos papéis desempenhados pela família ao longo do século XX, verificando que:

na primeira metade do século XX, o sistema é, ainda, patriarcal; o homem faz as leis, as estruturas são hierárquicas e os valores são relativamente estáveis. As interações familiares fornecem à criança dois eixos de coordenadas do mundo que Talcott Parsons sistematizou:

por um lado, um eixo afectivo/expressivo de que a mãe é o centro e, por outro lado, um eixo instrumental de que o pai é a referência. A partir daqui a família fornece à criança uma diferenciação de sexos em termos de papéis. O pai é percebido enquanto ' leader' experimental, cooperador e executante técnico, enquanto a mãe aparece na sua qualidade de agente cultural, ' leader ' carismático, de adaptador, de seguidor leal (p.145)

e, que na segunda metade do século XX, as famílias apresentaram diversas formas, nomeadamente:

- 1) Família tradicional (ou família extensa com várias gerações e várias uniões matrimoniais); fundamenta-se em três princípios básicos: - na autoridade; na pré-definição dos papéis; no sacrifício da individualidade perante as incumbências pré-estabelecidas pelas autoridades;*
- 2) Família nuclear (constituída pelo casal e pelos filhos) na qual coexistem a instituição matrimonial, a relação sexual, a vida sob o mesmo tecto e a relação de paternidade;*
- 3) Casais sem filhos;*
- 4) Famílias monoparentais (formadas por uma mulher ou um homem com filhos);*
- 5) Uniões consensuais (coabitação ou união livre);*
- 6) Famílias recompostas (depois da dissolução de família anterior, com filhos ou não), o homem e a mulher integram-se em nova composição familiar;*
- 7) Lares unipessoais (viúvas ou viúvos sem filhos) (p.143-144).*

Marques (1993b) salienta as diferenças estruturais da família comparando a família da década de 90 com as famílias a que nos habituámos desde há 20 anos atrás, em Portugal:

- 1) as famílias monoparentais aumentaram de tal forma que uma em cada cinco crianças em idade escolar,*

residentes nas principais cidades do litoral vivem em lares com a presença de um único progenitor;

- 2) a família alargada, composta por pais, filhos e avós, fragmentou-se e constitui, hoje em dia, uma exceção;*
- 3) há cada vez mais crianças privadas do convívio diário e continuado com os avós;*
- 4) os pais passam cada vez menos tempo com os filhos;*
- 5) a percentagem de filhos nascidos fora do matrimónio, em Portugal, em 1992, foi de 16,1%, ou seja 7% mais do que em 1980, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística de Agosto do corrente ano;*
- 6) as mulheres portuguesas têm o seu primeiro filho cada vez mais tarde - em 1992, a média foi aos 25 anos de idade e em 1980 era aos 23,6 anos de idade;*
- 7) a crescente afirmação paternal das mulheres portuguesas podem justificar, em parte, o decréscimo da natalidade, visto que a taxa das profissionais sem filhos é de 26% superior às que têm filhos, na faixa etária dos 20 anos aos 39 anos de idade. (p.7)*

Para Giorgi (1980), as transformações que a família tem vindo a sofrer constituem " a crise da família", dado que:

o jovem forma uma imagem de super - eu despersonalizada, fantástica que se modela, em muitos aspectos, por um poder anónimo e invisível dos monopólios económicos, políticos e culturais, através de um grande número de meios de comunicação.

A separação entre lugar de trabalho e lugar de habitação trazida pela sociedade industrial, e o tipo de organização do trabalho da fábrica contribui para despedaçar o laço que une os cônjuges e o que existe entre pais e filhos. [...] o indivíduo sente-se inserido numa estrutura monstruosa, despersonalizadora (p.31).

Giorgi (1980) considera pois que "o capitalismo produziu uma sociedade atomizada, onde o indivíduo se sente cada vez mais só e inseguro: uma 'multidão solitária ', para usar uma feliz expressão de Riesnau " (p.31).

Pourtois et al. (1994), encaram alguns dos efeitos destas transformações sociais como não forçosamente negativos", nomeadamente, quando se referem ao divórcio, afirmam que este " [...] conduz a diversos problemas cujas consequências, decrescendo no decurso dos anos, não são piores que o desentendimento conjugal quotidiano (e dizem que) paradoxalmente, a família pode ser o lugar mais carregado de ternura e o mais violento" (p.290).

Actualmente é manifesto que o ritmo de alteração da estrutura familiar obriga a uma maior adaptação e flexibilidade mental.

Cunha (1996) refere que " é uma das áreas de mudança cultural em que mais se manifesta uma acrescida complexidade cognitiva, é precisamente a família " (p.432).

Renaud (1996) considera que as alterações económicas que se vão proferindo, em simultâneo com as alterações da estrutura familiar, quer a nível individual quer social, vão no sentido de retirar à família meios de defesa. Diz ele:

"Do ponto de vista pessoal, o homem ou a mulher podem não se dar conta que está a sacrificar tudo ao exercício da profissão, julgando que está somente a lutar quer para proteger o seu emprego, quer para sobrevivência da empresa, quer para o desenvolvimento da mesma, desenvolvimento sem o qual a própria empresa seria condenada a termo. Do ponto de vista social, existe uma dinâmica profundamente perversa da nossa sociedade que faz com que o primeiro valor seja o dinheiro, quer ao nível das ofertas de bens, quer ao nível das aquisições ou compras. É então que a relação entre o trabalho e a pessoa se inverte: o trabalho já não está ao serviço da pessoa, mas a pessoa ao serviço do trabalho, e este ao serviço do dinheiro" (pp. 303 - 304).

Analisar e reflectir sobre o estilo de vida actual é, certamente, um princípio a favor da estrutura familiar e do equilíbrio afectivo e emocional não descurando, contudo, que a satisfação das necessidades e a realização pessoal são factores, também essenciais.

Neste sentido, o sistema educativo deve-se voltar na direcção de uma educação para os valores², como refere Cunha (1995)

"O sistema educativo deve organizar-se de modo a assegurar a formação cívica e moral dos jovens; essa formação consiste numa educação para os valores, nomeadamente os valores individuais da liberdade, da autonomia e da responsabilidade e os valores sociais da

² Rocher (1997) define valor como " uma maneira de ser ou de agir que uma pessoa ou colectividade reconhecem como ideal e que faz com que os seres ou as condutas aos quais é atribuído sejam desejáveis ou estimáveis" (p.32).

abertura ao outro, da solidariedade, da intervenção e da crítica". (p.66).

3 - A Escola

3.1 - As funções da Escola

A Escola, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, tem como missão desenvolver global e equilibradamente, o aluno nos aspectos intelectual, sócio educativo, psicomotor e cultural, com vista à sua correcta integração na comunidade.

Para isso, ela deve possuir, segundo Reimão (1994)

“um conjunto de objectos educacionais centrados na pessoa humana que se pretende formar integralmente numa linha de solidariedade e de opção pela construção da democracia” (p.394).

Foi, assim, necessário abandonar a ideia de uma escola tradicional, centrada no plano da instrução, realçando a acumulação de saberes, através da memorização.

Foi o Estado, assegura Reimão (1994), que no século XIX se reservou o direito de definir os aspectos ligados à formação e ao ensino, dando aos professores todo o poder pedagógico, fechando a escola ao contexto social exterior, em que estava inserida. Afirma este autor que:

“Um modelo sistémico de organização baseado numa concepção de organização escolar como sistema aberto, em interacção com as famílias e a comunidade,[...] , [e], por outro lado as recentes transformações económicas, tecnológicas e sociais, obrigam a escola a tornar-se num centro de reflexão crítica em torno de saberes.”(p. 450)

Deste modo, apesar do sistema educativo ainda estar centralizado, começamos a assistir a uma notável mudança, numa linha de renovação pedagógica e de reforma das estruturas escolares.

Referindo novamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, o seu artigo 3º diz-nos que os princípios da educação se prendem com a realização do educando:

“-através da promoção e do desenvolvimento da sua personalidade, da formação do carácter e da cidadania;

*-criando condições para que o educando possa, reflectir conscientemente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos;
-proporcionando-lhe um desenvolvimento físico harmonioso." (Lei nº 46/86)*

A educação prende-se, pois, com a promoção da formação integral da pessoa orientando-se em função dos valores que devem estar claramente definidos e assumidos pela comunidade sem, todavia, esquecer a liberdade do ser humano.

Barbosa (1997) refere que a escola não se esgota na acção de ensinar, daí que, "justamente por isso, se pede ao professor dos nossos dias que actue, não apenas em função de conteúdos específicos que tem de ministrar, mas de acordo com competências que vão muito para além do domínio restrito do aluno" (pp. 47-48). O autor salienta ainda que a Escola possui uma estrutura com "[...] imensas potencialidades e que há várias razões que justificam pensá-la enquanto êmbolo impulsor de mudanças sociais" (p. 48).

Como consequência, à Escola atribuímos as funções de:

- educar, respeitando a diferença, a personalidade, os projectos individuais de existência;
- educar, formando cidadãos com espírito democrático e capazes de julgarem com espírito crítico;
- educar, valorizando a formação da personalidade, que se deve alicerçar no sistema de valores de cada cultura;
- educar, garantindo o direito à igualdade de oportunidades no acesso à escola;
- educar e moldar atitudes e comportamentos dos alunos;
- educar, sem ignorar a acção educativa dos pais.

3.2 - O carácter organizacional da Escola

Considerar a Escola uma organização é, segundo Lima (1992), enfrentá-la como um organismo vivo, em construção, com nome e arquitectura próprios, situada em determinado espaço geográfico.

Drucker (citado por Lima, 1992), associa a escola a uma empresa, comparando-as pelas suas semelhanças e diferenças. "No que concerne às organizações de serviços públicos com as empresas, tem como elemento central de análise a questão de inovação". (p. 48)

A UNESCO, (referido por Lima, 1992), pronuncia-se também sobre a escola, enquanto organização, quando considera cada centro de ensino uma empresa educativa:

Isto significa que para realizar eficazmente a tarefa que lhe incumbe, deve ter a sua esfera própria de responsabilidade no que respeita a organização e o desenvolvimento [sic] das suas actividades.

O seu funcionamento deverá, pois, ajustar-se às necessidades decorrentes do efectivo exercício de tal responsabilidade. (p. 50)

Comparar-se a escola com uma empresa é contestável do ponto de vista organizacional, pois há elementos considerados característicos da escola que não estão presentes em certas empresas, como, os objectivos, a matéria prima humana, o tipo de gestores, os critérios de funcionamento, a escolaridade obrigatória até determinada idade e ano de escolaridade, etc.

Contudo, há também quem considere que a dissociação da escola e da empresa se deve a preconceitos e a modelos de empresas tradicionais e ultrapassadas.

Lima (1992), afirma que

Em geral, o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação.

As razões invocadas, as características apontadas, as dimensões analíticas consideradas relevantes e as propriedades organizacionais atribuídas é que estão longe de merecer consenso (Ibid p. 56).

Chorão (1992), realça

[...] como elementos construtivos da organização, a estrutura social referente ao que é estável, o padrão existente nas relações interpessoais, a unidade organizacional interna e, também [sic], as finalidades globais que determinam e orientam a política interna e externa da organização (p.11).

Para esta autora as funções organizacionais prendem-se com questões de:

1) Adaptação, que diz respeito à aquisição de recursos no sentido de se conseguir, por um lado, atingir os objectivos definidos e, por outro, conseguir acompanhar as exigências que surgem fora do contexto da organização. Deste modo, os sistemas escolares, para se adaptarem, às constantes alterações e exigências da sociedade é-lhes exigido dinamismo, flexibilidade e mudanças constantes (nomeadamente as próprias finalidades).

2) Integração que é a necessidade de haver solidariedade e espírito de unidade entre os elementos da organização.

3) Latência - a característica que dá à organização um carácter de permanência, de renovação dos padrões de cultura e de motivação do sistema social interno.

Por outro lado, Nóvoa (1995) refere que os estudos realizados sobre as características organizacionais das escolas têm como alicerces três grandes áreas:

- a estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc;

- a estrutura administrativa da escola: gestão, direcção, controlo, inspecção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc;

- a estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc. (p.25)

Para este autor, a organização - escola funciona, dado o compromisso existente entre a estrutura formal e as interacções existentes no seio da escola, nomeadamente entre grupos de interesses diferentes.

Nóvoa (1995), com base na síntese dos trabalhos de Prukey e Smith (1995), da OCDE (1997) e de Reid, Hopkins e Holly (1988) desenha resumidamente o "retrato de uma escola eficaz", para que possa ser utilizada como uma "check - list", apoiando, por um lado, o exercício de regulamentação das organizações escolares e, por outro, o entendimento das suas características dinâmicas. Desta forma, este retrato não tem como objectivo servir de guia de acção escolar, dada a identidade própria que cada escola apresenta, porém, há que ter em consideração as seguintes características:

Autonomia da escola

As escolas devem:

- ter meios para responder com eficácia (útil e atempada) aos problemas que surgem;
- responsabilizar tanto os actores sociais como os profissionais da escola;
- aproximar o centro de decisão à realidade escolar;
- criar a identidade da escola.

Liderança Organizacional

A liderança precisa de:

- ser efectiva e reconhecida;
- ser legitimada por decisões colegiais, envolvendo a comunidade educativa.

Articulação Curricular

Haverá necessidade de uma:

- boa planificação do currículo;
- coordenação entre os planos de estudo;
- insistir na avaliação formativa, para que os alunos regulem o seu percurso escolar;
- valorizar as aprendizagens académicas (práticas e teóricas), para além das sociais e relacionais:

Optimização do tempo

É necessário:

- dar tempo aos alunos para aprenderem;
- otimizar o tempo disponível, respeitando os indivíduos.

Estabilidade profissional

É importante:

- estabilidade do corpo docente, para que se possam realizar os projectos estabelecidos;
- clima de segurança e de continuidade, havendo, contudo, lugar para alguma mobilidade.

Formação do pessoal

É fundamental a existência de:

- programas de formação contínua e profissional, do pessoal docente e não docente, favorecendo os trabalhos de investigação - acção e a dinâmica de formação - acção da organização.

Participação dos pais

É necessário:

- criar condições para que as famílias colaborem com a escola;
- alterar a ideia de que a escola é dos professores;

- solicitar o apoio dos pais para participarem nas decisões que lhes dizem directamente respeito;
- os pais motivarem e auxiliarem os filhos nas actividades escolares.

Reconhecimento público

É importante alterar:

- imagem que a comunidade tem da escola, através da participação da comunidade educativa;
- o reconhecimento público, considerado como factor importante para a eficácia da organização escolar;
- a partilha de valores e ideologias de forma a criar a identidade da escola.

Apoio das autoridades

A escola precisa de:

- ser autónomo, mas com o apoio das autoridades centrais, regionais e locais;
- apoio ao nível material, económico, de aconselhamento e de consultadoria;
- recursos humanos qualificados para desenvolver uma avaliação e regulamentação, à "posteriori", nas escolas.

4 - Participação da família na escola.

4.1- Clarificação da terminologia.

Consideramos pertinente clarificar termos como: participação e família, dados os diferentes significados, mais ou menos amplos que lhe são conferidos, consoante as expectativas e os conhecimentos que os indivíduos têm do que são ou devem ser os diferentes conceitos.

4.1.1- Participação

Participação é um termo utilizado frequentemente apesar de "carregar" consigo significados diferentes.

Paterman (citado por Afonso, 1993) no sentido de esclarecer o significado da utilização do conceito, definiu três níveis de participação, tendo como suporte a capacidade de decisão garantida aos participantes. Assim estabeleceu:

- Primeiro nível, a que designou por *"pseudo-participação, [em que] os participantes não têm qualquer capacidade de influenciar as decisões a tomar" (p.138)*. Utilizam-se técnicas para convencer os participantes a aceitar as decisões já tomadas, por parte daqueles que realmente têm poder de decisão.
- Segundo nível, designado por *"participação parcial, [cujo] poder de decidir mantém-se nas mãos dos dirigentes ou gestores, mas os participantes adquirem a capacidade de influenciar as decisões desses directores ou gestores" (p138)*.
- Terceiro nível que considera *"o nível mais elevado corresponde à participação total, situação ideal em que a cada participante é reconhecida a mesma capacidade para influenciar as decisões a tomar" (p138)*.

Segundo Afonso (1993), se seguirmos esta taxonomia, verificamos que apesar do alargamento da participação formal das famílias na escola, estas mantêm-se ao nível da pseudo-participação, permanecendo geralmente, como ouvintes, apesar de excepcionalmente participarem nas reuniões de Conselho Pedagógico, ou noutras situações concretas onde a sua presença se faz sentir.

Macbeth et al. (citado por Afonso, 1993) analisa o conceito de participação, com base nos diferentes tipos de participação existentes entre as escolas e os EEs. Desta forma, referem quatro tipos de participação:

- 1- Decisão;
- 2- Controle / avaliação;
- 2- Aconselhamento;
- 4- Comunicação.

Afonso (1993), coloca a participação das famílias portuguesas no sistema escolar público, ao nível da comunicação, dado o seu papel, em geral, de receptoras.

A participação das famílias nas escolas condicionam e determinam as transformações no sistema educativo, pois, como refere Brandão (1988), "embora diferentes na sua natureza, têm interesses, objectivos e preocupações comuns relativamente aos seus educandos, sendo por isso complementares" (p.29), daí a importância crescente em integrar as famílias no processo educativo.

Davies, referido por (Marques (1997a), diferencia o conceito de "envolvimento dos pais" do de "participação dos pais", fazendo corresponder, respectivamente, o primeiro às

"formas mais leves de relacionamento escola / pais, nomeadamente aos níveis de troca de informação, 'educação de pais' e 'apoio à escola' "(p.70), e o segundo "apenas para referir a actividade que pressupõe a tomada de decisões, o exercício do poder deliberativo e o trabalho voluntário na escola"(p.42).

Joice Epstein aplica o conceito de "School and Family Partnership", o que Silva (1992) traduz por "colaboração escola-família", dando o seguinte significado:

Denota uma aliança formal e um acordo contratual no sentido de objectivos partilhados bem como a partilha dos lucros ou benefícios de investimentos, uma relação planeada e abrangente, ao contrário do termo preterido - relação escola-família - que soa mais uma relação informal (p.8).

4.1.2- As famílias

A substituição do termo "pais" por "famílias", deve-se aos novos padrões de vida familiar a que assistimos actualmente.

Silva, citado em Marques (1994b) defende que

É preferível empregar a palavra família quando nos referimos ao conjunto de adultos que se relacionam de uma forma duradoura e constante com os alunos no espaço casa. Vamos, portanto, deixar de utilizar a palavra pais. E por duas razões: tem uma conotação sexista e limita a relação aos progenitores biológicos, deixando de fora figuras que continuam a ter um papel preponderante nessa relação, avós, tios e primos. A palavra família possui a globalidade e a generalidade necessárias e suficientes. Inclui tanto a família nuclear como a família alargada e abranje tanto a paternidade biológica como as situações originadas por novos casamentos, adopções e arranjos familiares não tradicionais (p.4).

Regateiro (1997) refere que

o envolvimento dos pais na escola é uma forma de investir na qualidade da educação, no sucesso educativo, na plena integração de todos os alunos e numa sociedade mais articulada e solidária (p.22).

No nosso estudo considerámos ser importante incluir elementos imprescindíveis para a reflexão do tema, tais como, os benefícios e obstáculos a esse envolvimento, os indivíduos responsáveis e exemplos de estratégias de cooperação a desenvolver.

Davies et al. (1997), consideram que "há um sentimento geral que as escolas só podem mudar se desenvolverem fortes laços de colaboração com as famílias e as comunidades,

que servem [já que] o sucesso académico está relacionado com o desenvolvimento social, físico e emocional das crianças" (p.17).

4.2. Envolvimento e participação parental na escola

Alterar a relação que existe entre as escolas e as famílias é, para Marques (1994a) uma situação urgente e que

investigadores, educadores e políticos começam a estar de acordo relativamente ao facto que esta descontinuidade e ruptura entre a escola e as famílias provoca insegurança e é responsável em parte pelo insucesso escolar de uma grande percentagem de estudantes (p.13).

Contudo, acrescenta que não podemos desprezar que

Numa sociedade pluralista como a nossa existem diversos tipos de famílias. A família tradicional, com o pai e a mãe biológicos e a mãe a trabalhar em casa é, cada vez mais um modelo minoritário. Por isso, há muitas famílias não tradicionais que carecem de apoios específicos para ajudarem os seus filhos no processo de aprendizagem. Apesar das suas diferenças, todas as famílias querem o bem-estar dos seus, embora nem sempre compreendam as escolas que os filhos frequentam, nem sabem o que devem fazer para ajudarem as crianças a crescer e a aprender de uma forma saudável (p.93).

Podemos questionarmo-nos sobre a sintonia de valores que a escola e a família defendem. Worsley (1974) alerta-nos de que

O ensino impõe valores e atitudes muito diferentes daqueles que os alunos aprenderão no meio familiar[...]. É visível que a transmissão de valores, através do ensino, entre muitas vezes em conflito com os valores que os estudantes trazem com eles, ou com os valores que vigoram quer em casa quer na comunidade (p.234).

Um debate sobre a universalidade dos valores tradicionais e fundamentais que devem constituir a base da educação é facilitador da convergência, quer nos processos educativos quer no "diálogo" entre a família e a escola.

Neste sentido, Reimão (1994) afirma que "a cooperação entre a família, a escola e a comunidade deve assentar num projecto de educação centrado nos valores sempre em abertura mas referidos e fundamentados na pessoa humana (p.448).

A participação dos cidadãos, nesta perspectiva, é um direito, daí que Marques (1994a) considere que

Quando se discutem abordagens alternativas ao envolvimento comunitário da educação, convém chamar a atenção para o facto de que, numa sociedade democrática, a participação dos cidadãos é um direito inquestionável. Saber se a participação dos cidadãos produz efeitos mensuráveis no aproveitamento escolar é algo que não deve fazer-nos esquecer que, para além de todas as vantagens, a participação é um direito. (p.29).

Ver e viver a acção educativa como um projecto para a vida exige que o professor não se limite apenas a transmitir saberes, conhecimentos, mas ser antes aquele que educa, que transmite cultura, que cria nos alunos o gosto pelo saber, que desperta o espírito crítico.

Cunha (1995) afirma que a educação se deve preocupar com a formação cívica e moral; preocupar-se com os valores individuais da liberdade da autonomia e da responsabilidade e os valores sociais da solidariedade, da intervenção, da crítica e da abertura ao outro.

Para Nóvoa (1995),

esta atitude exige o romper de uma vez por todas, com a ideia de que as escolas "pertencem" à corporação docente. Os pais enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio activo nas escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem directamente respeito (p.27).

Por sua vez, há que ter em consideração a formação dos professores, dos órgãos de gestão da escola, que têm que se preparar e formar para a mudança, neste sentido e, como refere Silva (1993)

perante a clivagem sociológica que normalmente atravessa o tipo de participação dos pais torna-se imprescindível, se desejarmos evitar efeitos perversos, que a formação de professores sensibilize o docente para o facto de que, se defendermos uma sociedade mais esclarecida, justa e

democrática, revela-se necessário e urgente que as Escolas e Associações de Pais dêem as mãos numa tentativa de generalizar a participação de todos os pais na vida escolar (p.90).

Sistematizar por um lado os obstáculos ao envolvimento e, por outro os benefícios que ele pode proporcionar, é decisivo para a promoção de um processo de cooperação.

Joyce Epstein (citado por Silva, 1994a) apresenta um modelo de interpretação para a compreensão da questão sobre as fronteiras que existem entre a escola e a família. Na sua teoria o autor coloca o problema do relacionamento escola-família, construindo duas esferas parcialmente sobrepostas, correspondentes, respectivamente, à família e à escola. Baseando-se nesta concepção Silva (1994a) visualiza a relação escola -família de acordo com a figura:



A = zona de competência (pedagógica) exclusiva dos professores

B = zona de competência (educativa) dos pais

Figura 1. Teoria das esferas que se sobrepõem (in Silva 1994a, 14) adaptado

Através desta concepção encontram-se zonas cuja competência é exclusiva de cada um dos agentes educativos, professores e famílias (zona livre de cada esfera), ou seja, os professores não interferem na educação familiar dos seus alunos, nem as famílias deverão emiscuir-se nas competências escolares dos professores. Contudo, há, na zona de intercepção das esferas, espaço para a colaboração entre as duas instituições. Todavia, esta zona apresenta, todavia limites flexíveis que variam consoante as escolas, apesar de nunca poder haver sobreposição total entre as esferas.

Canário (1992), apresenta uma abordagem diferente ao considerar que:

os alunos são comandados dentro da escola [e que] uma efectiva abertura da escola à comunidade define-se menos pela natureza e frequência das interacções directas entre a escola e os pais, e a escola e as instituições locais e mais pelo modo como trata os alunos (p. 80).

Na sua perspectiva, a mudança na relação pedagógica entre o professor e o aluno é necessária para que surjam alterações nos seus métodos de trabalho, no sentido de se passar de uma lógica de aluno consumidor de informação para a de um aluno produtor de saberes, convertendo-se, assim, em sujeito e "agente de informação". Neste sentido, a instituição escola adequa-se ao contexto social e cultural, à diversidade dos alunos, às suas experiências e aos seus saberes.

Diogo (1998) preconiza que a questão do sucesso escolar e social das crianças se soluciona também através do envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos, pelo que, "*importa institucionalizar a «solução ecológica»³ que coloca os focus de toda a acção educativa na criança, nas suas necessidades de desenvolvimento integral,*" (p. 86). O autor considera que a "solução ecológica" provoca o aumento das interacções que referem o mundo da criança e institui uma verdadeira comunidade educativa.

Marques (1997b), por sua vez, limita a questão considerando que:

a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação. As regras são claras: não se pede aos pais que se tornem professores, nem professores que assumam o papel de pais. Uns e outros tem papeis específicos, mas o desempenho desses papeis é absolutamente necessário para a construção de um programa educativo escolar de qualidade (p.39).

Villas-Boas (1994) defende, por sua vez, que

só um paradigma novo em que o sucesso escolar seja encarado como resultado de uma relação produtiva de aprendizagem entre a escola, a família e os próprios alunos, numa forma triangular equilibrada, permitirá atingir os objectivos pretendidos. O que se propõe é uma situação de parceria em que os pais e os professores, juntos, possam contribuir para o objectivo comum que é a aprendizagem (p. 13).

Epstein e Connors (1994), convictos de que é possível todos os tipos de famílias, cujos educandos pertençam a qualquer nível de ensino, se envolverem na educação, afirmam que

³ Para Bronfenbrenner (citado por Marques, 1994b) a perspectiva ecológica ou solução ecológica refere-se à intervenção, simultânea, em todas as áreas que compõem o mundo da criança e do adolescente.

as escolas têm de tomar a liderança e a iniciativa deste processo, criando programas capazes de ajudar cada vez mais famílias a interessarem-se pela educação e pela escola (p. 18).

As suas investigações mostram que

também quando as escolas criam esses programas, há muito mais famílias a colaborar com a escola e mais alunos a beneficiarem, tanto no aproveitamento escolar, como nas atitudes e nos comportamentos. (p. 18).

Epstein e Connors (1994), alertam igualmente para problemas que não se relacionam directamente com as famílias mas com factores como:

- a gestão dos recursos comunitários serem geridos separadamente das escolas e das famílias, sem que haja comunicação entre elas;
- a falta de comunicação entre os sistemas de instituições comunitárias que trabalham com jovens e as escolas ou as famílias.

Face aos objectivos que se pretendem atingir, Epstein e Connors (1994) propõem um programa integrado de colaboração que deve ser gerido pelos professores, o director da escola, os pais e os alunos, de acordo com os referidos objectivos e tendo como base a seguinte tipologia:

- Tipo 1 - Obrigações básicas das famílias

Estas obrigações passam por:

- informar as famílias acerca das condições mais adequadas para que a aprendizagem ocorra;
- a escola proporcionar a educação de pais, para que estes auxiliem os educandos nas suas necessidades básicas;
- as famílias transmitissem aos filhos atitudes, comportamentos, crenças e competências que não constam nos currículos escolares.
- haver troca de informação entre a escola e a família, parece para que, por um lado para que a escola compreenda as necessidades, talentos e interesses dos alunos e, por outro, para que a família cumpra, com maior facilidade, as suas obrigações básicas;
- estas obrigações passam por conseguir que as famílias, mesmo as que não vão à escola, tenham acesso às informações, o que pode ser realizado através dos "média" locais e boletins informativos.

Tipo 2 - Obrigações básicas das escolas

À escola cabe a função de :

- Informar as famílias sobre os programas e os progressos escolares dos alunos. Esta tarefa exige o envio de fichas de avaliação, de fichas informativas, do uso do telefone e da caderneta do aluno.

Tipo 3 - Envolvimento da escola

- A inclusão do trabalho voluntário na escola e na sala de aula, como por exemplo, assistir-se aos próprios alunos a ajudarem os seus colegas com mais dificuldade, ou ainda a participarem em actividades de apoio, às famílias.

Tipo 4 - Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa

- Este tipo diz respeito às actividades de apoio ao trabalho de casa, de apoio ao estudo, em cooperação com o trabalho efectuado na sala de aula. Os professores comunicam aos pais: ideias, estratégias, etc., para auxiliar os seus educandos a estudar em casa e a prepararem-se para os testes. Estas estratégias passam pelo encorajar, apoiar, monitorar e discutir o trabalho escolar e o estudo de casa. Esta troca de ideias contínua entre os pais e os seus educandos sobre o trabalho escolar, não se pretende contudo, que as famílias tenham, necessariamente, que dominar os conteúdos programáticos das diversas disciplinas.

Tipo 5 - Participação na tomada de decisões

- Desenvolver funções específicas em estruturas escolares, quer de consulta quer de decisão, em estruturas como, APEE, Conselhos Pedagógicos e Conselhos de Escolas é um desafio a ter em consideração em relação a todas as famílias assim como incluir, a partir do 3º ciclo do ensino básico, os alunos nas estruturas escolares.

Tipo 6 - Colaboração e intercâmbio com a comunidade.

- Estabelecer uma boa comunicação, ou seja , uma comunicação bilateral entre as agências comunitárias, as empresas, os grupos culturais e de apoio social, o que implica a formação de grupos de coordenação escola/família/comunidade, para que todas as famílias tenham acesso a estas agências.

Para desenvolver este tipo de programa integrado há, contudo, questões que, segundo Epstein e Connors (1994) devem ser previamente colocadas:

que práticas de colaboração? O que é que queremos que a escola faça daqui a três anos? Quais as práticas que devem continuar? Quais é que precisam de mudar? São práticas articuladas ou fragmentadas? Quais são as famílias difíceis de envolver? O que é que pode ser feito para comunicar melhor com essas famílias? O que é que os professores esperam das famílias? O que é que os alunos esperam que as famílias façam para influenciar a vida da escola? O que é que as famílias podem fazer para ajudar a aumentar o aproveitamento escolar e a assiduidade dos alunos? [...] Quem vai coordenar os programas de colaboração? Quais são os custos para concretizar esse programa? Que indicadores e observações vão ser usados? (p.20)

Face a estas propostas, segundo os autores, os alunos mostraram como foi possível concretizar na prática este programa, sendo, contudo, necessário um período de aplicação que foi de 3 a 5 anos, para se observarem os resultados pretendidos.

Para ajudar as famílias a educar os adolescentes e a criar condições, em casa, que favoreçam a aprendizagem realizaram-se acções como:

- work-shops para os pais de adolescentes sobre comunicação eficaz, desenvolvimento físico-psíquico dos adolescentes, stress, preparação para a entrada nas universidades e orientação sobre a escola;
- criação de parcerias entre as escolas e as empresas locais, criando centros de recursos para as famílias. Estes centros comprometem-se a fornecer livros, vídeos, aulas e outros recursos, sobre a infância e a adolescência;
- a criação de centros para as famílias e as suas comunidades;
- a criação de salas de pais ou clubes de pais, nas instalações escolares, proporcionando um maior intercâmbio de informação e de modo a estimular os contactos entre os professores e as famílias.

Para comunicar com as famílias de uma forma compreensível por todos, acerca dos programas escolares e os progressos dos alunos, realizaram-se acções diversas:

- as escolas proporcionaram um atendimento às famílias dos novos alunos, encontrando-se com os professores, recebendo informações sobre os programas escolares e sobre as regras e os procedimentos habituais na escola;
- foi feito o envio de "newletters" onde constam as informações sobre a escola, os resumos das conclusões dos seminários e encontros dos professores com as famílias;

- informou-se sobre o atendimento individual dos pais e a assinatura de contratos que se estabeleceram entre os professores os alunos e os pais;
- informou-se igualmente sobre a criação de linhas telefónicas abertas para os pais, proporcionando à família informação sobre a escola, os alunos, os programas educativos e os trabalhos escolares;
- os directores de turma dialogaram com todos os pais, dos novos alunos, após o início das aulas, sobre os problemas de inserção dos estudantes na nova escola.

Para que se desenvolvesse o trabalho voluntário de apoio à escola, realizaram-se acções como:

- os pais, voluntariamente, ajudaram os alunos de modo a que estes optassem pelas suas carreiras profissionais ou seleccionassem as universidades e os cursos em que pretendiam ingressar.

Para o envolvimento das famílias em actividades de aprendizagem em casa realizaram-se:

- fichas de aprendizagem para serem feitas em casa, durante o Verão (estas fichas foram enviadas pelo correio e foram organizadas por áreas disciplinares, para que os pais pudessem supervisionar os trabalhos escolares).

O envolvimento das famílias nas tomadas de decisões, na resolução de problemas estruturais, passam pela sua participação, nomeadamente, nos Conselhos de Escola, nos Conselhos Pedagógicos, nas APEEs, etc.

Na colaboração e intercâmbio existente entre a comunidade, a escola e as famílias podemos referir o exemplo do programa "school-based youth services" em New Jersey, cujo desempenho passou por coordenar a educação, a saúde e recreação de alunos dos 13 aos 19 anos.

4.2.1 Benefícios do envolvimento parental na escola

Davies et al. (1989), após a investigação teórica e de campo na área da relação escola-família, utilizam o conceito de "envolvimento"⁴ para analisar os resultados adquiridos. Todavia este conceito é desdobrado em "finalidades" e "benefícios" provenientes do envolvimento dos pais e em "dificuldades" e barreiras" que se interpõem entre as escolas e as famílias. Assim, e com base nas experiências vividas e estudadas nos Estados

⁴ O conceito de "envolvimento" para Davies, (citado por Marques 1997a), "inclui as formas mais leves de relacionamento escola, pais, nomeadamente os níveis de 'troca de informações', 'educação de pais' apoio à escola".(p.70)

Unidos da América, Davies refere as seguintes finalidades e benefícios do envolvimento dos pais no sentido de

1 - Favorecer as crianças

O envolvimento dos pais relaciona-se, com o desenvolvimento da criança, o seu sucesso académico e social. As crianças pertencentes a famílias de baixos rendimentos são as que podem beneficiar mais com o envolvimento dos pais, os quais devem ser preparados para o envolvimento, de outro modo, a maior acessibilidade dos pais de classe média originará o aumento do fosso existente entre ambas as classes sociais.

2 - Favorecer os pais

Os benefícios para os pais são os seguintes:

- a) aumentar a sua influência;
- b) adquirir um maior apreço pelo seu papel;
- c) fortificar as redes sociais;
- d) adquirir mais informação e mais materiais de formação;
- e) aumentar os sentimentos de auto-estima e de influência e motivação, para prosseguir na sua própria educação.

3 - Favorecer as escolas

- a) facilitar o desempenho dos professores, através de uma atitude mais favorável para com estes;
- b) dar mais apoio às escolas;
- c) os professores ver-se-ão numa posição diferente, menos como "donos da escola", do próprio conhecimento e da educação.

4 - Favorecer o desenvolvimento da sociedade democrática

- a) ao envolverem-se os pais de todas as classes sociais está-se a contrariar a tendência de proliferação das desigualdades, ao nível económico e social (que se verifica na escola actual), independentemente da ideologia que domina.
- b) recusando uma visão determinista e passiva da escola e da educação, os pais e professores podem associar-se, cooperando com o desenvolvimento de políticas educativas que favoreçam a democratização e a igualdade social.
- c) exigindo-se para que haja realmente benefícios no envolvimento dos pais de "baixos rendimentos" ou de "baixo estado sócio- económico".

Nesta linha de pensamento, Marques (1994b) também considera que a responsabilidade da educação partilhada entre as escolas e as famílias é fundamental, nomeadamente, quando desenvolvem condições, recursos e meios para o sucesso dos seus educandos. Neste sentido, o autor considera que "quando as famílias participam na vida das escolas quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico "background", mas cujos pais se mantêm afastados da escola (p.9).

Os estudos realizados por Marques (1997a) também nos

mostraram que o envolvimento parental está positivamente relacionado com a qualidade do ensino. Esta relação explica-se pelo facto das crianças viverem num mundo ecológico que inclui vários cenários independentes: a família, a escola, os grupos de amigos e a vizinhança. A falta de comunicação entre as várias instâncias do sistema provoca rupturas em todas as outras. Quando a escola não comunica com os restantes cenários do mundo ecológico da criança, surgem descontinuidades e rupturas em todas as outras. Os pais, enquanto intervenientes fundamentais do cenário familiar, precisam de interagir continuamente com a escola, os grupos de amigos e a vizinhança. Essa é a única forma de criar uma rede de comunicações capazes de conferir uma vida saudável ao mundo da criança (p.30).

Davies (citado por Marques 1994a) conclui que:

Os pais que se envolvem na escola e na educação encaram o trabalho do professor de uma forma positiva, apreciam melhor o papel da escola e a importância da educação, aumentam as suas expectativas educacionais e valorizam a importância da escola (p.12).

4.2.2 - Obstáculos ao envolvimento

Davies et al. (1989), sistematizou os principais focos que dificultam a concretização dos benefícios ao envolvimento parental, anteriormente referidos, da seguinte forma:

- 1 - As instituições - escola e família - estruturam-se de forma diferente, tendo algumas funções distintas que se traduzem na diferente qualidade e profundidade de interacção pessoal que estabeleceu com a criança;
- 2 - Há um clima de desconfiança entre a família e a escola.

3 - Por um lado há características da escola que são comuns a outras organizações e que são próprias de uma organização específica, e por outro, há as várias características dos professores:

- a) a rotina;
- b) a necessidade de estabilidade;
- c) a evasão a riscos;
- d) os objectivos pouco transparentes;
- e) a concretização dos objectivos partilhada por muitos intervenientes;
- f) as normas informais, muito rigorosas;
- g) a apreensão dos professores com "status" baixos ou desmotivados perante a intervenção de forças exteriores, como os pais.

Quando nos deparamos com a falta de parceria escola/família, de imediato reflectimos nas razões pelas quais as famílias não contribuem, ou não se co-responsabilizam, no sucesso educativo dos seus educandos; neste sentido há vários autores que justificam esta lacuna da seguinte forma:

- Segundo Nóvoa (1995), é necessário deixar os pais "entrar" na escola,

É preciso romper, de uma vez por todas, com a ideia que as escolas "pertencem" à corporação docente. Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio activo nas escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem directamente respeito (p.27).

- Reimão (1994), considera que foi a influência do Estado em todos os aspectos da vida das populações, já desde o século XIX, que levou a

Reservar para si aspectos básicos do ensino e da formação, delegando na corporação docente um poder exclusivo de intervenção pedagógica; a partir daí as famílias passaram a ser entendidas como clientes que se limitam a entregar os filhos à escola; todas as decisões passam ao lado das famílias e das comunidades em que as escolas se inseriram. Nesta perspectiva, a intervenção dos pais na esfera educativa era encarada como uma espécie de intromissão; as escolas eram vistas como organizações fechadas, descontextualizadas com comunidades envolventes (p.450).

- Silva (1996) considera que a

interacção [escola/família] tem sido tradicionalmente difícil porque a escola tem tendência a funcionar

monoculturalmente, ou seja de se impor e reproduzir "tout cour" a sua própria cultura de uma forma autista em relação às outras culturas nelas presentes. (p.21)

- Formosinho (citado por Silva, 1996) refere que a escola detém "cultura académica, caracterizada por ser abstracta, teórica, dedutiva e compartimentada, logo desligada da cultura de muitos grupos sociais que frequentam a escola ." (p.21)
- Stephen Stoer (referido por Silva 1996) salienta que "neste sentido [da relação escola/família], a escola é concebida de forma a servir o aluno que corporiza as características da criança-tipo que frequenta o sistema educativo." (p.21).

4.2.3 - Promover a participação

Levar os pais à escola passa por uma acção conjunta, onde a escola desempenha o papel de deligenciar, "criando oportunidades para os pais e professores aprenderem em comum" (Estrela & Villas Boas, 1997,p.114). Contudo, para estes autores a eficaz interacção entre a escola e a família implica necessariamente:

Um processo de recriminação mútua que alguns autores consideram ser paradigma existente, por um processo baseado na co-responsabilização que se considera desejado (p.113).

Não se pode falar levemente em mudança, pois, há uma cultura organizacional da escola que "obriga" as famílias que só se dirijam a esta quando solicitadas pelos directores de turma ou pelo Conselho Directivo, em situações problemáticas ou para obterem informações sobre a avaliação dos seus educandos, antes devessem ser chamadas igualmente, por motivos positivos.

Para Afonso (1993),

Na realidade, a cultura da escola, dominada pelas perspectivas dos professores sobre as finalidades do envolvimento dos pais, pressupõe a consideração implícita de que só os pais dos alunos com problema precisam de vir à escola. Os professores têm tendência para considerar que o envolvimento dos pais nos assuntos da escola só é necessário quando existem situações problemáticas como por exemplo notas negativas, faltas injustificadas ou mau comportamento. Nestes casos, a participação dos pais é

solicitada activamente através do envio de postais ou de chamadas telefónicas. Pelo contrário, a participação dos pais dos alunos " que não têm problemas" tende a ser desencorajada e a ser vista como uma perda de tempo. Esta tendência foi expressamente referida nas entrevistas com encarregados de educação (pp. 147-148).

Portanto, neste sentido, ir à escola é sinónimo, para a família, de uma experiência desagradável. Daí que se assista à "situação absurda em que os poucos encarregados de educação que vêm à escola são justamente aqueles cuja participação é considerada desnecessária" (Afonso, 1993, p.148).

Para Nóvoa (1988), a mudança passa por três ideias que exigem inovação:

1ª ideia - descentralizar o sistema educativo;

- investir na escola como um lugar de formação, o que exige, por sua vez, edificar a escola com autonomia pedagógica, curricular e profissional.

2ª ideia - fomentar a pluralidade das formas de sucesso escolar, através da diversificação das estratégias de intervenção pedagógica, ou seja, da pedagogia diferenciada;

- habilitar os docentes para as competências pedagógicas, tendo em consideração a diversidade e a pluralidade;
- criar estruturas que suportem e incentivem experiências educativas.

3ª ideia - conceber a formação contínua dos professores de maneira diferente, com projectos de investigação educacionais.

Acreditamos na possibilidade de uma nova dinâmica social a nível da educação, que passa pelas ideias de Nóvoa, contudo, e segundo Reimão (1994), esta tarefa também passa pelas APEEs:

Através das associações de pais concretizar-se-á o envolvimento das famílias no processo educativo, nomeadamente nos seguintes domínios: gestão das escolas, tomada de decisões (de índole pedagógica, administrativa e disciplinar), co-produção, defesa de pontos de vista próprios e oportunidade de escolha das escolas para seus filhos; a dinamização das associações de pais passa necessariamente pela recuperação de uma autêntica representatividade ao nível das escolas; As associações de pais destinam-se a servir e não que alguém se sirva delas

para alcançar propósitos distantes do projecto educativo (manutenção de imagens pessoais ou obtenção de fins político-partidários (p.455).

Passando a uma vertente mais prática, Reimão (1994) considera que sendo tomadas medidas de carácter legislativo, é possível a participação efectiva da família na escola:

- a) *flexibilização dos horários de trabalho dos pais de modo a poderem participar na vida escolar;*
- b) *possibilidade de os pais escolherem as escolas para colocação dos seus filhos;*
- c) *em matéria de impostos, desconto de todas as despesas da família efectuadas com a educação;*
- d) *criação de Centros de Formação de Pais; é fundamental desenvolver as chamadas " aptidões educativas dos pais", como forma de encorajar e apoiar a família no cumprimento das suas funções educativas. Nestes Centros, seriam realizados Programas e Acções de Educação que constituiriam instrumentos valiosos de ajuda aos pais; estes programas deveriam proporcionar uma ampla informação acerca das principais temáticas envolvidas na relação pedagógica (pp.455-456).*

As escolas estão, segundo Reimão (1994), a adoptar, face às transformações sociais, tecnológicas e económicas, uma postura diferente,

um modelo sistémico de organização baseado numa concepção de organização escolar como sistema , em interacção com as famílias e a comunidade, estruturando-se em torno de objectivos comuns (p.450).

Criar, na prática, dado que em termos de legislação o Decreto-lei nº115 - A/98, de 4 de Maio surge como um avanço legal, a possibilidade de uma maior participação escola/família, no processo educativo dos seus educandos. Cabe às APEEs reivindicar um papel mais activo e efectivo, no sentido de obter dos órgãos de soberania, os meios que proporcionem o envolvimento da comunidade educativa no desenvolvimento do processo educativo, no que diz respeito à própria integração das famílias nos órgãos de gestão da escola.

Villas-Boas (1994), através de trabalhos desenvolvidos com populações diferentes (do ponto de vista etário, étnico, económico e cultural) e programas de intervenção diferenciados (apoio ao trabalho de casa, participação nas reuniões de pais e desenvolvimento da literacia), apesar de obedecer a princípios comuns, tais como: os pais serem tratados como pares, as suas opiniões serem ouvidas e serem incentivados e auxiliados a colaborar com a escola, concluiu que a relação estabelecida foi produtiva, traduzindo-se num maior aproveitamento dos alunos.

A APEE da Escola Preparatória Dr. Augusto Pires de Lima (1991) ao debruçar-se sobre a tipologia deparou-se com dois problemas - o primeiro relacionado com a própria APEE (participam pouco nas suas actividades e dificilmente se mobilizam para a organização e eleição dos corpos gerentes) e o segundo prendendo-se com o alheamento cada vez maior das famílias nos assuntos relacionados com a vida escolar dos seus educandos.

Marques (1997a) identifica os factores pelos quais os pais dificilmente se integram nas escolas:

- os professores não sabem comunicar com os pais, quando há desvantagem cultural e económica;
- os directores de turma marcam reuniões com os pais a horas a que os pais não podem ir;
- as informações transmitidas são insuficientes não justificando a deslocação;
- a comunicação faz-se num só sentido (professor→ pais);
- as informações são negativas, não contribuindo para a integração e sucesso escolar dos filhos;
- os professores valorizam o tipo de pais que nada têm a ver com o tipo de família de muitas crianças urbanas deste país.

Apesar de inúmeras falhas apontadas à escola, há exemplos de projectos, que segundo este autor

Mostram-nos que é possível ir ao encontro dos pais em desvantagem e que o esforço é compensador. Qualquer destes programas evitou a armadilha de entregar os serviços de relacionamento com pais a especialistas exteriores à escola e às famílias. Em todos eles a coordenação é feita por professores ou por professores e pais. Uma inovação a reter é a importância da criação de Centros de Pais, localizados nas escolas e geridos pelos pais (Ibid., p.13).

Dados os diferentes tipos de famílias, surgiu a necessidade de diversificar as diferentes estratégias que envolvem os pais nas escolas. Todavia, há aspectos que são comuns às diversas intervenções, dado que os objectivos se prenderam com a melhoria da qualidade da escola e favorecimento do aproveitamento escolar dos alunos.

Henderson (citado por Marques, 1997b) referiu cinco princípios que considera fundamentais para a existência de uma colaboração eficaz entre a escola e os pais:

1. Todo o clima da escola é aberto e amistoso

- *Existe um cartaz, na porta da frente, a dizer que OS PAIS SÃO BEM VINDOS.*
- *Há uma sala de pais, com mobiliário confortável.*
- *No início do ano lectivo, a Direcção recebe os pais e faz visitas guiadas à escola, aproveitando a ocasião para falar sobre a política da escola, os programas e as áreas curriculares, as instalações, os horários, etc.*
- *Os professores almoçam, periodicamente com os pais.*
- *A Direcção da escola reserva um dia por semana para receber os pais, sem marcação.*

2. A comunicação com os pais é frequente e nos dois sentidos

- *A Direcção de escola envia, todos os anos, um calendário para os pais, com o horário de atendimento, planta da escola, sumário do regulamento, lista de programas especiais e números de telefone para casos de urgência.*
- *A Direcção da escola faz chamadas telefónicas periódicas aos representantes dos pais para troca de opiniões.*
- *Os professores e os pais têm reuniões periódicas para tratar de problemas da escola e dos alunos.*
- *A Direcção e os professores enviam relatórios aos pais, com regularidade .*

3. Os Pais são encarados como colaboradores do processo educativo

- *Os professores telefonam para casa quando encontram os alunos com sintomas de angústia ou medo.*
 - *Os professores telefonam para casa quando os alunos faltam repetidamente.*
 - *Os professores convidam os pais para assistirem às aulas e conversam com os alunos sobre as suas profissões, hobbies ou viagens que tenham realizado.*
 - *Os professores convidam os pais a trabalhar na escola como voluntários.*
4. *A Direcção da escola promove activamente a filosofia da participação dos pais, encorajando todos os pais a aderir aos programas de envolvimento.*
- *A Direcção da escola estimula os professores a telefonar aos pais, dando-lhes livre acesso ao telefone.*
 - *A Direcção da escola estimula os professores a fazer reuniões com os pais e dá-lhes condições materiais para que essas reuniões se realizem.*
 - *A Direcção da escola realiza uma festa ou um jantar para os quais convida a Associação de Pais ou outros grupos de pais organizados.*
 - *A Direcção da escola dá acesso ao parque gráfico escolar, mediante o pagamento, a todos os grupos de pais organizados que o solicitem.*
 - *A Direcção da escola concede salas para a organização de programas de educação de pais.*
5. *A escola encoraja a participação voluntária dos pais*
- *A Direcção da escola espera que os pais reservem uma pequena parte dos seus tempos livres para participarem na recolha de fundos para a escola e na organização de actividades extracurriculares.*

- *Pais com habilitações académicas superiores e dispondo de bastante tempo livre (reformados, por exemplo) participam em programas de*
- *remediação para alunos com dificuldades de aprendizagem, ensinando-lhes as matérias das suas especialidades.*
- *Pais voluntários dão informação sobre a escola, o mercado de trabalho, etc, a pais com poucos recursos culturais, usando para isso a sala de pais, os meios gráficos da escola e o telefone (pp.25-26).*

Silva (1996), considera que há cinco condições fundamentais para que a relação entre a escola e as famílias seja levada a bom termo:

Condição 1 - A escola assumir a iniciativa (dada a sua cultura socialmente dominante tem capacidade para tentar estabelecer pontes com culturas locais).

Condição 2 - A existência de uma política de escola face às famílias (definição formal, através dos seus órgãos, os objectivos a atingir e as respectivas estratégias).

Condição 3 - As APEEs assumirem um papel cívico (contribuindo para a generalização do envolvimento de todos os pais, independentemente da sua condição de classe, etnia, raça ou género).

Condição 4 - Cooperação entre as escolas e as APEEs (a existência das APEEs permite que os pais se sintam mais representados, dada a "força" da escola).

Condição 5 - A construção do professor intermulticultural⁵ (as suas funções são sempre sociais, nomeadamente com implicações familiares, comunitárias e pedagógicas).

⁵ Silva (1996) define o professor intermulticultural como aquele que:

1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;
2. promove a rentabilização de saberes e de culturas;
3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição de confrontação entre culturas;
4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
5. Defende a descentralização da escola - a escola assume-se como parte da comunidade local;
6. Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.

Pressupostos estruturantes:

- cidadania baseada na democracia participada
- igualdade de oportunidades - sucesso
- Escola Democrática (pp. 26-27).

Davies et al. (1997), consideram que os programas que fomentam o envolvimento dos pais são, de uma maneira geral, influenciados por uma destas três estratégias:

1 - Comunicação escola-casa

A família reforça a atitude proclamada pelos professores no sentido de que os alunos cumpram as tarefas escolares de casa e que também contribuam para que os seus educandos sejam bem comportados.

2 - Abordagem interactiva

Os pais e os professores pretendem que os alunos dominem o biculturalismo, que sejam fluentes na sua cultura de origem e na cultura dominante.

3 - Abordagem do envolvimento dos pais/EEs

Nesta abordagem reflecte-se, tal como nas anteriores, com a melhoria do aproveitamento das crianças em risco, defende-se o multiculturalismo e o controlo comunitário das escolas. O controlo comunitário funciona promovendo, por um lado, a democracia participada, ao dar poder aos que não o têm e, por outro, promove a desigualdade de recursos humanos e materiais, dado que as comunidades mais "ricas", têm possibilidade de dar maior financiamento autárquico às escolas.

Esta abordagem pressupõe que os pais e educadores sejam capazes de intervir no sentido de facilitar o sucesso educativo, de forma a que haja consenso acerca dos objectivos educacionais, que a missão de educar seja partilhada por todos (professores, pais, instituições da comunidade vocacionadas para o apoio dos jovens) e que o sucesso educativo seja atingir os objectivos necessários à progressão dos estudos.

Epstein (citando Marques, 1997a) descreve cinco tipos de envolvimento dos pais:

1. **Ajudar os filhos em casa** - acção que vai desde a satisfação das necessidades básicas, passando pela organização de uma rotina familiar diária saudável, tendo em consideração, por exemplo, as horas de sono, o local de estudo, etc, até ao estabelecimento de regras de comportamento; a escola e os serviços sociais comunitários intervêm quando estas condições não são satisfeitas, através de uma acção conjunta nesse sentido.
2. **Comunicar com os pais** - a comunicação deve-se realizar em várias situações e momentos: através do regulamento interno, dos programas escolares e dos progressos e dificuldades dos filhos.

3. Envolvimento dos pais na escola - este envolvimento pode abranger um apoio voluntário às escolas, as reuniões de pais e a educação de pais.
4. Envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa - o envolvimento em tarefas escolares, a realizar em casa, devem ser planeadas com o auxílio dos professores, para se dar sequência ao que os alunos realizam na escola.
5. Envolvimento dos pais no governo das escolas - a influência e participação, quando possível, nas tomadas de decisão, constituem um direito e dever dos pais.

Marques (1997a) adopta de Epstein, estratégias possíveis para envolver os pais na escola:

1. Pedir aos pais que leiam regularmente com os filhos as leituras indicadas pelos professores.
2. Empréstimo de livros aos pais.
3. Pedir aos pais que levem os filhos à biblioteca pública.
4. Pedir aos pais que façam perguntas aos filhos sobre a escola.
5. Marcar um trabalho de casa que exija o diálogo com os pais.
6. Pedir aos pais que vejam programas educativos e os discutam com os filhos.
7. Sugerir aos pais que incluam os filhos em actividades diárias.
8. Enviar sugestões de jogos educativos de grupo que podem ser jogados por pais e filhos em conjunto.
9. Sugerir materiais de aperfeiçoamento da leitura, do cálculo, etc.
10. Estabelecer acordos formais para supervisão do trabalho de casa.

11. Estabelecer acordos para punições e recompensas, com base no aproveitamento do aluno.
12. Pedir aos pais que assistam a aulas.
13. Explicar aos pais certas técnicas de ensino.
14. Dar questionários de avaliação aos pais.
15. Pedir aos pais que assinem o trabalho de casa.
16. Propor aos pais que treinem os filhos, ajudando-os a fazer exercícios de leitura, matemática, etc.

4.2.3.1. O director de turma

O director de turma através das suas estratégias e actividades pode tornar mais fácil a comunicação e o envolvimento da família na escola, medida esta que pode trazer benefícios para a melhoria da qualidade da escola.

É o director de turma, segundo o Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho e sem prejuízo do regulamento interno das escolas, que tem a competência para:

- a) *Assegurar a articulação entre os professores da turma e [sic] com os alunos, pais e encarregados de educação;*
- b) *Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;*
- c) *Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;*
- d) *Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;*
- e) *Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;*
- f) *Apresentar à direcção de executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido. (p.4492)*

Marques (1994c) define

várias competências indispensáveis ao exercício das atribuições do director de turma:

- *relação fácil com alunos, colegas, famílias e pessoal não docente;*
 - *tolerância, compreensão e firmeza;*
 - *bom senso e ponderação;*
 - *dinamismo e método;*
 - *disponibilidade;*
 - *capacidade de prever situações e solucionar problemas;*
- (p. 8)*

O autor refere que apesar das inúmeras funções do director de turma

não [existem] programas específicos de formação de directores de turma - com excepção das acções de formação promovidas, sem continuidade, por algumas escolas de formação de professores e algumas direcções regionais de educação. (p. 7)

Marques (1997a) considera urgente que na formação de professores - inicial e continua - se introduza o conhecimento de estratégias de envolvimento dos pais, através de, por exemplo, inclusão de disciplinas sobre " a escola e os pais" ou "a escola e a comunidade", na formação inicial, e de organização de cursos pós-laborais para professores que pretendam desempenhar funções de director de turma, tutores ou orientadores educativos, na formação contínua.

CAPÍTULO III

CARACTERIZAÇÃO DO MEIO E DA ESCOLA

CAPÍTULO III

CARACTERIZAÇÃO DO MEIO E DA ESCOLA

1. O meio

1.1 Síntese histórica

A área que corresponde actualmente à freguesia, da cidade de Lisboa, onde se localiza a escola em estudo foi ocupada pelo ser humano desde há muito tempo, sendo conhecidos indícios tanto da presença do homem na pré-história e durante a ocupação romana e muçulmana, como de construções durante a época medieval.

Existem também edifícios religiosos e laicos datados dos séculos XVI e XVII. No século XVIII, Carvalho da Costa (citado por Consiglieri, Ribeiro, Vargas e Abel, 1993) refere-se à actual freguesia como um local "povoado de nobres quintas, olivais e vinhas" (p. 82) com cerca de 2226 habitantes.

Segundo Consiglieri et al. (1993) verificaram-se grandes alterações na vida da freguesia, dado que, no início do século XIX esta assemelhava-se com a de uma aldeia de província com 2840 habitantes. A freguesia passou a pertencer ao território de Lisboa a 18 de Julho de 1885.

Os autores referem que no século XX se verificou um grande aumento populacional, nomeadamente mais acentuado a partir dos anos 60, apresentando em 1991 cerca de 33523 habitantes, perdendo igualmente as suas características aldeãs, nomeadamente com a construção de grandes avenidas. As características da antiga aldeia confinam-se agora à parte "velha" da freguesia.

1.2 Caracterização sócioeconómica

A freguesia caracteriza-se pela sua heterogeneidade, dado que, existem por um lado modernos bairros habitacionais e, por outro, os bairros com inúmeras carências sócio-económicas e culturais.

Consiglieri et al. (1993) referem que:

“A situação da habitação pode caracterizar-se pelo facto de 15,3% viverem em barracas com índices de conforto muito baixos, a saber: 8% em alojamentos sem electricidade; 4,6% sem instalações sanitárias; 18,8% sem água; 28% sem instalações de banho; 1,5% sem cozinha; . Mais de 50% dos alojamentos são de duas ou três divisões e só 23,5% têm quatro divisões. [...] É importante que, para além de 15,3% vivem em barracas, 11,8% partilham alojamentos com outros (p.77).”

Todavia, é de salientar que esta situação se encontra nitidamente alterada, dados os programas de realojamento e de criação de novas urbanizações.

A freguesia possui inúmeros recursos culturais, como museus, parques, bibliotecas, para além de diversas instituições de carácter desportivo e recreativo.

Existem também outros recursos importantes como: Junta de Freguesia, Centro de Saúde, Centro de Artes e Formação e a Santa Casa da Misericórdia.

2. A Escola

2.1 Caracterização

A Escola em estudo é uma escola estatal do ensino básico do 2º e 3º ciclos. Foi construída provisoriamente em 1981, como escola secundária, tendo sido aproveitada para escola do ciclo preparatório no ano lectivo de 1986/87, como anexo de uma outra escola também do ciclo preparatório. É no ano lectivo de 1987/88 que ela se torna autónoma.

Contudo, somente no ano lectivo de 1996/97 começou, progressivamente, a funcionar o 3º ciclo do ensino básico, apesar de não se ter verificado um aumento de alunos.

Quadro nº2 - Anos lectivos e respectivos níveis de ensino leccionados

Anos Lectivos	Níveis de ensino
De 1981/82 até 1985/86	Ensino secundário
De 1986/87 até 1995/96	2º ciclo do ensino básico
Desde 1997	2º e 3º ciclos do ensino básico

Esta escola está implantada num terreno com 6200 m², com nove pavilhões pré-fabricados, um telheiro de 2700m² e um campo de jogos com 2000 m², tendo apenas beneficiado de obras de ampliação (uma sala) em 1999. Prevê-se a construção de uma nova escola para o ano 2003/2004. É visível a decoração da escola, através dos painéis existentes, com motivos florais e alusivos à Revolução do 25 de Abril de 1974, elaborado pelos alunos e professores dos departamentos de Educação Visual e Tecnológica. Este embelezamento passa igualmente pelas actividades de jardinagem. No presente ano lectivo (1999/00), embora com um ano de atraso, os alunos começaram a usufruir de um pavilhão gimnodesportivo, para a prática da disciplina de Educação Física. Este encontra-se no terreno da escola secundária, que se situa ao lado desta, servindo ambas as escolas.

A escola possui um certo dinamismo que se verifica nas diversas actividades, projectos e clubes que se inserem na sua vida quotidiana.

Existem dois jornais na escola, o "Hora H", que conta com a participação de todos os alunos da escola, do grupo de professores de Português e, no arranjo gráfico, do grupo de professores de Educação Visual e Tecnológica. Este jornal surgiu em 1998 e tem uma periodicidade trimestral; o jornal "Tá-se Bem" surgiu neste ano lectivo e é produzido pelos alunos de uma turma com currículos alternativos e pelos professores da respectiva turma.

A escola conta com vários clubes ou afins a funcionar:

- Clube de Fotografia;
- Clube de Jardinagem;
- Clube Europeu;
- Clube de Informática;
- Clube de Teatro;
- Clube de Desporto Escolar.

Outros, porém, já existiram, mas foram substituídos, o clube de Xadrez e Artéctica.

No que diz respeito aos projectos escolares, a escola desenvolvia o projecto de Tutoria e de Sala de Estudo que terminaram devido à falta de crédito horário. A escola, todavia, participa num projecto de descoberta da sua freguesia, desde 1998, em colaboração com a Junta de Freguesia a que pertence.

Sublinhamos igualmente a sua participação da escola em actividades como:

- As Marchas Populares da Freguesia;
- As Marchas Populares Infantis de Lisboa;
- Os Pregões Populares de Lisboa do século XIX.

A escola tem promovido, ainda, outras actividades que a têm animado, tais como:

- feiras do livro;
- comemoração de datas festivas: Natal, Carnaval, Halloween, dia de São Valentim, Páscoa, etc.

Decorrem, também, com alguma frequência, actividades formativas com vista ao melhoramento da qualidade de vida na escola. Assim, é de salientar as seguintes acções temáticas:

- Problemas da adolescência (destinado a alunos e professores);
- Escola inclusiva (destinado a directores de turma);
- Socorrismo (destinado a pessoal administrativo e pessoal auxiliar de acção educativa);
- Problemas do Mundo Actual (destinado a alunos e professores);
- Necessidades Educativas Especiais (destinado a directores de turma).

Na escola funciona um centro de recursos composto por biblioteca, ludoteca e espaço informático com computadores e uma sala de informática.

O Desporto Escolar teve início unicamente no ano lectivo de 1998/99 devido à falta de infraestruturas que acabaram, contudo, por surgir unicamente nesse ano lectivo.

Quadro nº3 - Desporto escolar

Modalidade	Sexo	Ano Lectivo
Basquetebol	Masculino	1998/99
Futebol	Feminino	
Ténis de Mesa	Feminino e Masculino	
Voleibol	Feminino	
Badminton	Feminino e Masculino	1999/00
Basquetebol	Masculino	
Futebol	Feminino e Masculino	
Ténis de Nesa	Feminino e Masculino	

2.2. Associação de Pais e de Encarregados de Educação

A A.P.E.E. existe na escola desde o ano lectivo de 1994/95, mantendo um olhar atento sobre a realidade da escolar e participando na sua vida activa, acentuando-se agora face ao novo regime de autonomia que lhe permite estar presente e colaborar nas ideias e decisões tomadas nos órgãos, como o Conselho Pedagógico, a Assembleia de Escola, Assembleia Eleitoral e os Conselhos de Turma de carácter disciplinar. É de referir as actividades que tem proposto, como: o lanche de Natal, as idas ao teatro ou cinema, ao Parque das Nações, a visita dos pais ao pavilhão gimnodesportivo, etc..

2.3. Serviços de apoio

Na escola funcionam os Serviço de Psicologia e Orientação Escolar (S.P.O.E.) e Apoio Educativo (A.E.) que são formados, respectivamente, por uma psicóloga (a tempo parcial) e dois professores de apoio educativo. Existe também uma animadora cultural.

2.4. Os alunos

No presente ano lectivo, a escola funciona, com 476 alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, de segunda a sexta-feira, com 48 horas de tempos semanais. À quarta-feira das 12h30 às 14h30 os alunos não têm aulas, estando estas duas horas destinadas a reuniões.

Não se verificam dificuldades no que diz respeito à relação número de turmas/número de salas de aula ou número de alunos/dimensão das salas de aulas.

Quadro nº 4 - 2º e 3º ciclos do ensino básico

Ano Lectivo 1999/00	Nº de alunos	Nº de turmas
5º ano	189	9
6º ano	176	9
7º ano	43	2
8ºano	48	2
9º ano	20	1
Total de Alunos	476	

Os alunos que frequentam a Escola pertencem à freguesia onde esta se localiza e a outra freguesia, que não pertence à sua área de influência.

Neste ano lectivo, todos os alunos, do 5º ano de escolaridade iniciaram o estudo do Inglês, excepto uma turma de currículos alternativos que se iniciou com a disciplina de Francês. No 3º ciclo do ensino básico, todas as turmas da escola têm como disciplina opcional o Francês.

2.5. Pessoal

2.5.1. Pessoal docente

Relativamente ao corpo docente, continua a verificar-se alguma instabilidade, devido ao facto de o número de professores do quadro de nomeação definitiva – P.Q.N.D. - não aumentar, chegando mesmo a verificar-se na disciplina de História e Geografia de Portugal uma redução no número de professores, para além da grande mobilidade que se verifica todos os anos lectivos.

O número de P.Q.N.D. da Escola é de 38, estando dois ausentes com bolsas de estudo; dois destacados, ao abrigo do decreto-Lei n.º 206/93; dez destacados ao abrigo da preferência conjugal; há 22 professores contratados em que só 9 são profissionalizados e 5 estão destacados nesta escola, por leccionarem turmas com currículos alternativos; existe também um professor provisório que foi destacado para outra escola, a fim de leccionar turmas com currículos alternativos.

Apesar de na escola se leccionarem o 2º e 3º ciclos do ensino básico, todos os P.Q.N.D. são efectivos no 2º ciclo.

Quadro nº 5 - Grupos Pedagógicos e Professores

Grupo disciplinar - disciplina	Número de professores
01 - História	8
02 - Português/Francês	7
03 - Inglês	8
04 - Ciências da Natureza e Matemática	17
05 - Educação Visual	7
06 - Educação Musical	4
07 - Educação Tecnológica	9
09 - Educação Física	8
15 - Físico-Química	1
25 - Geografia	1
38 - Educação Física	1
8º B- Português/Francês	1

2.5.1.1 Professores em formação

A escola tem dedicado parte da sua atenção à formação inicial de professores, nomeadamente através de estágios no ramo de formação educacional na disciplina de Ciências da Natureza e Matemática.

Quadro nº6 - Professores em formação

Formandos	Nº em 1999/00
Ciências da Natureza e Matemática	4

2.5.2 Pessoal administrativo

O pessoal administrativo da escola, segundo o Presidente do Conselho Executivo, é insuficiente, dado que com mais funcionários seria possível haver mais apoio aos directores de turma (DTs), ao Conselho Executivo, para além de diversos serviços no

Centro de Recursos da escola, disponibilizando assim, os professores para a animação pedagógica.

Quadro nº7 - Pessoal administrativo

	Pessoal do quadro	Pessoal contratado	Pessoal destacado
Secretaria	6 a)	2	2
SASE	1		

a) dois elementos não estão na escola por doença prolongada.

2.5.3 Pessoal auxiliar de acção educativa

O presidente do Conselho Executivo considera que, face às características da escola, há pouco pessoal auxiliar de acção educativa, nomeadamente para vigiar os pátios e para manter os serviços com melhor funcionamento, como por exemplo, o Centro de Recursos ter um funcionamento sem interrupção durante o dia e ainda para que houvesse um melhor serviço de atendimento telefónico.

Quadro nº8 - Pessoal auxiliar de acção educativa

Pessoal do Quadro	Pessoal Administrativo de provimento	Pessoal destacado da escola
9 a)	7 b)	1

a) um destes elementos é guarda nocturno.

b) dois destes elementos são guardas nocturnos.

CAPÍTULO IV

ASPECTOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO IV

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. Metodologia

Neste capítulo descrevem-se os processos utilizados na investigação sendo esta um estudo de caso, com recurso à metodologia do tipo qualitativa.

O estudo incidiu sobre a percepção e as práticas de pais/EEs, alunos e professores, face à relação escola - família, numa escola do ensino básico do 2º e 3º ciclos.

Na primeira parte apresentam-se as opções metodológicas concernentes a este estudo e os respectivos pressupostos teóricos da investigação. A segunda parte prende-se com a caracterização da população. Na terceira parte, descrevem-se os processos utilizados na recolha e o registo dos dados. Numa quarta e última parte, referem-se os procedimentos usados no tratamento e na análise dos dados adquiridos.

2. Características da investigação.

A metodologia adoptada na investigação é condicionada por factores como:

- a) A natureza da temática abordada;
- b) Os objectos pretendidos;
- c) A perspectiva dos investigadores relativamente às diferentes formas de abordar o tema;
- d) O papel do investigador no processo de investigação;
- e) O papel a atribuir aos participantes no estudo.

Tendo como objectivo deste estudo perceber como se processam as relações entre a família e a escola, recorreu-se à perspectiva qualitativa, no sentido em que o estudo "[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível" (Lüdke & André, 1986,p.18). Lessard-Herbut, Goytte e Boutin (1994) consideram que nos estudos de natureza qualitativa "o que interessa fundamentalmente é interpretar e compreender as relações entre as formas de comportamento e os significados que os actores lhe atribuem através das suas interacções sociais" (p. 39).

Com a evolução dos próprios estudos na área da educação, foi-se percebendo que poucos fenómenos nesta área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, [...] que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito (p. 3).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa apresenta como características:

1. *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.*
2. *A investigação qualitativa é descritiva.*
3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos.*
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma intuitiva.*
5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (pp. 47-51).*

Ao centrarmos-nos no estudo de uma escola com as suas próprias características, e num determinado contexto, emerge, como metodologia a utilizar na investigação o estudo de caso. Adoptando o sentido que Serrano (1994) atribui ao estudo de caso, este é entendido como " [...] un análisis de una entidad singular, un fenómeno o inidad social. Los estudios de caso son particularistas, descriptivos e heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al ma negar multiples fuentes de dados" (p. 85). Merrien (citado por Bogdan & Biklen, 1994) reforça a ideia expressa por Serrano (1994) quando refere que " o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimento específico" (p. 89).

Ao estudarmos uma escola como sendo um caso concreto e autêntico, e de acordo com Serrano (1994), este facto é entendido como sendo um processo de investigação que se sustenta em princípios como:

- um caminho seguro face às leis gerais do domínio em causa;
- um meio de compreender uma dada realidade, não necessariamente pela procura de causas profundas, mas através de um processo de relacionamento e de captação do sentido da configuração e evolução dos dados.

Atendendo ao facto da investigadora já ter sido, nomeadamente no ano lectivo anterior ao da investigação, professora na escola em estudo, procurámos que a interacção com os sujeitos da pesquisa fosse, na medida do possível, "natural" e, sobretudo discreta, procurando diminuir os efeitos da sua presença nos sujeitos investigados. Dada a metodologia utilizada, é necessário ter em consideração que os dados recolhidos não reflectem a realidade "objectiva", mas o modo como os actores a percebem e a vivem, ou seja, a análise dos dados reflecte as interpretações dos investigadores, estando envolvidas de subjectividade. Esta subjectividade para Lima e Vieira (1996) é necessária para compreender e interpretar os fenómenos em questão.

3. A população

A escolha dos sujeitos da população prendeu-se com os objectivos do estudo, havendo contudo, inúmeras questões que se colocaram relativamente à sua selecção. Desta forma, os sujeitos da investigação são pais/EEs dos alunos da escola, que frequentam o 5º ano de escolaridade, os alunos que frequentam, no ano lectivo 1999/2000, esse ano de escolaridade e os respectivos Dts.

A escolha de um único ano de escolaridade prendeu-se, essencialmente, com o tempo disponível para a realização do trabalho, com o facto de ser um ano de transição, com o elevado nível de retenções que se verificam, em geral, na escola neste ano de escolaridade, e por ser o nível escolar com maior número de turmas e alunos (dimensão e representatividade).

Relacionados com a dimensão estão, geralmente, questões como as limitações de tempo e os meios necessários. Assim, a questão da dimensão da população não viria a constituir-se como questão crucial do ponto de vista metodológico, tendo-se definido previamente que a sua dimensão seria fixada pelos retornos obtidos.

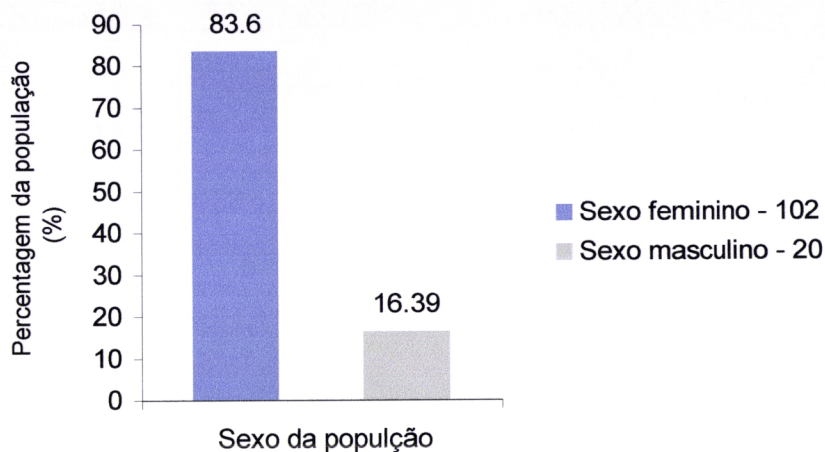
No que diz respeito à representatividade, esta é obtida quando reflecte os aspectos típicos da população (Vicente et al., 1996), com mais hipótese de ser conseguido através de amostragem probabilística (Bryman & Cramer, 1993) e protegendo-se o princípio de que todos os indivíduos da população em estudo, têm a mesma probabilidade de serem seleccionados (D'Hainaut, 1990).

3.1 Caracterização da população

3.1.1. Os encarregados de educação

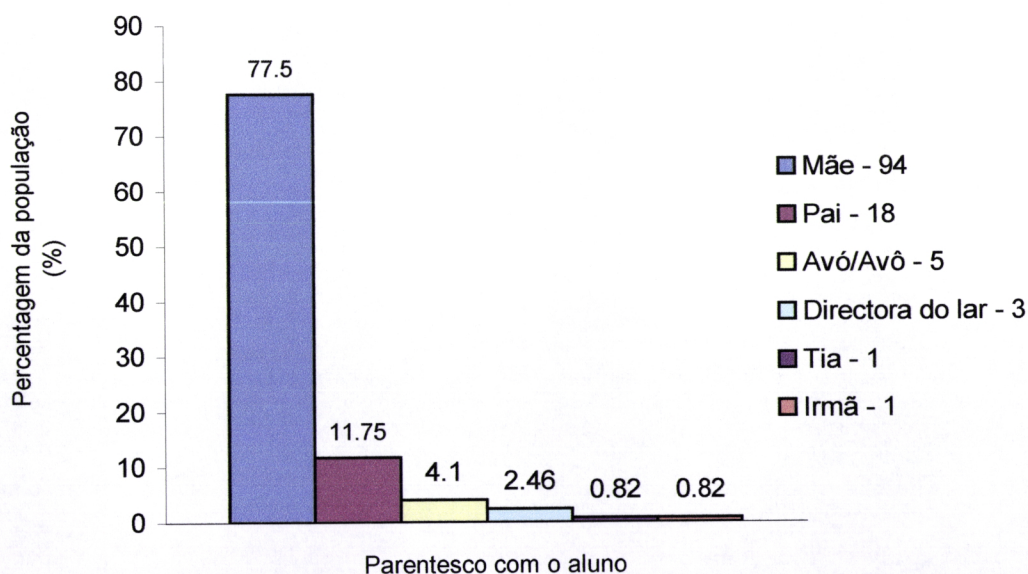
A população formada por 122 EEs, é constituída maioritariamente por elementos do sexo feminino (102), que representam 83,60%, enquanto que os inquiridos do sexo masculino (20), representam apenas 16,39%.

Gráfico nº 1 - Caracterização da população - EEs - quanto ao sexo



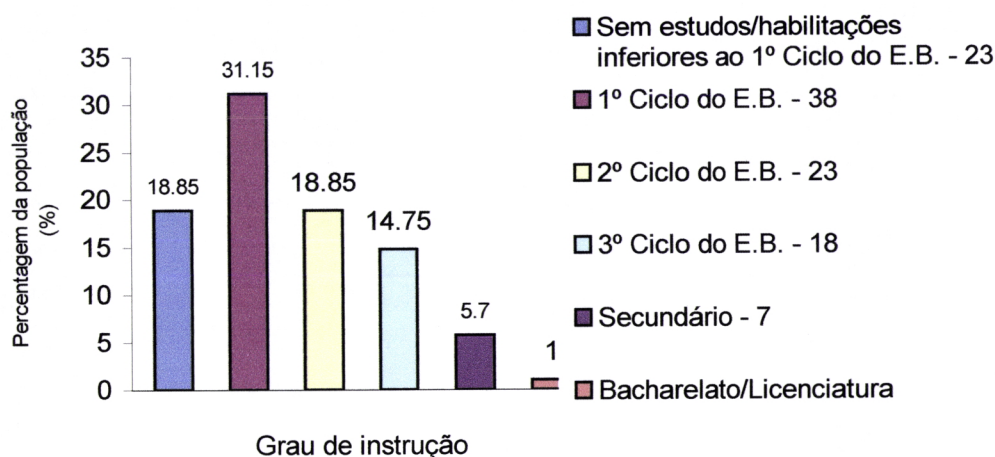
No que diz respeito ao parentesco dos EEs relativamente aos alunos, verificamos que a maior parte dos inquiridos são mães dos alunos (94), correspondendo a 77,05%, em seguida aparecem os pais (18), com 14,75%; com valores mais reduzidos surgem os avós (5), que correspondem a 4,10%. As directoras de lares onde alguns alunos habitam (3), representam 2,46%. Abaixo destes valores encontram-se as tias dos alunos (1), representando 0,82%, tal como as suas irmãs (1).

Gráfico nº 2 - Caracterização da população - EEs - quanto ao parentesco com o aluno



Quanto às habilitações literárias, a análise da população demonstra que os indivíduos constituem um grupo diversificado. A população sem estudos ou cujas habilitações literárias são inferiores ao 1º ciclo do ensino básico (23), constituem 18,85%, assim como a população cujas habilitações literárias se situam ao nível do 2º ciclo do ensino básico. A população com o 1º ciclo do ensino básico (38), representa 31,15%. Com o 3º ciclo do ensino básico (18), são 14,75%. Um número mais reduzido (7) tem como habilitação literária o ensino secundário ou equivalente, correspondendo a 5,74%, e com curso médio ou licenciatura encontramos uma faixa (13), que representa 10,65%.

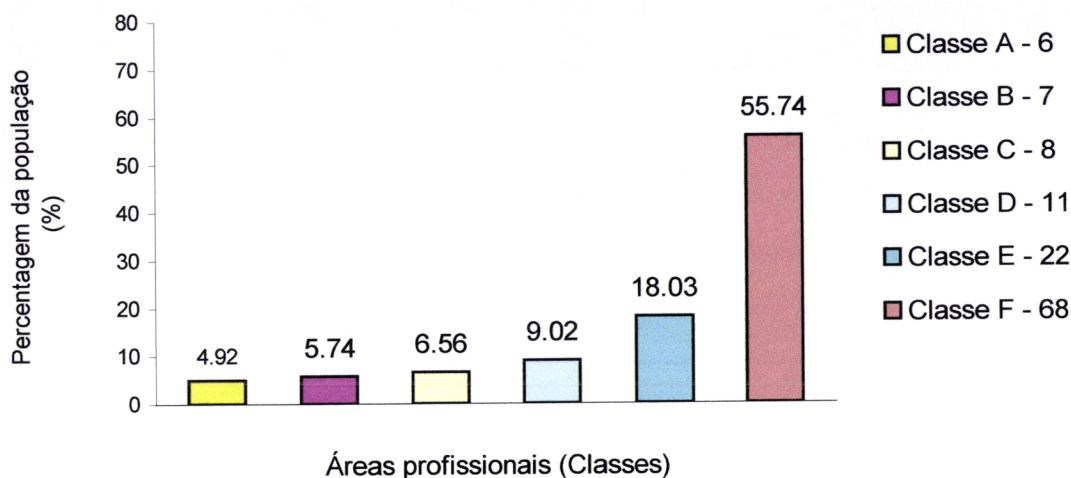
Gráfico nº 3 - Caracterização da população - EEs - quanto às habilitações literárias



No que se refere às áreas profissionais de actividade, utilizámos como critério de agrupamento a classificação sugerida por Carneiro (1988)⁶. Os EEs que se integram na classe A(6) e B(7) representam uma minoria respectivamente 4,92% e 5,74%. É de referir, igualmente, que no outro extremo encontramos os EEs da classe F(68), com a maior percentagem 55,74%. Os EEs que se situam na categoria C(8), D(11) e E(22) apresentam respectivamente 6,56%, 9,02% e 18,03%.

⁶ Roberto Carneiro agrupa as diversas profissões em seis grandes áreas profissionais de actividade. Sumariamente, podemos referi-las: 1) a área A integra o pessoal superior relativamente ao tipo de actividade desenvolvida e às habilitações necessárias a essa actividade; 2) a área B integra quadros superiores intermédios e quadros médios, cujas profissões exigem níveis de habilitação superior não universitário; 3) as áreas C, D e E envolve profissões que correspondem, respectivamente, a níveis altamente qualificados, de qualificação intermédia, e semi-qualificados; 4) a área F, inclui profissões que não exigem qualquer grau de instrução. Para aprofundar aspectos relacionados com as áreas e sub-áreas profissionais, tal como as respectivas profissões que as integram, ver Roberto Carneiro (1988), Portugal os Próximos 20 Anos: Educação e Emprego em Portugal, uma leitura de modernização, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

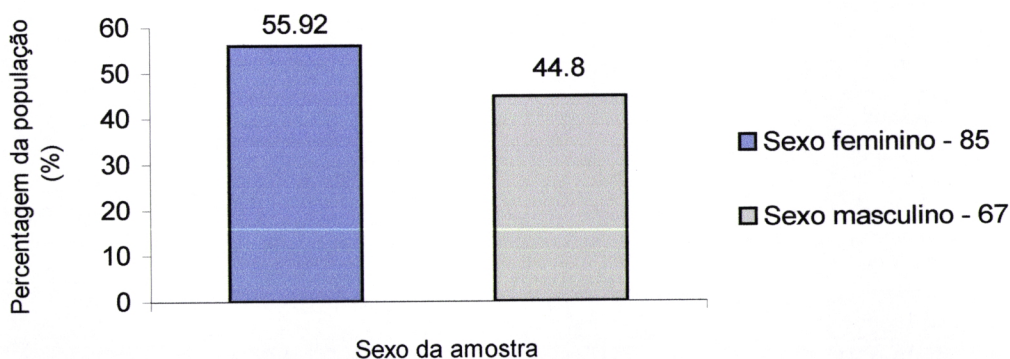
Gráfico nº 4 - Caracterização da população - EEs - quanto às áreas profissionais



3.1.2 Os alunos

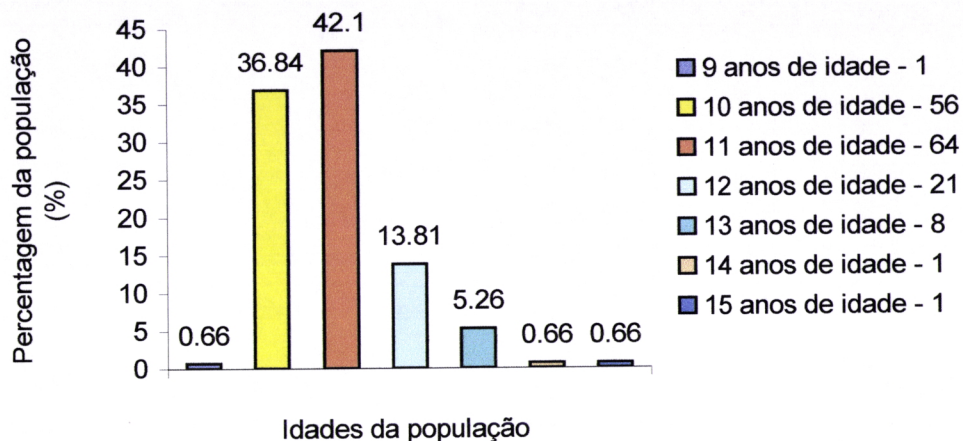
A população é constituída no total por 152 elementos, sendo 85 do sexo feminino, correspondendo a 55,92% e 67 do sexo masculino, representando 44,08%.

Gráfico nº 5 - Caracterização da população - alunos - quanto ao sexo



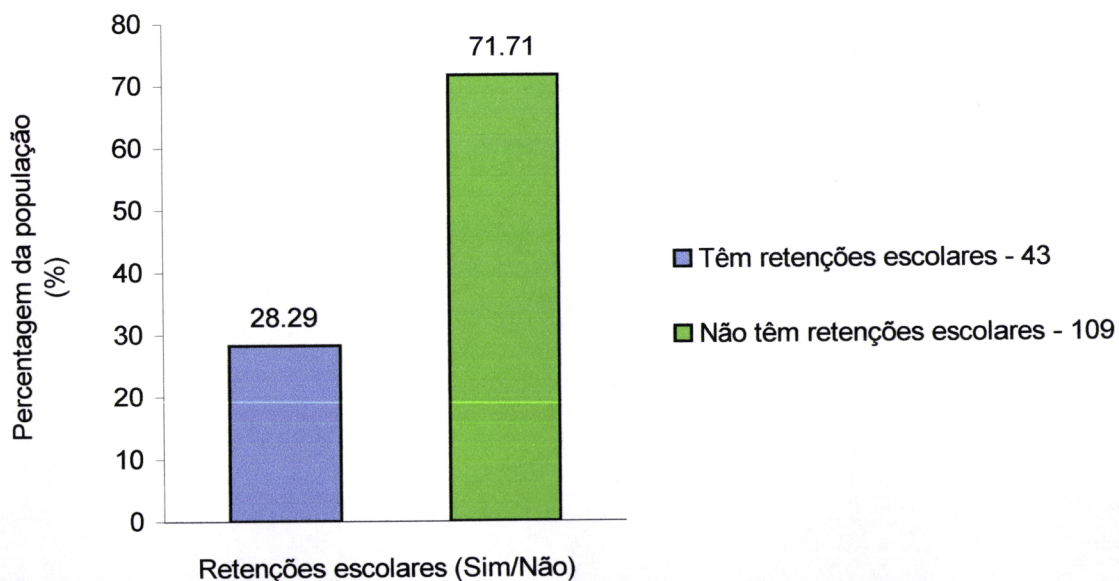
Relativamente à idade dos alunos verificamos que com 11 anos de idade surgem 64, representando 42,10%, de seguida surgem 56 alunos com 10 anos de idade, representando 36,84% e os alunos com 12 anos são 21, representando 13,81%. Com valores mais reduzidos surgem 8 alunos com 13 anos, que representam 5,26% e há um aluno com 9 anos, um com 14 anos e um com 15 anos de idade, representando cada faixa etária 0,66%.

Gráfico nº 6 - Caracterização da população - alunos - quanto à idade



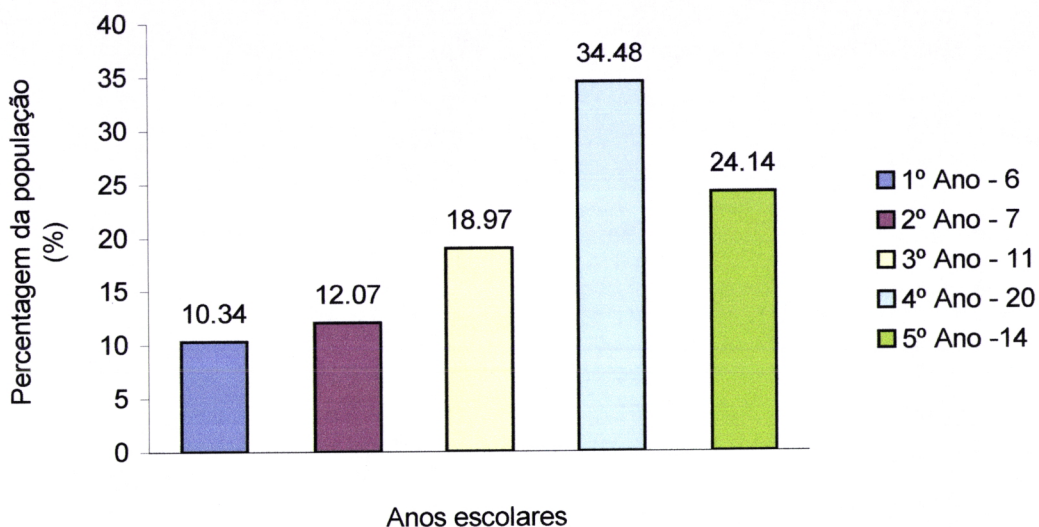
No que concerne às retenções em anos escolares, 109 alunos, correspondendo a 71,71% do total nunca repetiram nenhum ano, enquanto 43, representando 28,29%, já repetiram pelo menos um ano escolar.

Gráfico nº 7 - Caracterização da população - alunos - quanto às retenções escolares



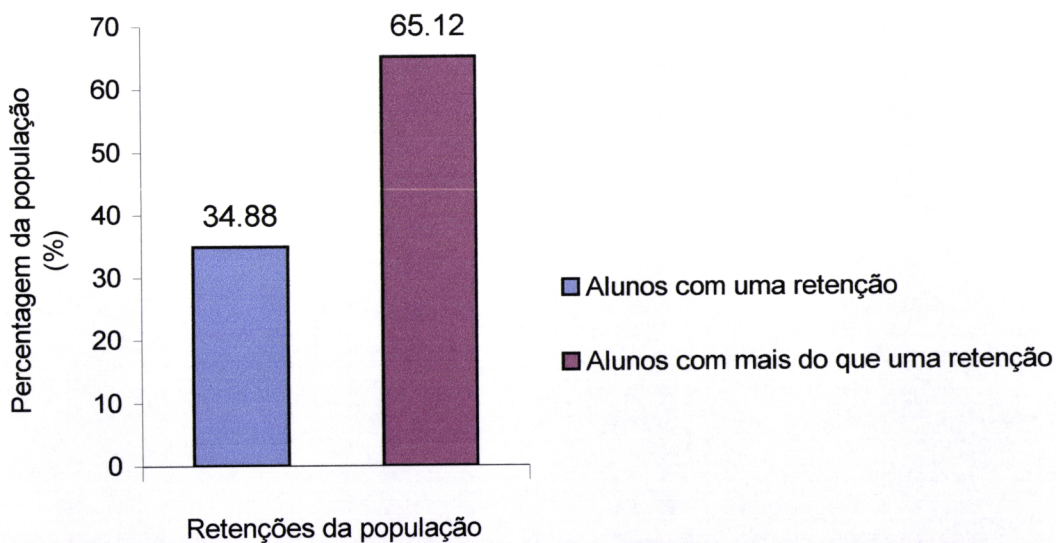
Todavia, é de salientar que a maioria das retenções (20), se verificam no 4º ano do ensino básico, representando 34,48%, em seguida surgem as retenções do 5º ano do ensino básico (14), 24,14% e as retenções no 3º ano do ensino básico (11), apresentam 18,97%. Com valores mais baixos surgem as retenções no 1º ano (6) e no 2º ano do ensino básico (7), representando, respectivamente 10,34% e 12,07%.

Gráfico nº 8 - Caracterização da população - alunos - quanto ao número de alunos repetentes, por ano escolar



Dos que já repetiram algum ano escolar há 15 alunos, 34,88%, que têm mais do que uma retenção no seu percurso escolar, enquanto que 65,12% apresentam uma retenção.

Gráfico nº 9 - Caracterização da população - alunos - quanto ao número de alunos com mais do que uma retenção

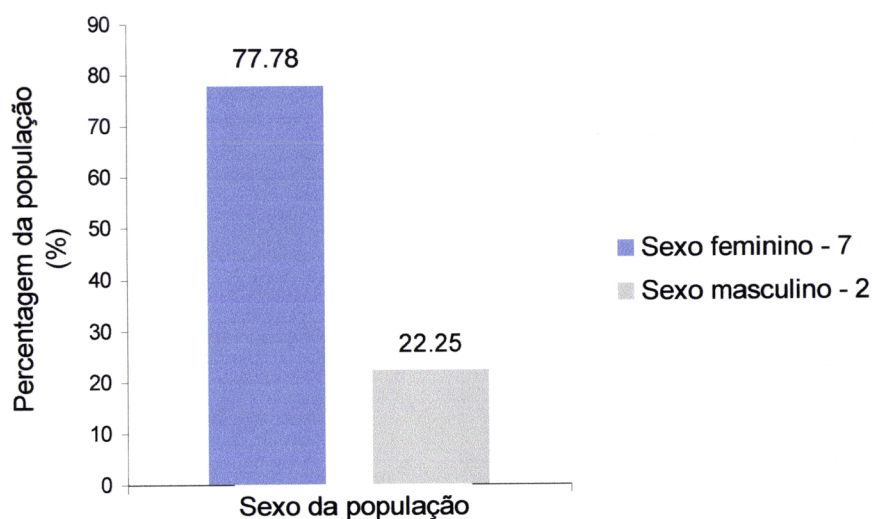


3.1.3 Os professores - directores de turma

A caracterização dos professores/DTs dos 5º anos do ensino básico foi realizada, também, a partir de um conjunto de variáveis do tipo "individual".

A amostra é formada por nove professores, sendo a sua maioria, sete, do sexo feminino, representando 77,78%, e apenas dois do sexo masculino, constituindo 22,25%.

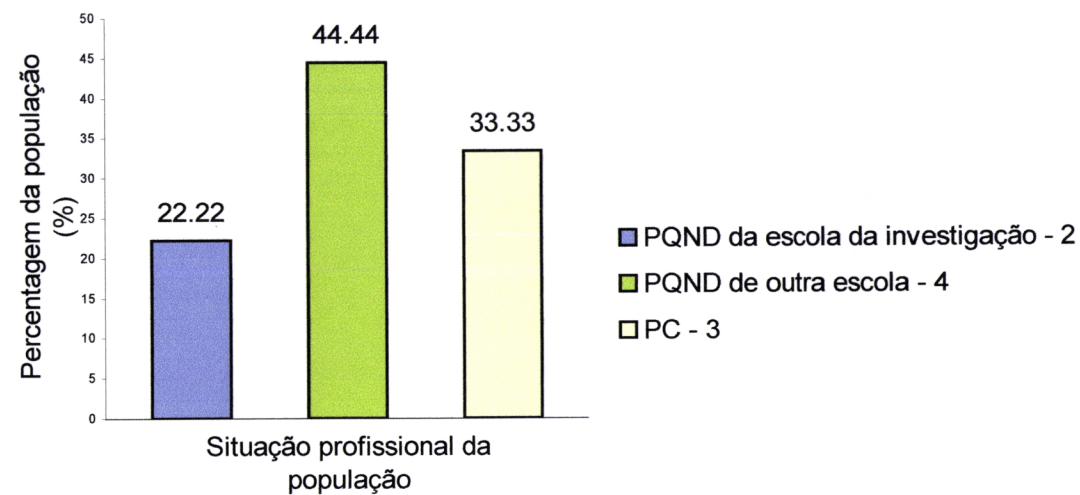
Gráfico nº 10 - Caracterização da população - professores/DTs - quanto ao sexo



No que respeita à idade dos professores/DTs, constata-se que estas estão compreendidas entre, um mínimo de 26 anos e um máximo de 56 anos de idade. A distribuição de professores em classes etárias conduziu-nos à constituição de quatro grupos, onde três dos quais - a) de 25 a 34 anos; b) de 45 a 54 anos; e c) de 55 a 64 anos - apresentam o mesmo número de sujeitos, dois em cada grupo, daí que exibam o mesmo valor, 22,22%. O grupo em que se integram os indivíduos da classe etária entre os 35 e os 44 anos apresenta três docentes, representando 33,33%.

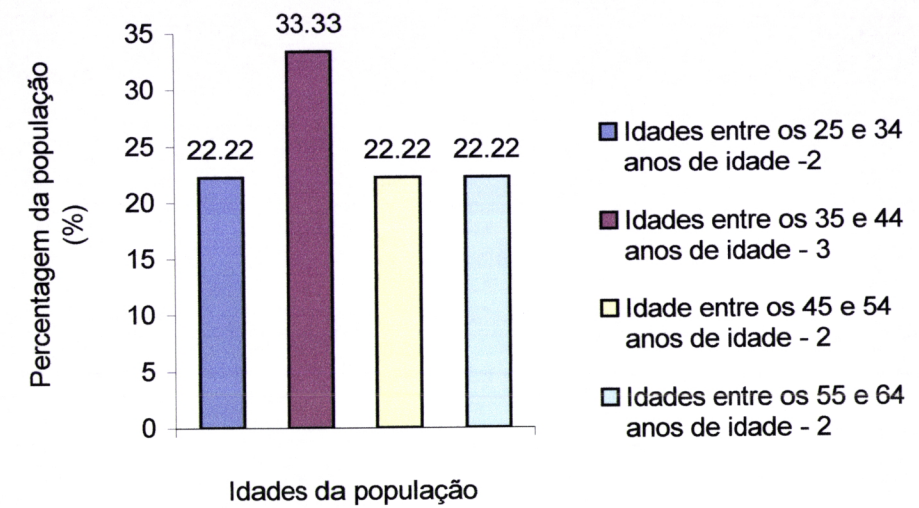
No que concerne à situação profissional dos docentes, constatamos que a maioria (6) são professores do quadro de nomeação definitiva (PQND), 66,67%, contudo, destes docentes, somente (2), 22,22% pertencem ao quadro da escola em que foi feita a investigação, os restantes (4), 44,44% pertencem ao quadro de outras escolas, situadas também na área da grande Lisboa, encontrando-se destacados nesta escola. Os professores contratados (PC) (3), representam 33,33% da amostra. Contudo, todos os docentes da amostra são profissionalizados.

Gráfico nº 13 - Caracterização da população - professores/DTs - quanto à situação profissional



A experiência profissional dos docentes é muito diferente, variando entre os 35 e os 3 anos de serviço de docência. A distribuição dos docentes em classes, por número de anos de docência, levou-nos à formação de cinco grupos. Os docentes que iniciaram a sua actividade há 5 anos são 3, correspondendo a 22,22%. Os que têm entre 21 a 26 anos ou entre 31 a 35 anos de serviço são 2, em cada grupo, representando 22,22%. Constatou-se, também, que os docentes que apresentam uma carreira entre os 6 e os 10 anos ou entre os 11 e os 15 anos são 1, em cada grupo, representando 11,11%.

Gráfico nº 11 - Caracterização da população - professores/DTs - quanto à idade



No que refere às habilitações literárias, a população é constituída por sete professores licenciados, representando 77,78%; existe um docente com grau de mestre, 11,11% e um docente com bacharelato, correspondendo também a 11,11%.

Gráfico nº 12 - Caracterização da população - professores/DTs - quanto às habilitações

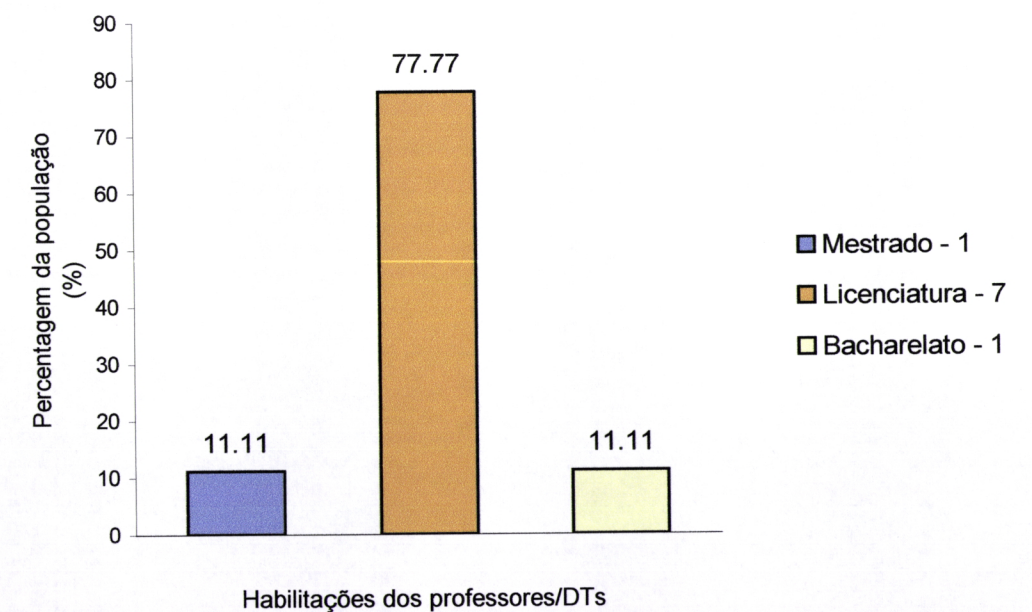
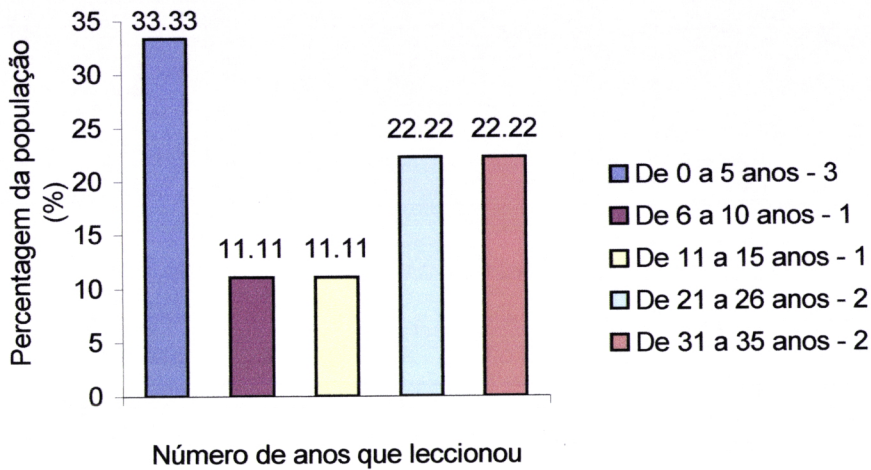
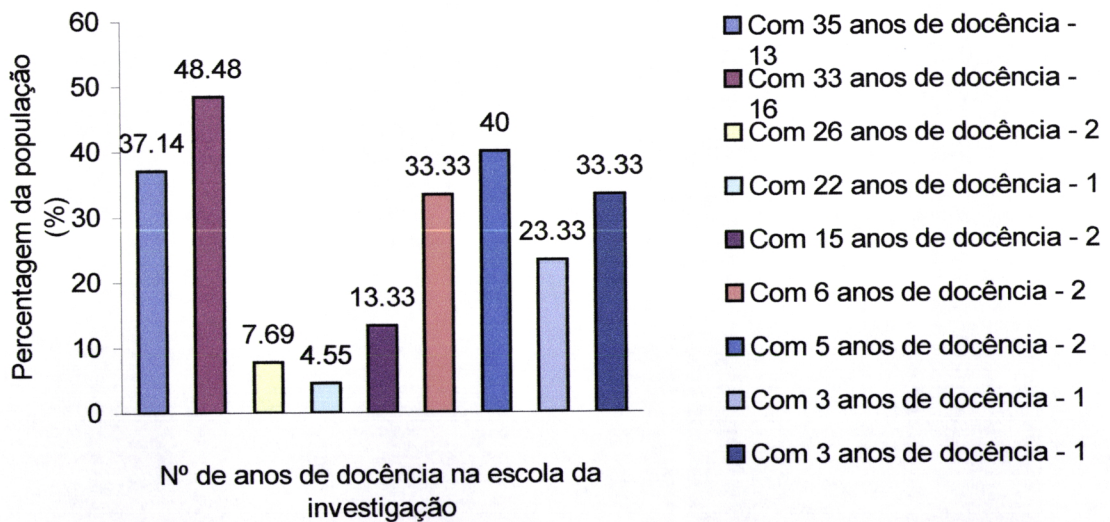


Gráfico nº 14 - Caracterização da população - professores/DTs - quanto ao número de anos que leccionam



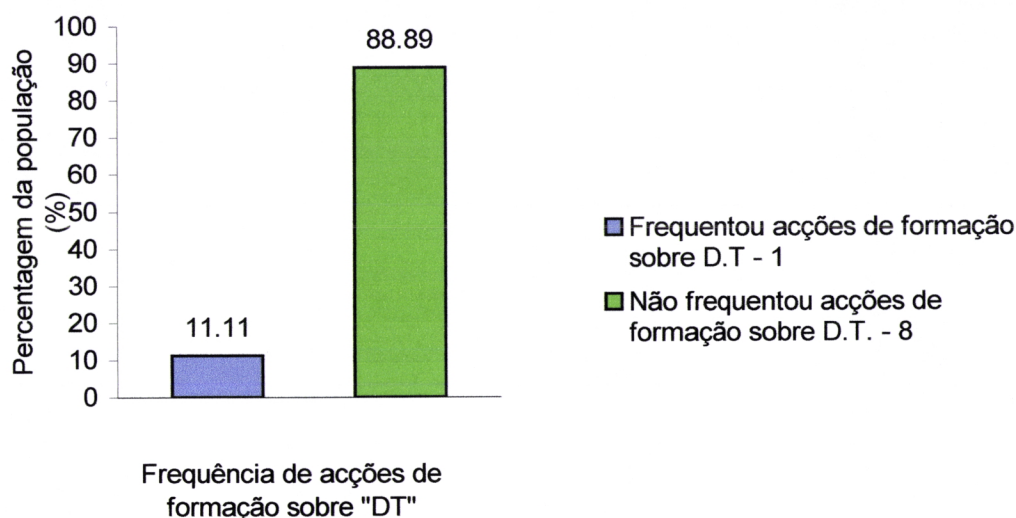
Face à mobilidade do local em que leccionam, realizámos a análise comparativa do número total de anos de docência e dos anos de docência na escola de investigação, verificando, desta forma, que todos os docentes passaram mais de metade da sua carreira noutras escolas.

Gráfico nº 15 - Caracterização da população - professores/DTs - quanto ao número de anos que leccionam na escola da investigação



Quanto às acções de formação realizadas no âmbito da "d direcção de turma", unicamente um docente, correspondendo a 11,11%, assistiu a uma acção de formação, nesta área, enquanto que os outros 8 docentes, ou seja 88,89%,nunca participaram em nenhuma acção dentro deste âmbito.

Gráfico nº 16 - Caracterização da população - professores/DTs - quanto à frequência de acções sobre "d direcção de turma"



4. Os instrumentos de recolha de dados

4.1. Questionários

Com base nos objectivos definidos era emergente dispor de um instrumento capaz de dar a conhecer o envolvimento entre a escola e a família. Este propósito remeteu-nos para a adopção da metodologia de inquérito, em particular para a técnica de inquérito por questionário, que tem como objectivo, segundo Gil (1994), o "[...] conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas" (p. 24), permitindo, assim " a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação". (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 191)
Para Ferreira (1986)

O inquérito continua a ser fecundo na exploração dos fenómenos e, por seu intermédio, é possível entrever ligações e interpretações antes suspeitas. Por outro lado é uma das vias de acesso à racionalização que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas". (p. 194)

Contudo, não deixamos, no entanto, de reconhecer a existência de algumas limitações (Quivy et al., 1992), nomeadamente no que diz respeito à "superficialidade das respostas [...], os resultados apresentam-se muitas vezes como simples descrições, desprovidos de elementos de compreensão penetrantes [e a] individualidade dos entrevistados, que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais " (p. 191). Assim como "[...] o que é observável são as palavras que exprimem a opinião e o que é 'mensurável' é o conteúdo ou o sentido do discurso" (Quivy et al., 1992). A este respeito, também, Ghiglione e Matalon (1992), colocam o problema nos seguintes termos:

Quando a questão se refere a uma opinião, nada nos assegura que esta opinião exista de facto, nem mesmo o facto de a pessoa ter respondido à questão. Não só porque algumas das pessoas inquiridas podem nunca ter reflectido sobre o problema em causa, por isso, não têm de facto uma opinião a esse respeito, mas porque também a sua forma de conceber o tema pode ser completamente diferente daquela que está subjacente e que orientou a sua formação". (p. 113)

Tukman (1978) apresenta também diversos problemas apresentados nas técnicas de inquérito, tais como:

(a) relatar-se não é o que é, mas o que cada um pensa que deve ser ou acha que gostaria de ouvir; (b) a necessidade de se saber o que se sente para que esse sentimento se possa exprimir; (c) medir-se não o que as pessoas sabem, gostam, pensam ou crêem, mas o que dizem, respectivamente saber, gostar, pensar ou crer.

Lüdke e André (1986) adoptam uma certa tranquilidade ao transmitir que

o que se espera não é que observadores isentos cheguem às mesmas representações dos mesmos eventos, mas sim que haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis. O importante é manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceites. (p. 52)

Todavia, a necessidade de adoptar uma técnica para a recolha de dados, levou-nos a optar, de entre as técnicas de inquérito social, pelo questionário, dado que é considerado na literatura especializada, como a técnica mais adequada, nomeadamente quando:

- *Ao comparar-se o questionário com a entrevista, conclui-se que o primeiro permite usar uma amostra mais ampla (Ary, Jacobs & Razavich, 1987);*
- *Através dele, os sujeitos recebem instruções normalizadas e nem a aparência pessoal ou a conduta de quem administra o instrumento influenciam os resultados finais (Ary et al., 1987);*
- *Se aceitar que os principais objectivos do questionário são o estimar certas grandezas, descrever uma população ou sub-população e verificar hipóteses que relacionam duas ou mais variáveis (Ghiglione et al., 1992);*
- *Se pretende adoptar por uma técnica quantitativa ou seja, quando se procede a um tratamento quantitativo dos resultados a partir de amostras representativas da população (Ferreira, 1986);*
- *Se aspira que as respostas às mesmas perguntas sejam validamente comparáveis entre si e se pretendem obter respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis (Foody, 1996);*
- *O número da amostra for muito extenso ou se pretenda minimizar as fontes de erro (Tuckman, 1978);*
- *Há grandes preocupações com a confiança do instrumento (Tuckman, 1978).*

Face aos argumentos enunciados, optámos pelo questionário para a recolha de parte dos dados que pretendamos obter.

4.1.1 Construção e aplicação dos questionários

No que se refere às várias fases de construção dos instrumentos que nos permitissem recolher os dados necessários à nossa investigação, começámos por elaborar algumas entrevistas a EEs e a alunos que não frequentavam a escola da população, apesar de também pertencerem à área da grande Lisboa, com o objectivo de recolher alguns dados a integrar no questionário que, posteriormente, fosse elaborado. Em seguida, realizou-se um estudo do conteúdo das entrevistas, tendo sido tomados em consideração determinados aspectos nelas referenciados. Mais tarde realizámos dois pré-testes que foram distribuídos, respectivamente, a oito alunos e a oito pais, que também não pertenciam à escola onde seria realizado o estudo. Desta forma, pretendíamos verificar se as questões eram claras ou ambíguas, se apresentavam algum grau de dificuldade ou se o questionário era demasiado extenso. Procurámos, igualmente, que os inquiridos, em notas à margem, exprimissem as dificuldades que sentiram e anotassem possíveis sugestões de alteração ou inclusão de dados, no questionário.

Como base para a construção do pré-teste dirigido aos EEs tivemos em consideração objectivos cruciais: o primeiro, ligado com os traços e características dos sujeitos; o segundo relacionado com as relações que se estabelecem entre a escola e a família; e o terceiro que se prende com possíveis alterações dessa relação.

Por sua vez, os objectivos inerentes ao pré-teste dirigido aos alunos, foram os seguintes: o primeiro, relacionado com a caracterização da amostra; o segundo com a participação dos pais ou EEs na vida escolar dos seus educandos.

Recolhidos os pré-testes, efectuou-se o levantamento das respostas, dos comentários e sugestões feitas pelos inquiridos. Constatou-se que duas questões do pré-teste dos alunos, se repetiam, e que no pré-teste dos EEs era pertinente incluir-se um outro ponto que auxiliava a caracterização da população.

Depois de efectuadas as alterações consideradas necessárias, procedeu-se à entrega dos questionários aos EEs e aos alunos em estudo. Parte dos questionários foram distribuídos directamente aos EEs (90), pelos DTs dos seus educandos, em reunião realizada na escola no início do terceiro período escolar, após uma breve explicação, acerca dos objectivos do estudo a efectuar. Para além desta explicação os inquiridos faziam-se acompanhar de um texto, com o pedido de colaboração, um compromisso de cooperação, o assegurar da confidencialidade e do anonimato, para além do objectivo geral da investigação. Aos EEs que não estavam presentes na reunião, os questionários foram-lhes entregues pelos seus educandos, fazendo-se também estes, acompanhar pelo texto referido.

Quadro nº 9 - Distribuição dos questionários aos encarregados de educação

Questionários entregues directamente	Questionários entregues pelos educandos	Questionários devolvidos	Retorno (%)
90	91	122	67,40%

Os questionários preenchidos foram entregues em envelope fechado aos directores de turma (122), que os entregaram ao Conselho Executivo da escola.

Os alunos (129) responderam aos questionários, também no decorrer do terceiro período, na sua maioria numa hora semanal que o DT e a turma possuem, para tratar de assuntos extra curriculares, relacionados especificamente com a turma. Os DTs explicaram previamente o objectivo do questionário e leram-no para que não surgissem dúvidas na interpretação das questões. A recolha dos questionários foi realizada nesta mesma hora. Aos (23) alunos que não estavam presentes o director de turma (DT) entregou-lhes o questionário, solicitando que eles o preenchessem em casa e o entregassem com a maior brevidade possível. Os DTs entregaram os questionários respondidos (152) ao Conselho Executivo da escola.

O número de alunos que frequentavam a escola no início do ano lectivo 1999/00 (189) não era igual, segundo os DTs, ao número de alunos que a frequentam no início do 3º período escolar (179).

Quadro nº 10 - Entrega dos questionários aos alunos

Nº de questionários respondidos na aula	Nº de questionários entregues para serem preenchidos em casa	Nº de questionários entregues (população)	Retorno (%)
129	47	152	86,36%

4.2. Entrevistas

O facto de existir uma estreita relação entre os discursos dos professores e as suas práticas, conduziu-nos à adopção da entrevista como o instrumento privilegiado para a recolha de dados da população - professores/DTs. Neste sentido, e segundo Bogdan et al. (1994), a entrevista deve ser "utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (p.134). Desta maneira, face ao envolvimento dos participantes nas entrevistas, estes reflectem muitas vezes o seu estado emocional e moral (Connelly, 1988).

Na investigação qualitativa podem-se utilizar três tipos de entrevistas, que variam consoante o seu grau de estruturação; assim podemos distinguir: a entrevista não estruturada (informal); a entrevista semi-estruturada e a entrevista estruturada (formal). Na perspectiva de Bogdan et al. (1994), a escolha de um ou mais tipos de entrevista deve fazer-se de acordo com os objectivos da investigação e a fase do seu desenvolvimento.

Neste trabalho optámos pelas entrevistas semi-estruturadas, baseando-nos em factores como: (a) o método da entrevista combinar-se com outros métodos da investigação, possibilitando "flexibilidade e fraca directividade [...] o que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência" (Quivy et al, 1992, p. 195), conduzindo, contudo, os diálogos das pessoas entrevistadas e explorando as questões; (b) garantir que os diversos participantes respondam às mesmas questões, o que pressupõe um mínimo de reestruturação das entrevistas; e (c) haver condições para um tratamento sistemático dos dados, o que exige também uma certa estruturação das entrevistas.

Apesar dos limites referidos por Quivy et al. (1992) no que se refere ao " facto de a flexibilidade do método poder levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador" (p. 195), "é mais fácil reconhecer que os nossos pontos de vista podem imiscuir-se numa análise de dados do que evitar que tal aconteça" (Bell, 1997, p. 118).

Contudo, face aos objectivos do estudo, e referindo Bell (1997) optámos pela entrevista devido à sua adaptabilidade permitindo "explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos" (p. 118) que considerámos essenciais para a investigação.

4.2.1. Construção e aplicação das entrevistas

Para elaborar o guião da entrevista foram sendo exploradas, na escola da investigação, um conjunto de questões, nomeadamente com a presidente da Associação de Pais, com os elementos do Conselho Executivo e diversos professores que não pertencem a esta escola, no sentido de os objectivos gerais da investigação serem traduzidos noutros mais detalhados e específicos, e com base nestes, foram formuladas as perguntas que constituíram o corpo principal do guião (Cohen Manion, 1990). Na sua construção procurámos: que as respostas não provocassem resistência ou antagonismos; que os professores possuíssem conhecimentos suficientes para responder às questões; e que as respostas não se orientassem em determinado sentido.

Foi produzido um primeiro protocolo piloto de entrevista, que foi aplicado a dois professores, não pertencentes à escola em estudo. A entrevista estava estruturada da seguinte forma: em primeiro integrava um texto com a sua legitimação, nomeadamente no que se refere aos objectivos da investigação, à sua confidencialidade e a autorização para a registar em áudio; numa segunda parte apareciam os dados de identificação pessoal e profissional dos docentes; e numa terceira parte surgiam as questões que visavam atingir objectivos como - identificar os contactos que se estabelecem entre a escola e a família; auscultar a opinião dos docentes acerca desses contactos; conhecer a opinião dos docentes em relação aos contactos das famílias; identificar tipos de colaboração entre a escola e a família; conhecer os benefícios e os aspectos negativos da relação; conhecer diferenças no envolvimento das famílias; e perceber medidas que a escola deve tomar para envolver todas as famílias. Posteriormente, procedemos à análise das respostas, o que nos levou a retirar duas questões que considerámos que "fugiam" aos objectivos da investigação. Todavia, considerámos que as perguntas abertas não influenciavam muito as respostas dos inquiridos, permitindo, desta forma, respeitar a sua espontaneidade e a riqueza de pensamento, para além de recolher aspectos que eles consideram mais relevantes em relação às questões formuladas (Gil, 1994).

Elaborado o segundo protocolo da entrevista, com carácter definitivo, foram realizadas as entrevistas a todos os professores, que eram directores das turmas do 5º ano de escolaridade, que mostraram prontamente a sua disponibilidade e o seu interesse em colaborar. As entrevistas foram realizadas com data e hora previamente determinadas, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, na escola em estudo e no decorrer do terceiro período escolar. Todas elas foram gravadas em áudio com a autorização dos entrevistados evitando a tendência inconsciente do entrevistador em registar apenas os dados que favorecessem a investigação. O texto disponível foi posteriormente transcrito na sua totalidade, seguindo a metodologia de Bardin (1979), antes de se proceder à interpretação do discurso, com o objectivo de se estudar as características presentes nas respostas.

5. Tratamento e análise dos dados

Após a recolha dos dados, dos vários instrumentos e tendo presente as delimitações dos objectivos do estudo e o seu quadro referencial teórico, procedeu-se à leitura global e flutuante do corpus da análise (Vala, 1986), onde se destacaram os aspectos mais salientes de cada instrumento, dado que cada tipo de instrumento foi tratado separadamente, facilitando, desta forma, o tratamento dos dados. Em seguida, realizou-se uma nova leitura procurando identificar e estabelecer unidades de registo possíveis de se integrar numa dada categoria e que, como referem Goetz e LeCompte (1984), convertem os dados brutos em subconjuntos. Ou seja, as questões abertas foram sujeitas à análise de conteúdo, utilizando-se a metodologia sugerida por Estrela (1990) e a respectiva categorização. Por outro lado, nas questões fechadas procedeu-se à respectiva análise descritiva. Alguns questionários não apresentavam respostas a todas as questões.

A análise dos dados dos vários instrumentos foram apresentadas, recorrendo ao auxílio de tabelas e quadros que completam o texto, facilitando a sua leitura (Bastos, Paixão e DeLuiz, 1995).

Houve necessidade de se proceder a alguns agrupamentos, nomeadamente, no que se refere às habilitações dos pais ou EEs, considerando seis categorias, dado que, o número de inquiridos, cujo grau de instrução era licenciatura, bacharelato ou frequência do curso superior ou médio, era muito reduzido, optando-se por agregá-los numa só categoria. As profissões dos EEs, igualmente, agrupados em classes, de acordo com a classificação sugerida por Carneiro (1988), fez sugerir seis áreas distintas.

No decorrer do trabalho foi também necessário recorrer a códigos para distinguir, unicamente por questões metodológicas, os vários elementos da população. Assim, os professores/DTs são identificados pela sigla P seguido de um número, que corresponde à ordem pela qual foram entrevistados. Daí que surjam do P1 ao P9.

No que se refere aos alunos a turma varia entre o A e o I, correspondendo à ordem com que foram entregues os questionários. A letra é seguida por um número, colocado aleatoriamente, por exemplo A5.

Os pais/EEs são identificados pela letra E, a que se segue uma outra, aleatória que corresponde a pais/EEs de educandos da mesma turma, e ainda de um algarismo de acordo com a ordem de entrega ao DT, que os referencia (pais/EEs), por exemplo EA1.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. Análise dos questionários aos pais-EEs

1.1 Relação escola-família

1.1.1 Contactos da família com a escola

A maioria dos pais-EEs (116), 95,08% afirmam contactar a escola dos seus educandos, enquanto que uma minoria (6), 4,92%, não o faz.

Quadro nº 11 - Os contactos dos pais/EEs com a escola

Contactos dos pais-EEs com a escola	Frequência (n=122)	Percentagem %
Sim	116	95,08%
Não	6	4,92%

Todavia, a frequência com que eles se deslocam à escola é variável. Uma grande parte dos pais-EEs (52), deslocam-se à escola, por ano lectivo, apenas uma a duas vezes, representando 44,83% da população. Os pais-EEs que se deslocam à escola entre três a quatro vezes representam (44) 37,93%. Somente (20) 17,24% é que se desloca mais do que quatro vezes, por ano lectivo, à escola.

Quadro nº 12 - Frequência dos contactos dos pais/EEs com a escola

Número de contactos dos pais-EE com a escola por ano lectivo	Frequência (n=116)	Percentagem (%)
1 a 2 vezes	52	44,83%
3 a 4 vezes	44	37,93
mais do que 4 vezes	20	17,24%

São as mães dos alunos as que mais se deslocam à escola (98), representando 72,59% da população. Os pais que se deslocam à escola (21) representam 15,56%. Abaixo destes valores, encontram-se os avós dos alunos (11), com 7,15%, as directoras dos lares onde habitam alguns alunos (3), com 2,22%. As tias dos alunos são as que menos se deslocam à escola (1), representando apenas 0,74% da amostra, assim como os seus irmãos.

Quadro nº 13 - O grau de parentesco dos alunos com o elemento que vai à escola

Quem vai à escola	Frequência (n=135)	Percentagem (%)
Mãe	98	72,59%
Pai	21	15,56%
Avô/Avó	11	8,15%
Directora do Lar	3	2,22%
Irmão	1	0,74%
Tia	1	0,74%

Os pais-EEs que se deslocam à escola motivados por um professor (127) representam 62,25% da população, enquanto que apenas (77) 37,75% o faz de forma espontânea.

Quadro nº 14 - As iniciativas dos contactos da família-EEs com a escola

Porque é que a família-EEs vai à escola	Frequência (n=204)	Percentagem (%)
Por convocatória da escola	127	62,25%
Por iniciativa das famílias ou EEs	77	37,75%

Contudo, da família-EEs que contactam a escola, 45,1% (92) dirigem-se às reuniões dos pais da turma do seu educando, enquanto que 17,16% (35) são convocados para reuniões individuais com os professores. Por outro lado, o número de deslocações à escola, por iniciativa da família ou EEs, que se realizam quando surgem problemas, são inferiores às que se fazem com o propósito de saber informações sobre os educandos, representando, respectivamente, 12,74% (26) e 25% (51).

Quadro nº 15 - As razões pelas quais a família-EEs contacta a escola

Razões dos contactos das famílias-EEs com a escola	Frequência (n=204)	Percentagem (%)
É chamado pelos professores individualmente	35	17,16%
Vai à reunião dos pais da turma	92	45,1%
Vai, por vontade saber informação	51	25%
Vai, por sua vontade, quando surgem problemas	26	12,74%

1.1.2 Opiniões da família na relação com a escola

As relações entre a família e a escola, passam pela integração da família na escola, para que ela possa participar mais activamente na vida escolar, contudo, como afirma Silva (1994a), "falar da relação escola família significa dar conta de uma pluralidade de conteúdos e sentidos, níveis de análise e interrogações, práticas individuais e colectivas, pessoais e institucionais" (p. 308). É essencial que as famílias-EEs entendam a escola, que não sintam embaraço quando se dirigem a ela.

Ao se interrogarem os EEs sobre as suas opiniões quando vão à escola dos seus educandos apercebemo-nos que na sua maioria se sentem interessados. Porém, ao se permitir que os EEs transmitissem mais do que uma opinião, verificamos que o interesse se associa à preocupação (45), representando 36,89%, ao sentimento de 'à vontade' (54), representando 44,26% e associa-se em menor número (14) ao sentimento de 'pouco à vontade', representando 11,48%. Surgiram EEs (9), correspondendo a 7,38%, que referiram que o seu sentimento quando vão à escola é unicamente um sentimento de preocupação.

Quadro nº 16 - As opiniões dos pais-EEs quando vão à escola

Opiniões dos pais-EEs quando vão à escola	Frequência (n=122)	Percentagem (%)
Interesse e preocupação	45	36,89%
Interesse e à vontade	54	44,26%
Interesse e pouco à vontade	14	11,48%
Preocupação	9	7,38%

Da análise de conteúdo, realizada à questão nº 4 efectuada aos EEs - emergiu um bloco de informação: Bloco [A]: opiniões dos EEs nas deslocações à escola - onde se verificam algumas opiniões dadas pelos EEs sobre os sentimentos que se apoderam deles quando vão à escola dos seus educandos. Dividimos as várias opiniões em duas categorias: (1) opiniões positivas e (2) opiniões negativas. Na primeira categoria encontramos uma subcategoria: a) bom aproveitamento e comportamento dos alunos. Na segunda categoria encontramos três subcategorias: a) linguagem pouco acessível; b) comunicação negativa; e c) falta de diálogo. Apesar de todos os EEs terem respondido à primeira parte da questão (nº 4) NA SUA MAIORIA, 65 (53,28%) não referiram as razões que os levaram a ter determinado sentimento quando vão à escola.

Quadro nº 17 - Análise de conteúdo realizada à questão nº 4 efectuada aos EEs - opiniões dos EEs na deslocação à escola⁷.

Bloco de informação	Categorias	Indicadores	Frequência dos indicadores (n)
Bloco [A]	1. Aspectos positivos a) Bom aproveitamento e comportamento dos alunos	"Porque sei que a minha filha tem boas notas e porta-se bem." (EA3)	31
	Total da categoria		31
Opiniões dos EE nas deslocações à escola	2. Aspectos negativos a) linguagem pouco acessível	"[...] não compreendo o que ela diz [...]" (EI8)	8
	b) Comunicação negativa	"[...] já sei que o meu filho não é bom." (EC2)	15
	c) Falta de diálogo	"Antigamente conversávamos mais com os senhores professores" (EE5)	3
	Total da categoria		26
Total do bloco de informação			57

As famílias-EEs não revelam na sua maioria (93) 76,23%, dificuldades em entender os professores, contudo (29), 23,77%, revelam essa dificuldade.

Quadro nº 18 - As dificuldades das famílias-EEs em entender os professores

Dificuldades da famílias-EEs em entender os professores	Frequência (n=122)	Percentagem (%)
Não	93	76,23%
Sim	29	23,77%

Da análise de conteúdo efectuada à questão nº 5 realizada aos EEs - "É difícil entender os professores. Está de acordo? Dê a sua opinião." - emergiu um bloco de informação: Bloco [B]: entendimento entre os EEs e os professores - onde se agruparam as diversas opiniões dadas pelos EEs sobre o seu entendimento com os professores. Dividimos as várias opiniões em duas categorias: (1) com opinião positiva, ou seja, que entendem os professores e (2) com opinião negativa, ou seja, que não entendem os professores.

⁷ Os quadros de análise de conteúdo que surgem ao longo do trabalho, têm a legenda para a informação neles contida nos anexos 5 e 6.

Na primeira categoria encontramos quatro subcategorias: a) compreender os professores; b) dialogar com os professores sobre diversos assuntos; c) boa relação com os professores; e d) esforço que os professores fazem.

Na segunda categoria encontramos três subcategorias: a) não compreender o que os professores dizem; b) falta de diálogo; e c) falta de confiança nos professores.

É de salientar que 40 EEs, apesar de considerarem fácil o seu entendimento com os professores não proferiram comentários à sua resposta e que 12 EEs, consideraram este entendimento difícil, não referindo os motivos que surgiram como obstáculos a esse entendimento.

Quadro nº 19 - Análise de conteúdo da questão nº 5 realizada aos EEs
- É difícil entender os professores. Está de acordo? Dê a sua opinião.

Bloco de informação	Categorias	Indicadores	Frequência dos indicadores (n)	
Bloco [B] Entendimento entre os EEs e os professores	1. Com opinião positiva			
	a) Compreender os professores	"as comunicações são feitas e transmitidas de forma clara e acessível a qualquer pessoa." (EG11)	26	
	b) Dialogar com os professores sobre diversos assuntos	"Nas reuniões discutem-se todos os problemas que acontecem ao longo do período, na generalidade, até mesmo assuntos de casa, o que é importante." (EB13)	8	
	c) Boa relação com os professores	"O bom relacionamento com os professores favorece a nossa relação" (EC2)	15	
	d) Esforço que os professores fazem	"Os professores fazem de tudo para que não hajam dúvidas [e] para os pais irem à escola." (EE8)	4	
	Total da categoria			53
	2. Com opinião negativa			
	a) Não compreender o que os professores dizem	"Eles são complicados, perdem-se em explicações e eu não os entendo." (EA5)	10	
	b) Falta de diálogo	"Antigamente falavam mais com os professores." (EI10)	5	
	c) Falta de confiança nos professores	"Eu não confio em muitos deles, porque nem sabem ensinar o meu filho." (ED1)	2	
	Total da categoria			17
Total de bloco de informação			70	

1.1.3 Participação das famílias na escola

Os EEs que já participaram em actividades organizadas pela escola (24), representam 19,67%, todavia os que nunca participaram (98), representam 80,33%.

Quadro nº 20 - A participação dos EEs nas actividades organizadas pela escola.

Participação dos EEs nas actividades organizadas pela escola	Frequência (n=122)	Percentagem (%)
Sim	24	19,67%
Nao	98	80,33%

A participação dos EEs prende-se com a oferta de materiais ou dinheiro (13), representando 50%, com a assistência a festas (9), com 34,62% e ajudando com o seu trabalho (4), representando 15,38%.

Quadro nº 21- Os tipos de colaboração que os EEs oferecem à escola.

Tipos de colaboração que os EEs oferecem à escola	Frequência (n=26)	Percentagem (%)
Oferecem materiais ou dinheiro	13	50%
Foi assistir a festas	9	34,62%
Ajudou com o seu trabalho	4	15,38%

Da análise de conteúdo efectuada à questão nº 7, realizada aos EEs - "Como é que se poderia facilitar a relação dos pais e encarregados de educação com a escola?" - surgiu um bloco de informação:

Bloco [C]: Atitudes facilitadoras da relação da família com a escola - onde se reuniram as várias atitudes que podem facilitar essa relação. As várias opiniões foram divididas em duas categorias: (1) atitudes da família, e (2) atitudes da escola e de entidades governamentais. Agrupámos as atitudes da escola com as entidades governamentais porque consideramos que havia a necessidade de serem os dois órgãos a interferir para que se pudesse avançar com determinadas estratégias, e devido ao facto de sentirmos dificuldade em delinear as fronteiras de cada órgão, para cada atitude.

Na primeira categoria, surgiram três subcategorias: a) maior sentido de responsabilidade pela educação dos educandos; b) maior participação nas actividades escolares; e c) revelar o contexto familiar.

Na segunda categoria encontrámos 5 subcategorias: a) actividades escolares em horário pós-laboral; b) professores convocarem mais reuniões; c) assiduidade dos professores; d) formação de pais; e e) legislação mais abrangente.

Contudo, é de referir que 25 dos inquiridos não respondem à questão.

Quadro nº 22- Análise de conteúdo da questão nº 7 realizada aos EEs.

- Como é que se poderia facilitar a relação dos pais e encarregados de educação com a escola?

Bloco de informação	Categorias	Indicadores	Frequência dos indicadores (n)	
Bloco [C] Atitudes facilitadoras da relação da família com a escola	1. Atitudes da família			
	a) Maior sentido de responsabilidade	"Poderia melhorar se da parte dos pais houvesse mais sentido de responsabilidade e tempo para se preocuparem com a educação dos filhos." (EG2)	33	
	b) Maior participação nas actividades escolares	"Fazendo com que os pais participassem em mais actividades escolares." (EC8)	50	
	c) Revelar o contexto familiar	"Revelar a nossa vida, pois conhecendo os nossos problemas, a nossa cultura, os nossos interesses a professora pode educar o aluno noutros moldes." (EF18)	4	
	Total da categoria			87
	2. Atitudes da escola e entidades governamentais			
	a) Actividades escolares em horário pós-laboral	"Os pais fossem chamados à escola, para reuniões, assistir ou participar nas actividades em horário pos-laboral, ou fins de semana." (EB1)	25	
	b) Professores convocarem mais reuniões	"Os professores convocarem mais reuniões para ambos se inteirarem das preocupações e dificuldades das crianças." (EE3)	38	
	c) Assiduidade dos professores	"A escola devia de exigir aos professores maior assiduidade[...]" (EI17)	3	
	d) Formação dos pais	"Reuniões especiais para pais (formação) [...]" (EB1)	2	

Bloco [C] (cont.)	e)Legislação mais abrangente	"No trabalho deviam facilitar, em ves de nos prejudicarem [...] a lei devia abranger todos os pais e não só os da associação de pais, ela devia-nos ajudar." (EA4)	7
		Total da categoria	75
		Total do bloco de informação	162

A análise de conteúdo realizada à questão nº 8, efectuada aos EEs - " Como é que acha que os professores podem ajudar os seus filhos? " leva-nos a criar um bloco de informação:

Bloco [D]: Procedimentos da escola face ao aluno - onde se agruparam os diversos procedimentos que, segundo os EEs, ajudam os alunos. Estes comportamentos foram divididos em duas categorias: (1) procedimentos dos professores e (2) procedimentos dos órgãos directivos da escola e de entidades governamentais.

A primeira categoria insere seis subcategorias: a) professores mais motivadores; b) professores assíduos; c) aulas mais individualizadas; d) professores não permitirem indisciplina; e) professores mais exigentes; e f) professores orientarem os pais.

A segunda categoria inclui três subcategorias: a) escola mais segura; b) mais aulas de apoio pedagógico acrescido; e c) mais actividades de tempos livres.

Apesar dos diversos procedimentos referidos, 27 EEs não responderam à questão.

Quadro nº 23- Análise de conteúdo da questão nº 8 realizada aos EEs.

- Como é que acha que os professores podem ajudar os seus filhos?

Bloco de informação	Categorias	Indicadores	Frequência dos indicadores (n)
Bloco [D] Procedimentos da escola face ao aluno	1. Procedimentos dos professores		
	a)Professores mais motivadores	"Para isso os professores têm de cativar os alunos, motivá-los para a escola[...]" (EF5)	10
	b) Professores assíduos	"Os professores não faltem às aulas [...]" (EF14)	14
	c)Aulas mais individualizadas	"[...] acompanhar cada aluno, porque senão os miúdos ficam sem saber." (EE2)	6
	d) Professores não permitirem indisciplina	"Os professores não deixarem que a aula seja muito barulhenta e que os alunos digam asneiras [...]" (EH3)	4
	e) Professores mais exigentes	"Os professores serem mais exigentes, marcarem mais trabalhos de casa, fazerem	20

Bloco [D] (cont.)		mais avaliações e dar mais matéria [...]." (EB5)	
	f) Professores orientarem os pais	"[...] orientarem os pais para que eles ajudem os filhos nos estudos." (EE12)	8
	Total da categoria		62
	2. Procedimentos dos órgãos directivos da escola e entidades governamentais		
	a) Escola mais segura	"A escola apresentando mais segurança[...]." (EG6)	15
	b) Mais aulas de apoio pedagógico acrescido	"Uma das coisas é mais aulas de apoio, e não só para os alunos que estão mesmo muito mal [...]." (EG8)	20
	c) Mais actividades de tempos livres	"Devia haver mais actividades nos tempos livres das crianças." (ED12)	10
	Total da categoria		45
	Total do bloco de informação		107

1.2 Síntese da análise dos questionários aos pais - EEs

Neste parágrafo, faremos a resenha dos dados recolhidos, que considerámos mais importantes, dos questionários efectuados aos pais-EEs. Subjacente a esta tarefa esteve a procura de tentar entendê-los integrando-os nos seus "quadros de referência".

Podemos verificar que quase todas as famílias contactam a escola 116 (95,08%), contudo, grande parte delas 52 (44,83%) só o faz uma a duas vezes por ano, havendo poucos a visitá-la mais de quatro vezes 20 (17,24%).

Sousa (1997), refere que os pais consideram importante participarem na vida escolar, todavia, esta participação é pouco viável e pouco frequente dado que:

- há um desajuste entre os horários laborais das famílias e as reuniões nas escolas;
- verifica-se que a família dificilmente tem acesso à informação;
- há falta de formação para a participação das famílias;
- as famílias sentem-se inibidas face aos professores que não entendem a sua linguagem;
- há falta de visibilidade social da escolaridade básica de nove anos;
- as famílias tem expectativas reduzidas da importância e dos papéis desempenhados pela escola.

A autora afirma também que "grande parte dos professores e directores de turma não têm formação para o relacionamento com os pais [e] que as mudanças deverão começar a fazer-se no interior das escolas, especialmente na mentalidade dos professores [...]" (p. 29).

Os contactos são feitos essencialmente pelas mães dos alunos 98(72,59%), que são, na sua maioria (77,05%), as EEs. Apesar das alterações no tecido social, "nomeadamente o emprego das mães, por exemplo, retirar-lhes tempo a consagrar à família" (Pourtois et al, 1994, 290), é ela que mais se envolve na educação escolar dos filhos (vai à escola conversa com eles sobre a escola, ajuda-os nas tarefas escolares, etc.), será que por tradição? Será que os pais não querem partilhar esta função como partilham outras, como, por exemplo, as tarefas domésticas, que era da exclusividade das mulheres? Ou será que é a própria mãe que quer manter esta relação? É de salientar que a família poucas vezes vai à escola por sua iniciativa 77 (37,75%), ou seja, é, na maioria das vezes (127), a escola que a convoca (62,25%). Porém, as suas presenças fazem-se sentir mais nas reuniões realizadas para os pais-EEs da turma 92 (45,1%) do que nas reuniões individuais com os professores 35(17,16%). Todavia, há pais-EEs 51 (25%) que afirmam já ter ido à escola saber informações gerais do seu educando, por sua iniciativa, enquanto que, só alguns 26 (12,74%) o fazem, por sua iniciativa, quando surgem problemas.

Apesar da maioria dos pais/EEs 65 (53,28%) - não terem referido as suas opiniões sobre a razão pela qual eram "assaltados" por determinado sentimento quando iam à escola, surgiram, todavia algumas opiniões, quer positivas 31 (54,39%), quer negativas 26 (45,61%). Todas as opiniões positivas prendiam-se com o bom comportamento e aproveitamento dos seus educandos. Todavia no que se refere às opiniões negativas estas deviam-se à linguagem pouco acessível dos professores 8 (30,77%), à frequente comunicação negativa nas reuniões 15 (57,69%) e à falta de diálogo que há entre os professores e os pais/EEs 3 (11,54%).

Quase todos os pais-EEs 113 (92,62%) afirmam que quando vão à escola dos seus educandos são "assaltados" por um sentimento de interesse. Porém, esta opinião nunca vem só, associa-se sempre a outras como a de 'à vontade' 54 (44,26%), o de preocupação 45 (36,89%) e algumas vezes também a de 'pouco à vontade' 14 (11,48%). Há também pais-EEs que se sentem preocupados 9 (7,38%), não referindo mais nenhuma opinião.

Davies (citado por Marques, 1993a) refere, que os pais se interessam com o progresso dos filhos e que pretendem participar mais na escola, contudo, não sabem como o fazer, apesar dos professores os encararem como pouco interessados nas atitudes dos filhos.

Do entendimento entre os pais-EEs e os professores podemos dizer que há opiniões positivas e negativas. Todavia, encontramos mais elementos com opinião positiva do que com opinião negativa. As opiniões que consideramos positivas prendem-se com motivos que vão desde compreender o professor 26 (49,06%), dialogar com ele sobre diversos assuntos 8 (15,09%), boa relação com os professores 15 (28,30%) e esforços que os professores fazem para que as famílias os entendam e para que venham à escola 4

(7,55%). Por outro lado, temos como opiniões negativas, as dificuldades em compreender a linguagem dos professores 10 (58,82%), a falta de diálogo 5 (29,41%) e a falta de confiança 2 (11,76%), nomeadamente no que se refere às competências de instrução do professor.

São poucos os pais-EEs que participam nas actividades organizadas pela escola 24 (19,67%). Quando o fazem é, mais, através da oferta de materiais e dinheiro 13 (50%) do que pela sua presença 9 (34,62%) ou ajuda com o seu próprio trabalho 4 (15,38%).

As famílias consideram que a sua relação com a escola passam também por atitudes que lhes dizem respeito, para além de outras que considerámos serem não só da escola mas também de entidades exteriores a esta, como as governamentais. Nas atitudes da família encontrámos um maior sentido da responsabilidade pela educação dos educandos 33 (37,93%), uma maior participação nas actividades escolares 50 (57,47%) e um maior diálogo com a escola sobre as suas vidas familiares 4 (4,60%). Neste sentido, Brandão (1988) salienta que o envolvimento entre a escola e a família deve ser alargado, ou seja, não se deve confinar às visitas ocasionais, o que obriga à "criação de modelos de relacionamento consistentes, cooperativos e duradouros. Para uma cooperação eficaz é necessário aproveitar e rentabilizar todos os recursos disponíveis tanto na comunidade como na família" (p. 35). À escola e/ou ao governo foram-lhes atribuídas, como atitudes facilitadoras da relação escola-família o desenvolvimento de actividades fora das horas de trabalho da família 25 (33,33%), a convocação de mais reuniões 38 (50,67%), uma maior assiduidade dos professores 3 (4%) e a instituição de uma legislação mais abrangente, de forma que as famílias possam participar em actividades da escola sem serem prejudicadas nos seus trabalhos 7 (9,33%).

Os pais -EEs consideram que há atitudes que se podem, ou devem pôr em prática no sentido de ajudar os alunos. Aqui, verificamos, também, que os pais referem atitudes inerentes aos professores e outras dirigidas aos órgãos directivos da escola e/ou às entidades governamentais. Das actividades dos professores encontrámos as seguintes referências: serem mais motivadores 10 (16,13%), serem mais assíduos 14 (22,58%), darem aulas mais individualizadas 6 (9,68%), não permitirem indisciplina 4 (6,45%), serem mais exigentes 20 (32,26%), no que refere aos conteúdos das aulas, e orientarem os pais 8 (12,9%), não só nas maneiras como eles podem auxiliar os filhos na sua vida escolar, como na educação geral dos seus educandos.

No que se refere às atitudes que considerámos que dependem, mais dos órgãos directivos e/ou governamentais, do que dos professores, incluímos: haver mais segurança na escola 15 (33,33%), haver mais aulas de apoio pedagógico acrescido 20 (44,44%) e haver mais actividades para os tempos livres dos alunos 10 (22,22%).

2. Análise dos questionário aos alunos

2.1 Relação aluno-família

2.1.1 As aprendizagens no seio da família

Quando questionámos os alunos sobre se têm ajuda em casa, para fazer face às dificuldades escolares, 140 (92,11%) afirmaram que sim, enquanto que apenas 12 (7,89%) responderam negativamente.

Quadro nº 24 - Ajudas familiares face às dificuldades da escola

Ajudas familiares face às dificuldades da escola	Frequência (n=152)	Percentagem (%)
Sim	140	92,10%
Não	12	7,89%

Todavia, a frequência com que os vários elementos da família ajudam o aluno é variável, surgindo 96 mães, 57 pais, 53 irmãos dos alunos como aqueles que mais ajudam, representando, respectivamente 40%, 23,75% e 22,08%. Há também 16 avós que ajudam os netos constituindo 6,67% da população, assim como sete tias, 2,92%. Relativamente aos alunos que moram em lares, consideramos as suas educadoras como elementos da família. Desta forma, surgem cinco educadoras, representando 2,08% da população. Há quatro primos e duas cunhadas que ajudam os jovens, constituindo, respectivamente 1,67% e 0,83%.

Quadro nº 25 - Elemento da família que ajuda o aluno com dificuldades escolares

Elemento da família que ajuda o aluno com dificuldades escolares	Frequência (n=240)	Percentagem (%)
Mãe	96	40%
Pai	57	23,75%
Irmã/Irmão	53	22,08%
Avó/Avô	16	6,67%
Tia	7	2,92%
Educadora do Lar	5	2,08%
Prima	4	1,67%
Cunhada	2	0,83%

Contudo, é de salientar, que quando há mais do que um elemento familiar a ajudar o aluno nas suas tarefas escolares, as mães continuam a ser aquelas que o fazem com mais frequência, 47,30% (30), os pais apresentam-se com 27,03% (20) e os irmãos com 21,62% (16). As tias e as primas dos alunos também surgem como elementos da família que mais ajudam os alunos, constituindo respectivamente 2,70% (2) e 1,35% (1).

Quadro nº26 - O elemento da família que mais ajuda o aluno com dificuldades escolares

O elemento da família que mais ajuda o aluno com dificuldades escolares	Frequência (n=74)	Percentagem (%)
Mãe	35	47,30%
Pai	20	27,03%
Irmã/Irmão	16	21,62%
Tia	2	2,70%
Prima	1	1,35%

2.1.2 A comunicação na família

A maioria dos alunos - 73,03% (111), conversa em casa sobre o seu dia escolar, contudo, 26,97% (41) não o costuma fazer.

Quadro nº 27 – Conversar com os educandos sobre a vida escolar

Conversar, em casa, sobre o dia escolar	Frequência (n=152)	Percentagem (%)
Sim	111	73,03%
Não	41	26,97%

Os alunos conversam mais com as mães (61) sobre o seu dia escolar, apresentando 54,95%; as conversas com o pai (10), representam 9,01%. Contudo, os alunos que conversam com a mãe e o pai (15) representam 13,51%. Os diálogos são feitos também com os irmãos (13), representando 11,71%. Abaixo destes valores encontram-se os avós (6) com 5,41% e as educadoras (3) dos lares onde moram alguns alunos, com 2,70%. As primas (2) e as tias (1) são as que menos intervêm nas conversas com os alunos, representando 1,80% e 0,90% da população.

Quadro nº 28 - Elemento da família com quem o aluno conversa sobre o dia escolar

Elemento da família com quem o aluno conversa sobre o dia escolar	Frequência (n=111)	Percentagem (%)
Mãe	61	54,95%
Pai	10	9,01%
Mãe/Pai	15	13,51%
Irmã/Irmão	13	11,71%
Avó/Avô	6	5,41%
Educadora do lar	3	2,70%
Prima	2	1,80%
Tia	1	0,90%

Das conversas que os alunos têm com os elementos das suas famílias, os assuntos mais abordados (83) referem-se à existência ou não de testes e à forma como eles correram, apresentando 35,32%. A assiduidade das aulas é outro tema bastante abordado (81), com 34,47%, tal como, as actividades na sala de aula (62), representando 26,38%. Outro assunto do diálogo são as actividades do recreio (9), representando apenas 3,83%.

Quadro nº 29 - Assuntos sobre a escola abordados no contacto do aluno com a família

Assuntos sobre a escola abordados no contacto do aluno com a família	Frequência (n=235)	Percentagem (%)
Se teve as aulas todas	81	34,47%
Se teve algum teste e como correu	83	35,32%
O que fez/aprendeu nas aulas	62	26,38%
Outros	9	3,83%

2.1.3 Os contactos da família com a escola

Quando questionaram os alunos sobre a frequência com que os seus pais/EEs contactam a escola, durante este ano lectivo, 82 (53,95%) afirmam que se deslocam a todas as reuniões para as quais são convocados, 25 (16,45%) afirmam que os seus pais/EEs vão a quase todas as reuniões e 24 (15,78%) dizem que os seus só vão a algumas reuniões. Contudo, há 21 alunos (13,82%) que afirmam que os seus pais /EEs não vão a nenhuma reunião.

Ao se colocar a mesma questão, mas fazendo referência ao 1º ciclo do ensino básico, os alunos afirmam que a maioria dos pais/EEs, 95, iam a todas as reuniões para as quais eram convocados (62,5%), enquanto que 25 (16,45%) optam por dizer que as suas famílias se deslocavam a quase todas as reuniões. Há 23 alunos (15,13%) que referem que os seus pais/EEs só iam a algumas reuniões enquanto que 9 (5,92%) afirmam que os seus pais/EEs nunca se deslocavam a nenhuma reunião.

Quadro nº 30 - Os contactos da família com a escola no 1º ciclo do ensino básico e no 5º ano do ensino básico.

Os contactos da família com a escola no 1º ciclo do ensino básico e no 5º ano do ensino básico.	1º Ciclo		2º Ciclo	
	Frequência (n=152)	Percentagem (%)	Frequência (n=152)	Percentagem (%)
A todas as reuniões para que é convocado	95	62,5%	82	53,95%
A quase todas as reuniões	25	16,45%	25	16,45%
Só a algumas reuniões	23	15,13%	24	15,78%
A nenhuma reunião	9	5,92%	21	13,82%

A análise de conteúdo efectuada à questão nº 11 realizada aos alunos - "No caso de o teu encarregado de educação não ir a nenhuma reunião, porque é que isso acontece?" - levou-nos à elaboração de um bloco de informação:

Bloco [D]: assiduidade dos pais/EEs às reuniões da escola onde se agruparam as razões, segundo os alunos, dos pais /EEs nunca irem a nenhuma reunião na escola. As opiniões integraram-se numa categoria, (1) Pais/EEs nunca foram às reuniões, que incluiriam, por sua vez, duas subcategorias: a) falta de tempo; e b) já saber o conteúdo das reuniões (mau comportamento e pouco aproveitamento).

Houve quatro alunos que não responderam à questão, apesar de terem referido que os seus pais/EEs nunca foram a nenhuma reunião.

Quadro nº 31 - Análise de conteúdo da questão nº 11 realizada aos alunos.

- No caso de o teu encarregado de educação não ir a nenhuma reunião, porque é que isso acontece?

Bloco de informação	Categorias	Indicadores	Frequência dos indicadores (n)
Bloco [D] Assiduidade dos pais/EEs às reuniões da escola	1. Pais/EEs nunca foram às reuniões a) falta de tempo	"Os meus pais não podem faltar ao emprego." (B2)	9
	b) Já saber o conteúdo das reuniões (mau comportamento e pouco aproveitamento)	"A minha mãe já sabe que a professora vai dizer que não estudo e que me porto mal, é sempre assim [...]" (C9)	5
Total da categoria			14
Total do bloco de informação			14

A maioria dos alunos (115), 85,82% afirmam que os pais/EEs lhes contam os assuntos abordados nas reuniões com os professores, enquanto que (19) 14,18% dizem que os seus pais/EEs não o fazem.

Quadro nº 32 - Os assuntos das reuniões de pais/EEs, abordados com os alunos

Os assuntos das reuniões de pais/EEs abordados com os alunos	Frequência (n=134)	Porcentagem (%)
Sim	115	85,82%
Não	19	14,18%

Da análise de conteúdo efectuada à questão nº 13, realizada aos alunos - "Se sim, [EE conta ao educando os assuntos abordados nas reuniões com os professores] o que é que diz?" - surgiu um bloco de informação:

Bloco [E]: assuntos das reuniões de pais/EEs com os professores - onde se agrupam os assuntos discutidos nas reuniões e cujos pais/EEs transmitem aos educandos. Os assuntos englobam-se todos numa categoria: (1) assuntos conversados com os educandos. Nesta categoria integrámos três subcategorias: a) aproveitamento; b) comportamento; e c) assiduidade/pontualidade. Houve 15 alunos que não responderam à questão, apesar de terem afirmado que os seus pais/EEs costumam conversar sobre os assuntos debatidos nas reuniões.

Quadro nº 33 - Análise de conteúdo da questão nº 13 realizada aos alunos - Se sim, [EE conta ao educando os assuntos abordados nas reuniões com os professores] o que é que diz?

Bloco de informação	Categorias	Indicadores	Frequência dos indicadores (n)
Bloco [E] Assuntos das reuniões de pais/EES com os professores	1. Assuntos conversados com os educandos		
	a)Aproveitamento	"Falam sobre as minhas notas" (G6)	70
	b)Comportamento	"[...] é porque eu bato nos outros [...]." (H18)	53
	c)Assiduidade/pontualidade	"A minha mãe diz que a <i>stora</i> se queixa das faltas e dos atrasos [...]." (E8)	27
	Total da categoria		150
Total do bloco de informação			150

Quando os alunos são questionados se os seus pais/EEs já foram à escola falar com os professores, por sua iniciativa, (53) 34,87% responderam que sim e (99) 65,13% responderam que não.

Quadro nº 34 - Os pais/EEs vão por sua iniciativa contactar os professores do educando - opinião do aluno

Pais/EEs contactam por sua iniciativa os professores (opinião do aluno)	Frequência (n=152)	Percentagem (%)
Sim	53	34,87%
Não	99	65,13%

A análise de conteúdo realizada à questão nº 15 que se efectuou aos alunos - "se sim, [foi à escola falar com os professores por sua iniciativa] foi lá falar de quê?" - levou-nos a criar um bloco de informação:

Bloco [F]: deslocações dos pais/EEs à escola. Este bloco insere uma categoria: (1) assuntos tratados quando os pais/EEs vão à escola por sua iniciativa, que engloba quatro subcategorias: a) problemas de comportamento; b) problemas de aproveitamento; c) falta de pontualidade/assiduidade; e d) problemas familiares.

Todavia, 15 dos alunos que responderam que os pais/EEs já tinham ido à escola por sua iniciativa não referiam os motivos que os levaram a fazê-lo.

Quadro nº 35 - Análise de conteúdo da questão nº 15 realizada aos alunos.

- Se sim, [foi à escola falar com os professores por sua iniciativa] foi lá falar de quê?

Bloco de informação	Categorias	Indicadores	Frequência dos indicadores (n)
Bloco [F] Deslocação dos pais/EEs à escola	1. Assuntos tratados quando os pais/EEs vão à escola por sua iniciativa		
	a) Problemas de comportamento	"Foi porque me bateram." (D11)	28
	b) Problemas de aproveitamento	"A professora de português deu-me dois, não sei porquê?" (F3)	22
	c) Assiduidade/pontualidade	"Fui justificar o meu atraso." (I10)	5
	d) Problemas familiares	"Os meus pais estão-se a separar [...]." (A3)	4
Total da categoria			59
Total do bloco de informação			59

2.2 Síntese da análise dos questionários aos alunos

Neste parágrafo, faremos o resumo dos dados obtidos e que consideramos mais pertinentes dos questionários dos alunos, em simultâneo com algumas considerações retiradas de investigações realizadas no âmbito deste tema, assim como, opiniões nossas, extraídas da nossa experiência.

A maioria dos alunos 140 (92,10%), afirma que tem ajuda em casa quando surgem dificuldades relacionadas com a escola. É também a mãe que desempenha esta função, a maior parte das vezes 16 (40%), apesar de o pai e os irmãos também se fazerem representar no desempenho deste exercício (respectivamente, com 23,75% (57) e 22,08% (53)). Os avós, as tias, as educadoras de lares, as primas e os cunhados surgem igualmente nesta função, mas com menos frequência. Quando existe mais do que um elemento da família a ajudar o aluno, quem o faz com maior incidência continua a ser a mãe 35 (47,30%), surgindo, também, a seguir o pai 20 (27,03%) e os irmãos 16 (21,62%). A mãe contém assim, neste estudo, um papel muito importante, pela ligação e interesse que mantém com e pelos

filhos. Serrano (1984), considera que, apesar das alterações na estrutura da família e da "crescente" afirmação profissional das mulheres, algumas mães mantêm-se muito ligadas aos filhos pois "no toleram que el niño se desprenda, que 'se escape', controlan excessivamente todas las actividades [...] le mantienen en una dependencia absorbente interponiendo se entre el mundo externo" (p. 757).

Partindo do pressuposto de que em algum momento as crianças sentem dificuldades quer no processo de aprendizagem escolar quer nas tarefas que têm de desempenhar, consideramos que é importante que exista alguém que as apoie restituindo-lhes confiança nas suas capacidades. Assim, este factor revela-se como uma fonte de interesse pelo desenvolvimento dos seus estudos e pelo desenvolvimento da criança.

Peng e Lee (1992) consideram que este tipo de apoio quando associado a um melhor rendimento escolar, é posto em prática através de: (a) conversas entre pais e filhos; (b) existência de materiais de aprendizagem em casa; (c) participação dos pais nas reuniões de pais; (d) conversas sobre a escola e (e) participação dos filhos em tarefas educativas fora da escola.

A família, ao dialogar com os educandos sobre assuntos da escola, revela, na nossa perspectiva, o seu interesse sobre o percurso escolar das crianças, sobre as perspectivas que atribuem aos seus educandos e sobre a preocupação demonstrada pela sua educação, de um modo geral. A maioria dos alunos 111 (73,03%) mantém conversas, sobretudo, com a mãe 61 (54,95%), com os dois progenitores 15 (13,51%) ou com os irmãos 13 (11,71%) sobre diversos assuntos relacionados com a escola. O tema mais abordado nestas conversas é a existência de "testes" e a forma como eles decorreram 83 (35,32%). Porém, o facto de o aluno ter ou não ter todas as aulas é igualmente um assunto tratado em família 81 (34,47%), assim como, o que fez ou aprendeu nas aulas 62 (26,38%). Para além destes temas, as conversas, por vezes, também se alargam às actividades

desenvolvidas nos tempos livres das crianças 9 (3,83%). Desta análise, surgiram-nos de imediato duas questões: será que a família não continua a preocupar-se fundamentalmente com os resultados escolares? Ou será que há uma maior consciência da responsabilidade educativa da família na educação integral dos seus educandos?

Há uma diminuição dos contactos das famílias, na transição do 1º ciclo para o 2º ciclo do ensino básico. As razões referidas pelos alunos cuja família nunca vai às reuniões, prendem-se com a falta de tempo devido aos seus empregos e ao facto das reuniões não serem agradáveis, pois a comunicação dos professores é sobre aspectos negativos dos seus educandos. Epstein e Connor (1994), referem que há inúmeros estudos que mostram que à medida que o nível de ensino aumenta, há uma diminuição do envolvimento das famílias na escola. Contudo, estas investigações apresentam como justificação, as dificuldades, cada vez maiores, que os familiares têm para acompanhar os estudos dos seus educandos, e de os pais necessitarem de mais informações sobre as maneiras de ajudarem os filhos e sobre a escola quando os alunos mudam de escola ou transitam de nível de ensino. Para Bloom (1982), este acompanhamento pode consistir simplesmente em dar atenção, como, por exemplo, através de incentivos e de pequenas recompensas. É, também, em casa que o aluno deve encontrar motivação necessária para prosseguir os estudos.

As famílias abordam, na sua maioria 115 (85,82%), com os seu educandos, os temas discutidos nas reuniões realizadas com os professores. Todavia, Honoré (1980) considera que os alunos deviam participar nestas reuniões desde que lhes fosse permitido intervir. Os assuntos destas reuniões, prendem-se com o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos alunos. Existe uma certa coincidência de atitudes, de um modo geral, entre as acções dos professores e das famílias, ou seja, os professores de uma maneira geral, só chamam as famílias quando há problemas com os educandos e as famílias também só vão à escola, por sua iniciativa, geralmente quando surgem problemas. "Em suma, ambos se encontram em posição de ataque e defesa, servindo o aluno de bola de ping-pong" (Honoré, 1980, p. 38). Sousa (1997), afirma que esta atitude tem que ser alterada, começando

pelo interior das escolas, especialmente na mentalidade dos professores, o que só será viável através de uma formação de qualidade [e, para as famílias, nomeadamente dos meios mais desfavorecidos] torna-se necessário e urgente a criação de Centros de Formação local de pais, associados às Escolas de Pais, com programas adequados às suas necessidades de formação, se pretende uma participação parental qualificada (p. 29).

3. Análise das entrevistas aos professores/DTs

3.1 Relação escola-família

3.1.1 Contactos da família com a escola

Da análise de conteúdo realizada às questões nº 1 e nº 2 que se efectuaram aos professores/DTs - respectivamente "quais os contactos existentes entre a escola onde lecciona e as famílias?" e "considera adequados e suficientes esses contactos?" - no sentido de identificar os órgãos de contacto e de qualificar os contactos que se efectuaram entre a escola e a família, emergiu um bloco de informação:

Bloco [G]: Contactos escola-família. Neste bloco surgiram três categorias distintas: (1) órgãos de contacto, ou seja os elementos da escola que contactaram ou são contactados pelas famílias dos alunos; (2) meios de contacto; e (3) classificação dos contactos. Na primeira categoria englobamos duas subcategorias: a) Director de Turma; e b) Conselho Executivo. Na segunda categoria incluímos três subcategorias: a) carta, b) caderneta, e c) telefone. Na terceira categoria, encontramos duas subcategorias: a) adequado; e b) insuficiente.

Quadro nº 36 - Análise de conteúdo das questões nº 1 e nº 2 realizada aos professores /DTs

- Quais os contactos existentes entre a escola onde lecciona e as famílias?
- Considera adequados e suficientes esses contactos?

Bloco de informação	Categorias	Indicadores	Frequência dos indicadores (n)
Bloco [G]	1. Órgãos de contacto		
	a) Director de Turma	"Normalmente esse contacto é feito através dos directores de turma." (P2)	9
Contactos escola-família	b) Conselho Executivo	"Os contactos são feitos [...] pontualmente através da comissão executiva, se houver algum problema de maior relevo." (P6)	4
	2. Meios de contacto		
	a) Carta	"[...] esporadicamente por carta." (P6)	3
	b) Caderneta	"A via de contacto com a família é, geralmente, a caderneta" (P7)	7
	c) Telefone	"Por vezes tenho que falar com os EEs através do telefone, torna-se mais rápido." (P2)	2
Total da categoria			25

Bloco [G] (cont)	3. Classificação dos contactos		
	a) Adequados	"São adequados aos problemas que surgem, porque há um espaço e uma hora para os debater [...]." (P5)	1
	b) Insuficiente	"São insuficientes porque só vêm quando precisam e não quando é necessário que venham." (P1)	9
Total da categoria			10
Total do bloco de informação			35

3.1.2 Opiniões dos professores/DTs na relação com as famílias

A análise de conteúdo efectuada às questões nº3 e nº4, realizadas aos professores/DTs - respectivamente "que tipo de relação considera que existe na sua escola entre professores e as famílias dos alunos?" e "quais os factores que em seu entendimento determinam essa relação?" - surgiu um bloco de informação:

Bloco[H]: Apreciação da relação escola-família - em que se reuniram, por um lado, as opiniões sobre a relação e, por outro lado, as razões que levaram os professores a manifestarem as respectivas apreciações. Este bloco divide-se em três categorias: (1)

sentimentos dos professores; (2) fundamentos relacionados com os professores que determinam as opiniões sobre as relações e (3) fundamentos ligados à família que determinam as opiniões sobre as relação.

A primeira categoria engloba quatro subcategorias: a) afectiva; b) cordial; c) formal; e d) negativo. A segunda categoria insere três subcategorias: a) postura aberta do professor face à família; b) comunicação no sentido negativa; e c) boa relação entre o professor e o aluno. Na terceira categoria encontramos três subcategorias: a) pouca disponibilidade; b) hábitos; e c) acompanhamento da vida escolar do aluno.

Quadro nº 37 - Análise de conteúdo efectuada às questões nº 3 e nº 4 realizada aos professores/DTs

-Que tipo de relação considera que existe na sua escola entre os professores e as famílias dos alunos?

-Quais os factores que em seu entendimento determinam essa relação?

Bloco de informação	Categorias	Indicadores	Frequência dos indicadores (n)
Bloco [H]	1. Opiniões dos professores nas relações com as famílias		

Bloco [H] (cont.)	a)Afectiva	"A relação que se estabelece é boa, há um clima de afectividade" (P7)	4
	b)Cordial	"É uma relação cordial" (P8)	1
	c)Formal	"[...] portanto considero a relação formal e distante." (P6)	2
	d)Negativa	"A relação é negativa, porque quando se chama a família é para falar mal." (P3)	2
Total da categoria			9
Apreciação da relação escola-família	2. Fundamentos, relacionados com os professores, que determinam as opiniões sobre as relações		
	a)Postura aberta do professor face à família	"É pôr à vontade os pais, não dizendo sempre mal." (P2)	4
	b)Comunicação no sentido negativo	"Porque nunca chamamos os pais pelos aspectos positivos, é sempre pelo mau comportamento ou aproveitamento [...]" (P3)	1
	c)Boa relação entre o professor e o aluno	"A relação afectiva com os pais, começa com os próprios alunos, pois envolvemo-nos nos problemas deles e os pais vêm por arrastamento." (P9)	1
Total da categoria			6
3. Fundamentos ligados à família que determinam as opiniões sobre as relações.	a)Pouca disponibilidade	"A pouca disponibilidade da família, em termos de horário de trabalho [...]" (P4)	1
	b)Hábitos	"As famílias não estão	1

Bloco[H] (cont.)		habituaadas a ir à escola, muitas só se interessam pelos resultados [...]" (P6)	
	c)Acompanhamento da vida escolar do aluno	"[...] deve-se ao acompanhamento constante da vida dos seus educandos." (P7)	2
	Total da categoria		4
Total do bloco de informação			19

3.1.3 Colaboração escola-família

Da análise de conteúdo realizada às questões nº 5 e nº 6 efectuada aos professores/DTs - respectivamente, "que tipo de colaboração considera que as famílias podem dar à escola?" e "que tipo de colaboração considera que as escolas podem dar às famílias?" - resultou um bloco de informação:

Bloco [I]: colaboração escola-família - onde agrupámos as diversas opiniões sobre as várias formas de colaboração. Este bloco separa-se em duas categorias: (1) formas da família colaborar com a escola e (2) formas da escola colaborar com a família. Na primeira categoria encontrámos três subcategorias: a) acompanhamento das tarefas escolares; b) sugerir e participar em acções escolares; e c) contactar a escola. Na segunda

categoria surgiram três subcategorias: a) solicitar que a família venha à escola; b) orientar os pais na educação dos filhos; e c) manter as estratégias.

Quadro nº 38 - Análise de conteúdo das questões nº 5 e nº 6 realizada aos professores/DTs.

- Que tipo de colaboração considera que as famílias podem dar à escola?
- Que tipo de colaboração considera que as escolas podem dar às famílias?

Bloco de informação	Categorias	Indicadores	Frequência dos indicadores (n)
Bloco [I] Colaboração escola- família	1. Formas da família colaborar com a escola a)Acompanhamento das tarefas escolares	"O simples acompanhamento da vida escolar dos seus educandos já iria trazer algo de bom à escola e aos alunos." (P3)	4
	b)Sugerir e participar em acções escolares	"Colaborando, participando activamente e sugerindo acções que visem boa integração dos	4

Bloco [I] (cont)		seus filhos na vida escolar." (P7)	
	c)Contactar a escola	"Vindo à escola, muitos problemas poderiam ser sanados" (P9)	4
	Total da categoria		12
	2. Formas de colaborar com a família		
	a)Solicitar que a família venha à escola	"Organizar convívios para que os pais se sintam bem na escola e chamar mais a família, para falar dos aspectos escolares." (P3)	3
	b)Orientar os pais na educação dos filhos	"[...] a escola pode ajudar os pais a lidar com os filhos em várias vertentes." (P 6)	4
	c)Manter as estratégias	"Não sei se devemos fazer mais do que fazemos, penso que devemos manter a mesma actuação." (P8)	2
	Total da categoria		9
	Total do bloco de informação		21

3.1.4 Estreitar a relação escola-família?

A análise de conteúdo efectuada às questões nº 7 e nº 8 realizadas aos professores/DTs - respectivamente, "que benefícios poderão advir em sua opinião do estreitamento da relação entre a escola e a família?" e " considera que poderão emergir aspectos negativos do estreitamento dessa relação?" - levou-nos a criar um bloco de informação:

Bloco [J] relação escola-família - onde agrupamos as opiniões sobre o estreitamento dessa relação. As diversas opiniões foram enquadradas em três categorias: (1) aspectos positivos da relação escola-família; (2) aspectos negativos da relação escola-família; e (3) não existem aspectos negativos na relação escola-família. A categoria (1) integra cinco subcategorias: a) maior sucesso escolar do aluno; b) maior integração do aluno; c) menor indisciplina; d) percepção diferente da família acerca dos professores; e e) crescimento equilibrado dos alunos. Na categoria (2) encontrámos cinco subcategorias: a) criar pouca autonomia nos alunos; b) produzir sentimentos de receio nos alunos; c) suscitar conflitos entre a família e os professores; d) desresponsabilizar a família; e) intromissão em espaços alheios.

Quadro nº 39 Análise de conteúdo das questões nº 7 e nº 8 realizadas aos professores/DTs.

- Que benefícios poderão advir, em sua opinião, do estreitamento da relação entre a escola e a família?
- Considera que poderão emergir aspectos negativos do estreitamento dessa relação?

Bloco de informação	Categorias	Indicadores	Frequência dos indicadores (n)	
Bloco [J] Relação escola-família	1. Aspectos positivos da relação escola família			
	a) Mais sucesso escolar do aluno	"Quando a relação é continua nota-se os efeitos nos sucessos escolares dos alunos" (P1)	5	
	b) Maior integração do aluno	"Uma maior integração dos alunos na escola, gostar mais de estar na escola." (P6)	3	
	c) Menor indisciplina	"O miúdo melhora o seu comportamento." (P9)	2	
	d) Percepção diferente da família acerca dos professores	"[...] os pais veriam os professores de forma diferente, respeitando-os mais." (P7)	1	
	e) Crescimento equilibrado dos alunos	"Os alunos crescem de forma mais equilibrada." (P4)	2	
	Total da categoria			13
	2. Aspectos negativos da relação escola-família			
	a) Criar pouca autonomia aos alunos	"[...] deixam de ser autónomos, pode impedi-los de voarem sózinhos." (P1)	1	
	b) Produzir sentimentos de receio nos alunos	"Quando o contacto é muito íntimo o aluno pode ficar amedrontado." (P2)	1	
c) Suscitar conflito entre a família e os professores	"[...] podemos estar a contribuir para que surjam alguns conflitos." (P4)	1		

Bloco [J] (cont.)	d)Desresponsabilizar a família	"[...] existe uma tentativa de desresponsabilizar a família responsabilizando a escola." (P9)	1
	e)Intromissão em espaços alheios	"O excesso de confiança pode levar à intromissão em espaços que pertencem a pessoas diferentes, [...], a escola e a família devem-se ajudar sem interferir no espaço de cada um." (P5)	3
	Total da categoria		7
	3. Não existem aspectos negativos na relação escola-família	"Com bom senso não há efeitos negativos do estreitamento da relação." (P3)	2
Total da categoria		2	
Total do bloco de informação			22

3.1.5 Envolver as famílias na escola

Da análise de conteúdo efectuada às questões nº 9 e nº 10 realizadas aos professores/DTs - respectivamente, "que tipo de diferenças observa na participação das famílias?" e "que medidas poderá a escola tomar para envolver as famílias na vida escolar?" - emergiu um bloco de informação:

Bloco [L]: onde agrupámos as opiniões sobre os diversos perfis das famílias e as estratégias para conduzir as famílias à escola. O bloco foi dividido em duas categorias: (1) perfil das famílias mais ou menos participativas e (2) medidas para envolver as famílias na escola. A primeira categoria insere três subcategorias: a) família económica e culturalmente mais elevada participa mais; b) famílias cujos educandos têm bom aproveitamento participam mais; e c) não há um perfil definido. A segunda categoria engloba duas subcategorias: a) entidades exteriores à escola; e b) a escola proporcionar mais momentos de convívio entre a família e a escola.

Quadro nº 40 - Análise de conteúdo das questões nº 9 e nº 10 realizadas aos professores/DTs

- Que tipo de diferenças observa na participação das famílias?
- Que medidas poderá a escola tomar para envolver as famílias na vida escolar?

Bloco de informação	Categorias	Indicadores	Frequência dos indicadores (n)	
Bloco [L]	1. Perfil das famílias mais ou menos participativas			
	a) Família económica e culturalmente mais elevada participa mais	"[...]as famílias com maior capacidade económica e com alguma cultura têm tendência a participar mais na escola." (P5)	4	
	b) Família cujos educandos tem bom aproveitamento participa mais	"Os pais mais colaborantes são aqueles cujos filhos têm boas notas e não levantam problemas." (P6)	1	
	c) Não há um perfil definido	"Isto tem a ver com a maneira de estar no mundo, com as vivências, com os hábitos, não é linear." (P1)	4	
	Total da categoria			9
	2. Medidas para envolver a família na escola			
	a) Entidades exteriores à escola	"A escola sózinha não consegue implementar medidas para trazer os pais à escola terão que ser as autarquias e o governo." (P4)	5	
b) A escola proporcionar mais momentos de convívio entre a família e a escola	"A escola chamou os pais através de actividades lúdicas e culturais, pode cativá-los." (P1)	4		
Total da categoria			9	
Total do bloco de informação			18	

3.2. Síntese da análise das entrevistas aos professores /DTs

Neste parágrafo irá constar a resenha dos dados obtidos, que considerámos importantes, nas entrevistas realizadas aos professores/DTs assim, como, algumas reflexões que considerámos pertinentes e que sustentam ou facilitam o entendimento das opiniões emitidas pelos professores/DTs.

A ponte que se estabelece entre a escola e a família é feita através dos DTs, que deste modo, asseguram o seu papel de mediador entre a escola e a família, e pontualmente, através do Conselho Executivo da escola. "De facto, a escola acarreta sozinha, e de uma forma autista e narcísica um enorme peso às costas e teima em não querer partilhá-lo com quem poderia ajudá-lo." (Sousa, 1997,29). Partindo do princípio que esta relação não é fácil, consideramos que os DTs deveriam ter formação para o relacionamento com os pais, assim como os órgãos de gestão das escolas, para que atribuam valor à relação escola-família . O meio utilizado pelos DTs para realizarem os contactos com as famílias é, fundamentalmente, a caderneta do aluno. Contudo, a carta e o telefone também são utilizados, apesar de com menos frequência.

As relações que se estabelecem entre a escola e a família vão desde a afectividade e a cordialidade, que se devem às famílias que acompanham a vida escolar dos educandos, ao próprio clima de abertura que se estabelece nas reuniões e ainda à própria relação de afecto que se cria, primeiramente com os alunos. Por outro lado, as relações são tidas como formais ou negativas. Este tipo de relação é justificado através da pouca disponibilidade demonstrada pelos pais, devido à falta de hábitos dos pais em ir à escola e devido à atitude que os professores adoptam nas reuniões privadas, ao comunicarem os aspectos negativos dos educandos.

Salgado (1999), considera que as dificuldades nas relações escola-família são difíceis dado o medo que a escola e a família têm uma da outra. Para esta autora, "os professores temem dos pais complicações que lhes dificultem os quotidianos escolares [e] os pais têm medo de que qualquer perturbação na relação possa prejudicar os seus filhos[...]" (p. 31).

Os professores consideram que as famílias podem colaborar com a escola, acompanhando as tarefas escolares dos alunos, em casa, sugerindo e participando em acções escolares e contactando mais vezes a escola.

Por outro lado, consideram que a escola pode colaborar com a família "chamando-a" à escola, orientando os pais na educação dos filhos. Contudo, há professores que consideram que se devem manter as estratégias que se têm implementado actualmente.

De acordo com Mialaret (citado por Reimão,1994) a colaboração entre a família e a escola é actualmente indispensável, dado que:

- a acção educativa dirigida a cada indivíduo deve ser coerente;
- a família pode servir de apoio à acção educativa escolar (ajudar nos trabalhos de casa, procurar documentos, realizar visitas a museus, participar em espectáculos, ajudar na descoberta do meio em que se insere a escola, etc.).

Para o autor, a "participação dos pais na escola, no pressuposto de que os modelos participativos são o garante da vivência democrática" (p. 449).

Os professores consideram que existem aspectos positivos e negativos no estreitamento da relação escola-família. Assim, os aspectos positivos deste estreitamento são: maior

sucesso escolar dos alunos, maior integração do aluno na vida escolar, menor indisciplina e percepção diferente da família acerca dos professores. Quanto aos aspectos negativos, eles consideram que os alunos podem-se tornar pouco autónomos, pode produzir sentimentos de receio aos alunos, suscitar conflitos entre a família e os professores, desresponsabilizando a família (responsabilizando a escola) e a escola, ou a família intrometer-se em espaços alheios. Todavia, houve professores que consideraram que não há efeitos negativos no estreitamento desta relação, desde que haja bom senso.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

O estudo que desenvolvemos foi orientado no sentido de fornecer algumas reflexões para a compreensão da relação existente entre a escola e a família.

A natureza do estudo e as suas características não permitem nem pretenderam que se fizessem generalizações dos resultados tendo, sim, como propósito uma maior compreensão destas questões, de modo a detectar as preocupações sentidas e, desta forma permitir delinear modos de intervenção junto da escola e da família. Porém, face a uma temática tão abrangente e rica em informações, é importante salientar que estamos convictos de que o tema poderia ter seguido outros rumos, também bastante válidos e interessantes. Todavia, para realizarmos este estudo foi necessário restringir o campo de acção, salientando os aspectos que se relacionassem mais directamente com o objectivo definido inicialmente.

Face ao objectivo do estudo, que se prende com o conhecimento de como é que se processam as relações entre os EEs/pais e a escola, designaram-se três questões - qual o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos? Que mecanismos existem na escola para promover a relação escola família? E quais as medidas que se devem adoptar para melhorar a relação escola-família?.

A metodologia utilizada para apresentar as conclusões centrar-se-á na análise das respostas que os DTs, alunos e os EEs de uma escola situada na cidade de Lisboa apresentaram às questões anteriormente mencionadas. Sempre que possível, fazemos o confronto entre os resultados empíricos que consideramos mais interessantes e significativos e alguns pressupostos teóricos.

O meio de contacto entre a escola e a família é predominantemente efectuado através da caderneta do aluno. Os contactos directos são realizados, na sua maioria, pelas mães dos alunos, que têm também maioritariamente a função de EE. Estes contactos revelam-se insuficientes para os professores, dado que muitas vezes a família não comparece quando convocada, quase não aparece por sua iniciativa e por vezes surge " fora da hora marcada, quando nós [DTs] temos de ir dar aulas" (P5). Porém, segundo Honoré (1980), são as próprias famílias e os professores os primeiros a declararem que "nada pode substituir a conversa particular, o encontro frente a frente. Parece não ser possível conhecerem-se as pessoas, pelo menos um pouco, se não houver uma conversa de «olhos nos olhos»" (p.34). Devemos ter em consideração a utilização de meios como o telefone e a carta, que surgem pontualmente. O telefone é, por vezes utilizado pelos pais quando

não podem ir à escola, à hora para que o DT o convocou e é utilizado pelo professor quando "o problema com o aluno exige um contacto imediato com o encarregado de educação" (P9), ou após várias tentativas infrutíferas de entrar em contacto com este. A carta é utilizada pelos professores "quando a legislação o obriga ou quando necessitam de um comprovativo em como entraram em contacto com o EE, " para se salvaguardarem [...]" (P5).

Quando se tem de referir um elemento da família, na relação escola-família, é a mãe dos alunos que está, na maior parte das vezes, "envolvida" com a escola, "apesar das alterações da estrutura da família e da "crescente" afirmação profissional das mulheres [...]" (Serrano, 1986, 10), ela continua a dedicar, de uma maneira geral, tempo aos filhos, vai à escola dialogar sobre os diversos aspectos do dia escolar e ajuda os filhos nas suas dificuldades escolares.

Os temas que se debatem nos encontros entre a escola e a família prendem-se essencialmente com a comunicação negativa dos professores à família, sobre assuntos de aproveitamento, de comportamento, assiduidade ou pontualidade. Os encontros da família com a escola, para se estabelecerem relações não formais, aparecem como situações muito esporádicas. Silva (1996), considera que o contacto da família com a escola permite ao professor conhecer melhor o aluno, o que se pode traduzir no facto de o professor entender situações e atitudes do aluno que, de outro modo, poderiam tornar-se pouco inteligíveis.

Segundo a nomenclatura seguida por Afonso (1993) a participação das famílias situa-se ao nível da comunicação, dado o seu papel em geral, de receptores, ou seja a família situa-se numa forma "leve" de relacionamento com a escola.

A figura do DT surge como o elo de ligação entre a escola e a família, apesar de, excepcionalmente, a família contactar o Conselho Executivo quando este "[...] chama o encarregado de educação ou quando o encarregado de educação se dirige a ele directamente, geralmente quando nós [DTs] não estamos na escola" (P1). Desta forma, o DT pode "assegurar a articulação entre os professores da turma [sic] com os alunos, pais e encarregados de educação; [e de] articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação." (Decreto - Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho)

A frequência com que a família contacta a escola sofreu, segundo os alunos, um decréscimo. Ou seja há menos familiares dos alunos do 5º ano a irem a todas as reuniões da escola do que iam quando estes frequentavam o 1º ciclo do ensino básico, assim como, há mais familiares que nunca foram a nenhuma reunião no 5º ano do que havia quando eles frequentavam o 1º ciclo do ensino básico.

Os alunos encontram, na sua maioria, no seio da família, alguém que os ajude a superar as suas dificuldades escolares. Estas situações são ultrapassadas, geralmente, com a ajuda das mães.

É também com a família, geralmente com a mãe, que eles dialogam sobre o dia escolar. O assunto mais abordado prende-se com a realização de testes e a forma como eles decorreram, apesar de a assiduidade dos professores ser um tema também muito tratado. As aprendizagens e as actividades realizados na sala de aula ou no recreio são, igualmente, temas de conversa.

Silva (1996) afirma que "as crianças sentem este envolvimento [...] das famílias como uma forma de valorização daquilo que fazem. Aumenta a sua auto - estima, aumenta a sua confiança." (p. 23)

Apesar da maioria dos pais não irem à escola por sua iniciativa, os que vão têm por hábito, de uma maneira geral, conversar com os seus educandos sobre os assuntos discutidos nas reuniões. Os assuntos debatidos são principalmente o aproveitamento, comportamento, assiduidade, pontualidade e problemas que existem no seio da família.

Honoré (1980) considera que os alunos devem assistir às reuniões, contudo, unicamente "se pai e professores são capazes de lhe dar a palavra" (p. 39), pois, esta atitude é entendida, segundo o mesmo autor, como "o resultado de relações de confiança [...] tanto entre filho e pai, aluno e professor, como entre os próprios pai e professor." (p. 40).

As opiniões que as deslocações à escola provocam na família são muito variáveis. A maioria das famílias sente interesse quando se desloca à escola, contudo, esta opinião nunca vem só, faz-se acompanhar geralmente de um estado de "à vontade". Todavia, há familiares que se sentem, apesar do seu interesse, preocupados ou pouco à vontade ou por terem de ir falar com os professores, para além, dos que se sentem unicamente preocupados. Silva (1996) justifica estes últimos sentimentos pelo facto de a escola "tratar-se de um mundo desconhecido, ameaçador (a própria linguagem usada pelos professores e outros pais constitui uma barreira) e nada cativante (já sabem que na maioria das vezes são chamados para ouvir queixas dos filhos)" (p. 24), justificações estas coincidentes com as dos pais que se dizem nervosos e pouco à vontade, referindo também a falta de diálogo. Aqueles que se sentem à vontade quando vão à escola justificam-se pelo bom comportamento e aproveitamento dos seus educandos.

As opiniões dos professores sobre as suas relações com as famílias, são maioritariamente positivas. Os professores que consideram a sua relação afectiva, justificam-na através do envolvimento que há com os alunos e com os próprios pais; os que a consideram cordial, afirmam que o é dada a veracidade que existe em torno da relação; os que a têm como informal, justificam-na pelas poucas vezes que se contactam; e os que a consideram negativa é, porque, quando os convocam, é para transmitir informações negativas e os familiares encaram-nas como duvidosas e não como um aviso.

Davies, et. al (1997) refere que os professores que vêem os pais como um problema e não como um parceiro, no acto educativo, se deve ao facto de os professores portugueses estarem "inseridos num sistema educativo em que as principais opções –

programas, sistema de avaliação, formação, etc. - estão decididas à partida, pouco mais lhes restando do que a sua autonomia na sala de aula" (p. 91).

Os professores têm opiniões diferentes quanto ao perfil das famílias mais ou menos participativas. Uns consideram que as famílias mais participativas são as economicamente e culturalmente mais favorecidas. O que merece uma certa cautela, dado que, "os professores tendem a ler esta participação dos pais como uma forma de interesse pela escolarização dos filhos, criando, assim expectativas mais positivas acerca destes alunos." (Silva, 1996, 23). Este autor justifica a atitude dos professores baseando-se no facto de estes possuírem "uma formação sociológica e antropológica reduzida ou nula" (p. 24). Há professores que consideram, por outro lado, que o perfil mais ou menos participativo está associado, respectivamente, ao bom e ao mau aproveitamento dos seus educandos. Existem ainda outros que referem que não há um perfil que se possa definir, de forma linear, para caracterizar as famílias quanto à sua participação.

As famílias consideram que, para se relacionarem de um modo mais fácil com a escola, é necessário que as suas atitudes se alterem, tornando-se mais responsáveis, mais participativas na vida escolar e, por vezes, revelarem a sua vida familiar aos professores. "O estreitamento de relações entre a escola e as famílias provoca geralmente um melhor conhecimento mútuo eliminando, assim barreiras, aliviando tensões, reduzindo resistências" (Silva, 1996, 23), este considera também que têm de se alterar certos aspectos na vida da escola: os encontros com famílias serem fora das horas de trabalho, os professores serem mais assíduos, haver formação para pais e que a própria legislação seja mais abrangente, permitindo-lhes participar na escola sem prejuízos laborais.

Para estas famílias, para além destes factores, existem outros procedimentos que os professores e a escola, podem adoptar no sentido de ajudar os seus alunos: os professores serem mais motivadores, darem as aulas de forma mais individualizada, não permitirem indisciplina, serem mais exigentes no que se refere aos conteúdos programáticos, orientarem as famílias, para que estas intervenham junto dos educandos com mais facilidade. A escola, por outro lado deve ser mais segura, apresentar mais aulas de apoio e mais actividades para os tempos livres dos alunos.

Todos os professores referiram que há aspectos positivos no estreitamento da relação entre a escola e a família: um maior sucesso do aluno, maior facilidade de integração do aluno na vida escolar, menos indisciplina na escola, as famílias adquirirem uma percepção diferente dos professores, e haver um maior crescimento integral do aluno.

Surgiram, também, por parte deles, alusões a alguns aspectos negativos do estreitamento da relação, tais como a pouca autonomia, ou pouca independência, que se poderia propagar nos alunos, levando-os a não desenvolverem o gosto pela escola, e agirem por medo aos seus familiares, surgirem conflitos entre a escola e a família, haver intromissões em espaços alheios, e correr-se o risco de se estar a "cair na desresponsabilização da família", ao invés de se estar a estreitar as relações.

Face aos resultados do estudo, parece-nos oportuno proceder às seguintes recomendações:

- Criar acções de sensibilização da comunidade educativa sobre os seus direitos e deveres;
- Incentivar a criação de locais de consenso, de negociação e de compromissos entre os pais e a escola;
- Criar condições de relacionamento entre as escolas, os pais e os alunos;
- Criar condições para que os pais se sintam mais participativos.

Silva (1994a) considera que há uma zona de competência pedagógica, exclusiva dos professores e uma zona de competência educativa, exclusiva da família, contudo, estas zonas interceptam-se, surgindo "uma zona de negociação constante cuja fronteira se revela bastante movediça. É uma zona que [...] deverá ser alargada ao máximo em cada momento, em cada escola, sabendo-se de antemão que ela nunca poderá corresponder à intercepção total das duas esferas" (p. 29).

Seguindo a ideia de Honoré (1980), "pais e professores não têm de discutir se devem ou não colaborar, são obrigados a isso; todos estão ligados a uma tarefa comum: "criar as mesmas crianças que, essas não se dividem. Como as boas carruagens, têm de puxar no mesmo sentido." (p. 19). Díez (1989), afirma que as causas para que se verifique, actualmente, uma tendência para a intensificação da relação entre a escola e a família são:

- *O sentido que a sociedade actual tem de responsabilização educativa que compete aos pais na educação integral dos filhos, responsabilidade que não se condensa com o abandono despreocupado da educação nas mãos dos professores [...].*
- *A consciência cada vez mais vincada de que a educação é um fenómeno complexo que necessita da acção combinada de muitos educadores.*
- *Uma maior sensibilidade, em todos os espaços institucionais da sociedade, para exigir a participação como um direito.*
- *O ordenamento jurídico vigente, que permite e regula a participação das pessoas e grupos na vida das escolas.*
(pp. 8-9)

Ao terminar, consciente das limitações desta pesquisa e atendendo ao contributo que os estudos desta problemática poderão dar à melhoria do sistema educativo, pensamos que um estudo posterior que viesse complementar o trabalho agora iniciado, poderia ser pertinente, nomeadamente através do aumento da dimensão da população, (dado que não se generalizaram os dados obtidos), do alargamento do estudo a outras zonas cujas características da população sejam idênticas e estendendo o estudo a outras entidades

implicadas na vida escolar, tal como a A.P.E.E., seriam, de certo, contributos valiosos, tanto para a escola como para a família.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Afonso, N. G. (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Inovação*, 2, 131-155.

Afonso, N. G. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional* (1ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Ministério da Educação.

Ary, D., Jacobs, L. e Razavich, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. Porto: Edições Asa.

Barbosa, L. (1997). *Pensar a escola e os seus actores*. Mem Martins: Associação de Professores de Sintra.

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bastos, L. R., Paixão, L., Fernandes, L. M. e DeLuiz, N. (1995). *Manual para a elaboração de projectos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editoras S.A.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Bloom, B. (1982). *All our children learning: A primer for parents, teachers and other educators* (2ª ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Bogdan, R. e Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, C. (1988). Escola/família: que cooperação? *Revista Aprender*, 6, 29-35.
- Bryman, A. e Cramer, D (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais - introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (org) *Inovação e projecto educativo da escola*. Lisboa: Educa.
- Carneiro, R. (1988). *Portugal - Os próximos vinte anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chorão, F. (1992). *Desenvolvimento dos sistemas educativos. Cultura organizacional - um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: La Muralha, S.A.
- Connelly, F. (1988). *Teachers as Curriculum planners, narratives of experience*. Toronto: Teachers College Press.

Consiglieri, C., Ribeiro, F., Vargas, J. M. E Abel, M. (1993). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

Cunha, P. (1995). Deontologia da profissão docente. *Brotéria*, 1, 39-53.

Cunha P. (1996). A educação do carácter. *Brotéria*, 3, 263-286.

Davies, D., Marques, R. e Silva, P. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D., Marques, R. e Silva, P. et al (1997). *Os professores e as famílias - a colaboração possível (2ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.

D'Hainaut, L. (1990). *Conceitos e Métodos da Estatística*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Diez, J. J. (1989). *Família-escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.

Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Epstein, J. e Connors, L. J. (1994). A colaboração escola família no 3º ciclo e no ensino secundário. *Revista ESES*, 5, 17-22.

Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores (3ª ed.)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Estrela, M. T. e Villas-Boas, A. (1997). *Relação pais e escola: reflexões sobre uma experiência*. In H. Marchand; H. R. Pinto (eds), *Família: contributos da psicologia e das ciências da educação*. Lisboa: Educa e autores.
- Eurydice, (1995). *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia (1ª ed.)*. Lisboa: Edição do Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação e do Programa Educação para Todos.
- Ferreira, V. (1986). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In Silva, A. S. e Pinto, J. M. (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edição Afrontamento.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de palavras em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora, Lda.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992). *O inquérito - teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora, Lda.
- Gil, A. C. (1994). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Giorgi, P. D. (1980). *A criança e as suas instituições. A família - a escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Goetz, J. K. e LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Londres: Academic Press.
- Honoré, S. (1980). *Os pais e a escola, uma colaboração necessária e difícil (1ª ed.)*. Lisboa: Moraes Editores.

Le Gall, A. (1972). Le rôle nouveau du père (2ª ed.). Paris: Édition ESF.

Lessard - Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. C. (1992). A escola como organização: a participação nas organizações educativas. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Lima, M. e Vieira, C. (org.). (1996). Metodologia da investigação científica - Caderno de textos de apoio às aulas práticas. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Lüdke, M. e André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Marques, R. (1989). Obstáculos ao relacionamento da escola com os pais. Revista ESES, 1, 43-59.

Marques, R. (1993a). A escola a família e a comunidade: o que se passa nos Estados Unidos da América e em Portugal. ESES, 4, 21-30.

Marques, R. (1993b). As transformações na estrutura da família: a resposta da escola cultural. Revista Ler Educação, 10, 5-13..

Marques, R. (1994a). A direcção de turma - integração escolar e ligação ao meio (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Marques, R. (1994b). Colaboração escola-família: um conceito para melhorar a educação. *Revista ESES*, 5, 4-11.
- Marques, R. (1994c). *O director de turma, o orientador da turma: estratégias e actividades* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997a). *A escola e os pais - como colaborar?* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997b). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies (Ed), *Os professores e as famílias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Revista aprender*, 6, 5-9.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord), *As organizações escolares em análise* (2ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Peng, S. e Lee, R. (1992). Home variables, parent-child activities, and academic achievement: a study of 1988 eighth graders. Comunicação apresentada no American Educational Research Association, S. Francisco.
- Pourtois, J. P., Desmet, H. E Barras, C. (1994). Educação familiar e parental. *Inovação*, 3, 289-305.

- Quivy, R. e Champenhoudt, L. V. (1992). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.
- Regateiro, F. (1997). Acordo CONFAP/Ministério da Educação. Noesis, 42, 21-24.
- Reimão, C. (1994). Escola e família: uma relação a desenvolver. Brotéria, 5, 445-459.
- Reimão, C. (1997). A cooperação entre a escola e a família - uma exigência de modernidade. In P. Cunha (org.), Educação em debate. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Reunaud, M. (1996). Análise filosófica da família. Brotéria, 3, 287-309.
- Rocher, G. (1997). Sociologia geral (2ª. Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Sabran, J. (1996). A família e a escola. In A. Akoun (org), Enciclopédia sociológica contemporânea. Porto: Rés Editora.
- Salgado, L. (1999). A difícil relação entre os pais e a escola. Noesis, 50, 31-32.
- Serrano, M. P. (1984). El papel de los padres en el fracasso escolar. Educadores, 130, 749-765.

- Serrano, M. P. (1986). La escuela como organización y como sistema social. In J. Mayor (Ed.), *Sociología e psicología social de la educación*. Madrid: Ed. Anaya.
- Silva, P. (1992). Escola - família: relações, colaborações e outras questões.... *Boletim de Educação Participada*, 8-11.
- Silva, P. (1994a). Escola-família: uma relação armadilhada? *ESES*, 5, 23-30.
- Silva, P. (1994b). Relação escola-família em Portugal: 1974-1994. Duas décadas, um balanço. *Inovação*, 3, 307-355.
- Silva, P. (1996). Escola-família uma relação entre culturas. In L. Barbeiro e R. Vieira (orgs.), *A criança, a família e a escola: vamos brincar? Vamos aprender?* Leiria: Escola Superior de Educação.
- Sousa, M. G. (1997). A participação dos pais na escola. *Noesis*, 42, 28-30.
- Tuckman, B. W. (1978). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Vicent, P. et al (1996). *Sondagens: a amostra como factor decisivo de qualidade*. Oeiras: Edições Sílabo.
- Vala, J. (1989). Análise de conteúdo. In Silva, A. S. e Pinto, J. M. (orgs), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edição Afrontamento.
- Villas Boas, M. A. (1994). A relação escola-família inserida na problemática das reformas curriculares. *ESES*, 5, 12-16.

Worsley, P. (1974). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

LEGISLAÇÃO	DATA
Constituição da República Portuguesa	2 de Abril de 1979
Decreto-lei nº769-A/76	23 de Outubro de 1979
Lei nº7/77	1 de Fevereiro de 1977
Portaria nº679/77	8 de Novembro de 1977
Despacho Normativo nº122/79	1979
Decreto-lei nº542/79	31 de Dezembro de 1979
Decreto-lei nº553/80	21 de Novembro de 1980
Decreto-lei nº125/82	22 de Abril de 1982
Lei Constitucional nº1/82	30 de Setembro de 1982
Decreto-lei nº315/84	23 de Setembro de 1984
Decreto-lei nº211-B/86	31 de Julho de 1986
Lei nº46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo)	14 de Outubro de 1986
Lei nº43/89	9 de Julho de 1989
Decreto-lei nº357/88	13 de Outubro de 1988
Decreto-lei nº43/89	3 de Fevereiro de 1989
Decreto-lei 372/90	27 de Novembro de 1990

Lei nº53-90	4 de Setembro de 1990
Decreto-lei nº172/91	10 de Maio de 1991
Despacho Normativo nº98-A/92	1992
Despacho nº239/ME/93	1993
Decreto-lei nº301/93	31 de Agosto de 1993
Decreto-lei nº56/96	22 de Maio de 1996
Despacho nº37-A/SEEI/96	1996
Acordo CONFAP e M.Ed. e da Ciênc	11 de Março de 1997
Despacho nº5849/97 (2ªsérie)	1997
Decreto-lei nº115-A/98	4 de Maio de 1998
Decreto-lei 279/98	1 de Setembro de 1998
Decreto Regulamentar nº 10/99	21 de Julho de 1999

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO AOS PAIS/EES

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

AOS

PAIS / ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação, que se dirige aos pais/encarregados de educação e cujo principal objectivo é podermos trabalhar melhor com os seus filhos/educandos , pelo que precisamos de saber algumas das suas opiniões sobre a escola.

A sua colaboração é muito útil. Procure responder com toda a sinceridade. Depois de preenchido, devolva o questionário no envelope ao Director de Turma através do seu filho ou educando.

Este questionário é anónimo. Não escreva o seu nome ou qualquer outro elemento de identificação, seu ou do seu filho ou educando, em nenhum sítio.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Lisboa, 2000

1. Parentesco com o aluno
(Pai, Mãe, Outro? Qual?) _____

Profissão _____

Habilitações _____

2. Costuma ir à escola onde estão os seus filhos (ou as crianças pelas quais é responsável)?

Sim

Não

2.1 Se vai, costuma fazê-lo quantas vezes por ano?

1-2 vezes

3-4 vezes

Mais de 4 vezes

2.2 Quem é que normalmente vai à escola?

Pai

Mãe

Avó

Outra pessoa

Quem? _____

3. Vai à escola porque (pode assinalar mais do que uma resposta):

• É chamado pelos professores

• Vai a reuniões quando é convidado

• Vai, por sua vontade, saber informações

• Vai discutir problemas que acontecem

• Outras razões _____

4. Quando vai à escola sente-se (pode assinalar mais do que uma resposta):

• Preocupado(a)

• Pouco à vontade

• À vontade

• Interessado(a)

• Satisfeito(a)

Porquê? _____

5. É difícil entender os professores. Está de acordo?

Sim

Não

Dê a sua opinião _____

6. Alguma vez participou em actividades organizadas pela escola?

Sim

Não

6.1 Se sim, indique de que modo (pode assinalar mais do que uma resposta):

• Ofereceu materiais ou dinheiro?

• Foi assistir a festas?

• Foi ver exposições ou assistir a filmes, conferências, etc?

• Ajudou com o seu trabalho?

Outros _____

7. Como é que poderia facilitar a relação dos pais e encarregados de educação com a escola?

8. Como é que acha que os professores podem ajudar os seus filhos?

ANEXO 2

CARTA DE ACOMPANHAMENTO DO QUESTIONÁRIO AOS PAIS

ANEXO 2

CARTA DE ACOMPANHAMENTO DO QUESTIONÁRIO AOS PAIS/EES

Lisboa, 2 de Maio de 2000

Exmos. Pais / Encarregados de Educação

Venho por este meio, solicitar a Vossa colaboração para que possa realizar um trabalho no âmbito da Educação.

A escolha desta Escola prende-se com factores como:

- O conhecimento pessoal (pois leccionei na escola o ano lectivo anterior);
- A usual boa aceitação da Escola em trabalhos de investigação;
- A aceitação e colaboração da Comissão Executiva para a realização do trabalho;
- Colaboração da Associação de Pais.

Agradeço desde já o tempo que vão dispende para responder ao questionário, contudo, sem as Vossas respostas não posso dar seguimento ao trabalho a que me propus.

Os questionários deverão chegar aos Directores de Turma dos Vossos filhos / educandos, o mais breve possível.

Desde já agradeço a Vossa colaboração, sem outro assunto

com os melhores cumprimentos

Maria Michelle S. Magalhães C. Ferreira

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação realizado no presente ano lectivo.

É um questionário anónimo. Não escrevas o teu nome ou qualquer outro elemento que te identifique a ti ou aos teus encarregados de educação.

A tua colaboração é muito útil. Procura responder a todas as questões e depois devolve o questionário à tua Directora de turma.

Muito obrigado pela tua colaboração.

Lisboa, 2000

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

I - CARACTERIZAÇÃO

1 - Sexo Feminino Masculino

2 - Idade _____ anos

3 - Já reprovaste alguma vez? SIM NÃO

4 - Se sim, diz-nos em que anos de escolaridade e quantas vezes:

a) N.º de vezes no 1º ano _____

b) N.º de vezes no 2º ano _____

c) N.º de vezes no 3º ano _____

d) N.º de vezes no 4º ano _____

e) N.º de vezes no 5º ano _____

5 - Se sim, quem é que habitualmente te ajuda? (Podes assinalar mais do que uma resposta)

a) Mãe

b) Pai

c) Irmão/irmã

d) Outras pessoas

Quem? _____

6 - No caso de teres assinalado mais do que uma, quem é que o faz mais frequentemente?

7 - Quando chegas a casa costumavas conversar sobre o teu dia escolar?

SIM NÃO

8 - Se sim, com quem é que conversas mais? (assinala só uma frase)

Mãe

Pai

Os dois

Irmão/irmã

Outros familiares

Quais? _____

9 - E, quais são os assuntos mais frequentes? (podes assinalar mais do que uma frase)

a) Se tive as aulas todas

b) Se tive algum teste e como me correu

c) O que fiz/aprendi nas aulas

d) Outros

Quais? _____

10 - Quando há reuniões de pais/encarregados de educação, o teu costuma ir?

	1º ciclo (Primária)	2º ciclo (5º ano)
A todas as reuniões para que é convocado		
A quase todas as reuniões		
Só a algumas reuniões		
A nenhuma reunião		

11 - No caso do teu encarregado de educação não ir a nenhuma reunião, porque é que isso acontece?

12 - E quando vai às reuniões costuma contar-te o que se passou?

SIM

NÃO

13 - Se sim, o que é que diz?

14 - Mesmo quando o director de turma não marca reuniões, o teu encarregado de educação já alguma vez foi à escola falar com ele ou com outros professores?

SIM

NÃO

15 - Se sim, foi lá falar de quê? _____

ANEXO 4

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

ANEXO 4

Guião de entrevista aos professores/DTs

Legitimação da Entrevista

- Elucidar sobre o trabalho que se pretende realizar.
- Garantir que todas as informações prestadas serão confidenciais.
- Pedir autorização para registar a entrevista em áudio.

Identificação pessoal e situação profissional

Identificação pessoal

- Nome
- Sexo
- Idade

Situação profissional

- N.º de anos de docência
- N.º de anos de serviço na escola
- Categoria profissional

1. Quais os contactos existentes entre a escola onde lecciona e as famílias?
2. Considera adequados e suficientes esses contactos?

3. Que tipo de relação considera que existe na sua escola entre os professores e as famílias dos alunos?
4. Quais os factores que em seu entendimento determinam essa relação?
5. Que tipo de colaboração considera que as famílias podem dar à escola?
6. Que tipo de colaboração considera que as escolas podem dar às famílias?
7. Que benefícios poderão advir, em sua opinião, do estreitamento da relação entre a escola e a família?
8. Considera que poderão emergir aspectos negativos do estreitamento dessa relação?
9. Que tipo de diferença observa na participação das famílias?
(- que tipo de pais é que mais rapidamente e melhor respondem a essa colaboração.
- que pais é que não colaboram.)
10. Que medidas poderá a escola tomar para envolver as famílias na vida escolar?

ANEXO 5

**LEGENDA PARA A INFORMAÇÃO CONTIDA NOS QUADROS
DE ANÁLISE DE CONTEÚDO**

ANEXO 5

Legenda para a informação contida nos quadros da análise de conteúdo:

Identificação do elemento da população

Nº de vezes que a ideia do indicador é reforçado em todas as composições

Bloco de informação	Categorias	Indicadores	Frequência dos indicadores (n)
Bloco [D] Assiduidade dos pais/EEs às reuniões da escola	1. Pais/EEs nunca foram às reuniões		0
	a) falta de tempo	"Os meus pais não podem faltar ao emprego." (B2)	
	b) Já saber o conteúdo das reuniões (mau comportamento e pouco aproveitamento)	"A minha mãe já sabe que a professora vai dizer que não estudo e que me porto mal, é sempre assim [...]" (C9)	5
Total da categoria			14
Total do bloco de informação			14

Quando a categoria tem alíneas surgirá à direita desta linha o Nº de indicadores já que a coluna dos totais sairá o Nº de indicadores da alínea

À direita desta linha surgirá a soma de todo o bloco