

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

CURSO DE ESTUDOS SUPERIORES ESPECIALIZADOS

EM

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**Relação Escola/Família, a interacção necessária para o
sucesso escolar – o caso da Aldeia de Campinho**

Orientação da Dra. Maria da Conceição M. Leal da Costa

Trabalho realizado por:

Maria Paula P. G. Lobo da Silveira

Agosto de 2002

INDÍCE GERAL

PRIMEIRA PARTE

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO	11
1.1. A Educação e os Seus Conceitos	11
1.2. A Organização do Sistema Educativo Português	14
1.3. A Legislação da Educação Escolar - da Lei de Bases até Hoje	25
2. A Estrutura Evolutiva do Sistema Educativo no Pós 25 de Abril	31
CAPÍTULO II – SUCESSO/INSUCESSO - UMA QUESTÃO A ABORDAR	39
1.1. Algumas Teorias Explicativas	39
1.2. Obstáculos ao Sucesso	43
1.3. Adaptação da Criança à Escola	48
CAPÍTULO III – IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA/JOVEM	52
1.1. A Instituição Familiar	52
1.2. Diversidade de Práticas Educativas Familiares	55

1.3. Envolvimento das Famílias nas Escolas	
Portuguesas	59
CAPÍTULO IV – LIDAR COM AS MUDANÇAS	
NA ESCOLA	66
1.1. A Escola e os Professores	66
SEGUNDA PARTE- ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO I – METODOLOGIA	74
1.1. Instrumentos de Recolha de Dados	74
1.2. População e Amostra	77
1.3. Procedimento	80
CAPÍTULO II – TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	82
1.1. Análise de Conteúdo	82
1.2. Apresentação dos Dados	84
1.3. Análise e Interpretação dos Resultados	106
CONCLUSÃO	115
BIBLIOGRAFIA	120
LEGISLAÇÃO	125

ANEXOS

Anexo I – Guião de Entrevista aos Alunos	127
Anexo II – Guião de Entrevista aos Pais/Encarregados de Educação	130
Anexo III – Guião de Entrevista aos Docentes	133

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Idade dos alunos	85
Quadro II – Sexo dos alunos	85
Quadro III – Grau de escolaridade dos alunos	86
Quadro IV – Idade dos pais/encarregados de educação	86
Quadro V – Sexo dos pais/encarregados de educação	87
Quadro VI – Grau de escolaridade dos pais/encarregados de educação	88
Quadro VII – Profissão dos pais/encarregados de educação	89
Quadro VIII – Idade dos docentes	90
Quadro IX – Sexo dos docentes	90
Quadro X – Anos de serviço docente	91
Quadro XI – Anos de serviço docente na escola em estudo	91
Quadro XII – Escola de formação	92

INDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 Relações Interpessoais na escola	93
Quadro n.º 2 Relações interpessoais na escola	94
Quadro n.º 3 Relações interpessoais na escola	95
Quadro n.º 4 Comportamentos dos alunos	96
Quadro n.º 5 Comportamentos dos alunos	97
Quadro n.º 6 Ensino/Aprendizagem	98
Quadro n.º 7 Ensino/Aprendizagem	99
Quadro n.º 8 Ensino/Aprendizagem	100
Quadro n.º 9 Ensino/Aprendizagem	101
Quadro n.º 10 Recursos da Escola	102
Quadro n.º 11 Recursos da Escola	103
Quadro n.º 12 Recursos da Escola	104
Quadro n.º 13 Recursos de Escola	105

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos quanto tornaram possível este trabalho, é uma tarefa um pouco ingrata e difícil, na medida em que podemos incorrer nalgum esquecimento.

Agradeço de uma forma muito especial:

À minha orientadora, Dra. Maria da Conceição Leal da Costa, que aceitou orientar este trabalho, pela sua disponibilidade, pelos seus conselhos e críticas sempre oportunos e pelo seu apoio incondicional.

Ao Professor Neto pela sua compreensão.

A todos os colegas, pais/encarregados de educação e alunos da Escola Básica de 1º ciclo de Campinho, pela abertura e disponibilidade que me dispensaram, sem os quais não teria sido possível elaborar a parte empírica deste estudo.

Às minhas amigas e conselheiras Vitória Casas Novas, Lurdes Baptista e Lurdes Martins pela ajuda que me deram.

À minha colega Anabela pela sua disponibilidade.

Aos meus filhos e marido a quem retirei muitas horas de convívio, mas que de alguma forma sempre me apoiaram e incentivaram a continuar.

Neste sentido, aos que directa ou indirectamente colaboraram neste trabalho, a todos sem excepção, o meu muito obrigado!

PRIMEIRA PARTE

REFERENCIAL TEÓRICO

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A razão da escolha do tema do presente trabalho “Relação Escola/Família, a interacção necessária para o sucesso escolar – o caso da Aldeia de Campinho”, surgiu por me encontrar a trabalhar nesta localidade, e me parecer que existia um fraco envolvimento das famílias com a escola, o que de uma ou outra forma, poderia influenciar o sucesso escolar dos alunos.

Sendo o insucesso escolar um fenómeno educativo que está presente em muitas escolas, nomeadamente naquela, que foi nosso objecto de estudo, pretendemos com este trabalho de investigação perceber e verificar, se a relação escola/família tem sido ou não um contributo valioso para o sucesso escolar das crianças desta aldeia, partindo de uma análise centrada no sistema escolar e também na família.

Partindo do problema do sucesso/insucesso escolar no campo pedagógico do ensino/aprendizagem, não pudemos esquecer alguns dos factores externos ao processo pedagógico. A igualdade de oportunidades educacionais e de resultados do ensino/aprendizagem não serão possíveis actuando apenas sobre o sistema de ensino, na medida em que sectores a ele externos, nomeadamente o social, o económico e o cultural, têm um grande peso, em termos de desigualdade de grupos sociais, níveis socio-económicos, condições familiares e oportunidades culturais.

Perante estes factores que abordámos, algumas questões se nos puseram, mas uma tornou-se mais relevante:

O envolvimento dos pais/encarregados de educação na escola, influencia o sucesso educativo dos alunos?

Para responder a esta questão, propusemo-nos organizar um quadro conceptual, que servisse de suporte à temática que nos ocupa. Tal enquadramento teórico, que constituiu a primeira parte deste trabalho, levou-nos em 1º lugar a fazer uma análise do que foi a Educação em Portugal nos finais do século XIX e no século XX e perceber algumas das suas implicações na sociedade.

É nessa parte que fizemos uma abordagem à Educação e a alguns dos seus conceitos; falámos sobre a construção do Sistema Educativo em Portugal, fazendo um breve percurso histórico desde os finais do século XIX até ao 25 de Abril; fizemos uma curta referência à Reforma Educativa, falámos da importância da Lei de Bases do Sistema Educativo até à aprovação do Decreto – Lei n.º 115-A/98; abordámos a estrutura do Sistema Educativo no pós 25 de Abril.

Considerámos ainda a importância do grande papel que a família deverá ter, tendo em conta, alguns modelos de práticas educativas familiares. Quisemos também explorar o que é o insucesso escolar, no entender de alguns autores, abordando algumas teorias explicativas. Dessa forma, fomos tentando perceber quais as causas apontadas para o insucesso escolar de muitas crianças. Por último, fizemos referência ao importante papel da escola e dos professores, com vista a um ensino eficaz.

Da revisão bibliográfica consultada na primeira parte deste trabalho, poderemos destacar alguns autores, nomeadamente, Barbosa (1997), Benavente (1990), Carvalho (1996), Davies (1989), Diogo (1998), Formosinho et al (2000), Muñiz (1993), Nóvoa (1988), Rebocho (2001) e tantos outros aos quais aludimos ao longo do texto.

Na segunda parte do trabalho expusemos a investigação empírica e baseámos a nossa análise em autores que considerámos importantes e esclarecedores para o

desenvolvimento deste tipo de investigação, como são o caso de: Ghiglione et Matalon (1978), Gil (1989), Estrela (1994), Bogdan et Biklen (1994) entre outros.

A recolha de dados foi desenvolvida na escola E.B.1º ciclo de Campinho, pois foi ela o objecto do nosso estudo. Fizemos um enquadramento à metodologia, em que utilizámos o método qualitativo, e como técnica de recolha de dados adoptámos a entrevista semi-estruturada, instrumento que achámos adequado a este método. No tratamento de dados utilizámos a análise de conteúdo, por considerarmos ser um suporte fundamental da investigação qualitativa; procedemos à interpretação dos resultados cruzando as informações entre si, tentando não fazer o envezamento das informações.

Por último nas conclusões, fizemos algumas inferências, referimo-nos às implicações pedagógicas deste estudo, e deixámos em aberto algumas questões que esta pesquisa foi levantando.

CAPÍTULO I

Capítulo I

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO

1.1. A Educação e os Seus Conceitos

Pode dizer-se que a educação foi ao longo da história, “a transmissora da cultura e ao mesmo tempo factor determinante de alteração dessa mesma cultura” e ainda que “as alterações sócio - educativas são importantes, mesmo vitais, para a prosperidade de um país, revelam-se determinantes na evolução e melhoria da qualidade de vida e bem estar dos indivíduos e da sociedade em geral” (Sabatina, 1997, p.2).

Tanto em Portugal como noutros países, tem existido uma grande preocupação, quanto à Educação, tal como é referido no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), “em todo o mundo, a Educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham as suas origens em referências comuns, por isso, (...) a Educação tem como objectivo essencial, o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social”(p.45).

Autores como Diogo (1998), definem de uma forma mais objectiva, este conceito de educação, ou seja, "(...) uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente"(p.17).

Há várias definições de educar (cujo étimo latino é ducere, conduzir). Existem diferentes conceptualizações, consoante dizem os autores do Programa de Formação de Educadores (1996), os quais consideram ser a "accção intencional de preparar a inteligência e o carácter das crianças para poderem viver em sociedade"(p.2).

Voltando a fazer referência ao Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), o conceito de educação é mais abrangente, ou seja, "é uma experiência social, em contacto com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber - fazer", e acrescenta ainda que, "esta experiência deve iniciar-se antes da idade da escolaridade obrigatória, assumindo formas diferentes, conforme a situação, e nela devem estar implicadas as famílias e as comunidades de base"(p.21).

Actualmente parece que só algumas sociedades usufruem desse direito, apesar de estar consignado nos Direitos Universais do Homem, na Convenção dos Direitos da Criança e nas Constituições de todos os países "todas as pessoas têm direito à educação," mas a realidade mostra-nos que "apenas nas sociedades ocidentais a assistência escolar é um direito generalizado" (Guia de Formação de Educadores, 1997, p.40).

Este papel de educar, tanto para os autores acima referidos, como as ideias que pudemos retirar da Enciclopédia Luso Brasileira (1984), já existia na época pré-clássica (século III a.C.), apenas com carácter exclusivamente religioso, mas na época clássica e greco-latina era já ao Estado que cabia o papel de educar os seus jovens.

Também nas sociedades ocidentais, até ao século XVIII, tal como nos afirma Nóvoa (1988), a educação era sobretudo uma empresa religiosa, "assegurada fundamentalmente

por congregações religiosas, com especial destaque para os jesuítas”, mas a partir desta data a situação alterou-se bastante, tal como podemos ver nesta afirmação: “Agentes da Igreja, os professores, transformar-se-ão durante o século XVIII em funcionários do Estado (...)”(p.436).

Parece podermos afirmar, que a partir desta época e até aos nossos dias, a tarefa de educar nunca mais deixou de estar ligada ao Estado e seus professores, tal como podemos ler numa revista da década de 20, a **Revista Escolar**, onde se pode ler o seguinte:” O professor é encarregado pelo estado da função de ensinar e educar a mocidade (...)” (Nóvoa, 1988, p. 441).

Já nos nossos dias, um dos problemas chave da educação actual consiste, dizem os autores do Programa de Formação de Formadores (1997), “em determinar os seus próprios objectivos, em consonância com a realidade social e cultural dos nossos dias”(p.12).

Mas, o que parece exigir-se à escola dos nossos dias, são respostas muito mais complexas, de forma a responder às necessidades das crianças e jovens que as frequentam e das respectivas famílias. As escolas do Ensino Básico e Secundário, “têm de responder a novos desafios originados pelas mudanças demográficas e pelas transformações na estrutura familiar”(Marques, 1998, p.9).

Para que possamos responder a estes novos desafios que a sociedade nos impõe, dizem-nos os autores da Sabatina (1997), “todas as sociedades democráticas se propõem periodicamente fazer ajustamentos, elaborar directrizes e mudanças em todas as áreas da vida social, nomeadamente, no seu Sistema Educativo.” (p.2).

Por isso, a escola desempenha hoje em dia, um papel muito importante para o futuro das crianças e jovens que a frequentam, pois como nos dizem os autores do Programa de Formação de Educadores (1996), “(...) as escolas modernas, pretendem que a criança se desenvolva no futuro, pondo ao seu alcance uma bagagem cultural que satisfaça as

exigências da sociedade futura”, “ (...) e fomentar os valores da convivência e do respeito”(p.8).

Embora vivamos hoje numa sociedade heterogénea, continuam os mesmos autores, “a escola pode ser para algumas crianças o primeiro contacto com níveis sociais, culturas e até raças diferentes, actuando assim como factor integrador e de coesão social”(p.12).

1.2. A Organização do Sistema Educativo Português

Se nos reportássemos ao início da organização do Sistema Educativo em Portugal, só este tema daria para a tese de um trabalho. Mas o que verdadeiramente nos interessa, é fazer uma pequena abordagem ao que foi a organização do Sistema Educativo, desde finais os do século XIX e parte do século XX, por terem sido iniciadas nesta época grandes reformas a nível educacional. Importa também, fazer o ponto da situação no ensino até ao 25 de Abril, por ser uma data importante na nossa história.

Portugal viveu na primeira metade do século XIX “uma situação deprimente e vergonhosa”(p.532), em grande parte pela crise provocada pelas invasões francesas, estando por este motivo, toda a vida nacional deveras perturbada, o que obrigou o rei D. João VI a exilar-se no Brasil. Esta situação decorreu entre 1807 e 1811, deixando o reino completamente abalado. É, por isso, óbvio que estando a vida nacional tão debilitada, também o ensino o estava (Carvalho, 1996).

O ano de 1870 é um marco importante na história do ensino em Portugal, por ter sido criado nessa data, o Ministério de Instrução Pública e D. António da Costa nomeado para respectivo ministro. Para mostrar o ambiente que se vivia nessa época, passamos a fazer

referência ao preâmbulo de um decreto, emanado pelo Ministério acima referido: "é de reconhecida necessidade dar à instrução nacional o desenvolvimento reclamado pelo progresso e pelas instituições políticas do país, colocando-o no lugar eminente que lhe compete, a par dos primeiros ramos da governação pública "(Nóvoa, 1988, p. 601-602).

Contudo, interessa salientar que as grandes tentativas para construir um novo Sistema de Ensino no Portugal contemporâneo, coincidiram com a "chamada Revolução de Setembro de 1836, levada a cabo por um grupo de homens chamados **vintistas**. Estes, sentindo-se apoiados pelo povo, exigem da rainha D. Maria II a abolição da Constituição de 1826, então vigente, e a reposição da de 1822" (Carvalho, 1996, p.560), e também já no século XX, outra das tentativas coincidiu, diz Benavente (1990) com a implantação da República em 1910.

No século XX, continua Carvalho (1996), "se verificava o recurso aos conceitos de vocação e de sacerdócio para definir a profissão docente, isto é bem sintomático das referências religiosas de que a profissão docente continua impregnada"(p.436).

Nesta época, a escola era encarada como a instituição-chave para a transformação colectiva e para a promoção individual, por isso os professores eram considerados por Nóvoa (1988), "como sacertotes e protagonistas principais da evolução social" e refere ainda que "o analfabetismo é a causa de todos os males"(p.6).

Por este motivo, na reforma de 1911 houve uma tentativa de lutar contra o analfabetismo: o governo central constrói com as autarquias locais, Câmaras e Paróquias, "uma espécie de parteneriado, em que lhes atribui amplas responsabilidades no domínio da administração das escolas"; deste modo, "as Câmaras e as Paróquias assumem, com esta reforma, responsabilidades administrativas, orçamentais, de construção escolar e, até, de gestão técnica do próprio sistema"(Rocha, 1995, p.10).

O interesse do Governo era realmente lutar contra o analfabetismo, preconizando ideias como esta: “o homem vale sobretudo pela educação que possui” (Nóvoa, 1988, p.7).

O Governo tinha então grande esperança nos professores, como podemos ler nesta declaração do Presidente eleito, Manuel de Arriaga, quando se dirigia ao 3º Congresso Pedagógico:

“Eu desejaria, a cada um dos congressistas individualmente, apertar a mão e demonstrar, em nome da Nação, a grande esperança que todos vemos desabrochar na alma popular, confiante no início de uma pátria nova redimida pela instrução. Os grandes mentores, pais espirituais da geração nova, são os professores. Saúdo-vos comovidamente. A pátria confia em vós; a minha soberania é a vossa” (Nóvoa, 1988, p.7).

Tal como acima foi referido, esta reforma teve como objectivo principal, lutar contra o analfabetismo instalado há muito tempo em Portugal, que como nos afirma Teodoro (1977), (citado por Benavente 1990) "os esforços da República dirigiram-se antes de mais para a escola primária e o analfabetismo"(p.49). Passaremos então a assinalar, algumas das mais importantes iniciativas da República, consideradas pelo mesmo autor:

- “A reforma de 1911 cria o ensino pré-escolar oficial (crianças dos 4 aos 7 anos);
- O ensino primário é estruturado em 3 graus: elementar, complementar e superior, 8 anos de escolaridade. Mais tarde, numa reforma publicada em 1919, é estruturado em 2 graus: geral, com 5 anos de escolaridade e superior com 3 anos;
- A administração das escolas primárias é descentralizada e passa para o âmbito das Câmaras Municipais;
- Criam-se escolas móveis, que procuram diminuir o número de analfabetos onde não há escolas fixas;
- Aumenta-se o salário dos professores e criam-se três Escolas de Magistério Primário para o recrutamento e formação dos novos professores;

E ainda:

- Criam-se várias Escolas e Institutos de ensino técnico e profissional;
- Faz-se um grande esforço no Ensino Superior: criam-se as Universidades de Lisboa e Porto (antes só existia a de Coimbra) e novas Faculdades e Escolas Superiores (de Educação Física entre outras);
- Em 1913 cria-se o primeiro Ministério de Instrução Pública”(p.49).

Foi realmente a partir desta data que os professores passaram a ser os principais intérpretes do “processo de escolarização”, que iria transformar de forma decisiva as práticas culturais e sociais.

A década dos anos 20, diz-nos Carvalho (1996), foi considerada a época do **iluminismo** para os professores, os quais começaram a lutar por uma verdadeira descentralização administrativa do ensino, batendo-se por uma maior participação na gestão do sistema educativo. É de assinalar que durante esse período republicano, “o corpo docente, e em especial os professores do ensino primário, desenvolveram intensa actividade sindical, associativa e pedagógica” (Rocha, 1995:49).

O esforço despendido pelo governo parece não ter tido os resultados pretendidos, porque continua Benavente (1990), “apesar dos esforços das escolas móveis e do desenvolvimento do ensino primário, em 1930 persistia o analfabetismo em todo o País variando entre 48% na Região de Lisboa e 80% nas regiões do interior”(p.50), o que se reflectia também noutras áreas.

Também Carvalho (1996) partilha desta opinião quando nos diz que, “entre 1911 e 1930 o número absoluto de analfabetos aumentou em cerca de 150 mil”(p.710). Tem interesse recolher um pensamento, do então chefe de gabinete do presidente do Governo Provisório, Alves dos Santos, que mostra o que os políticos pensavam dos portugueses, que

passamos a citar: "É certo que Portugal é um País de analfabetos" (p.657). No entanto, não podemos deixar de referir que "entre 1930 e 1940, o analfabetismo baixou 8,4%"(p.771).

Esta situação precária do sistema educativo teve reflexos também na economia, como nos diz Mónica (1978), (citado por Benavente 1990), "em 1930 a economia portuguesa estava entre as mais atrasadas da Europa" e o "grande atraso económico do País tinha a sua tradução nos indicadores educativos e sociais"(p.50). Deste modo a República não resistiu muito tempo, os governos sucederam-se de forma tumultuosa e a vida política caracterizou-se por grande agitação, incertezas e crises sucessivas.

Autores como Benavente (1990) e Rocha (1995) consideram que tanto no plano cultural como no pedagógico, este período ficou como um farol para o qual nos voltámos após o 25 de Abril, tendo como base as correntes pedagógicas humanistas, que promoviam os valores da liberdade, da cidadania e da responsabilidade social. António Sérgio, João de Barros e Bento de Jesus Caraça serão, entre outros, sempre destacados como pedagogos dotados de uma visão humanista e progressista no quadro das correntes da época. Também Nóvoa (1988), considera que se pode chamar a esta época a "idade do ouro dos professores"(p.444), porque existiam várias correntes de opinião, procurando uma outra forma de ser professor.

A crise que parecia existir nesta época em Portugal não resistiu muito, o que culminou com o golpe militar de 28 de Maio de 1926 que pôs termo à I República, que na opinião de Carvalho (1996), foi inicialmente bem recebido pela população. Também Benavente (1990), nos diz que "começavam outros tempos para a sociedade portuguesa"(p.51). Aparece então uma nova figura na vida política portuguesa, Salazar, exercendo funções primeiro como Ministro das Finanças, tendo como exigência, a total subordinação de todos os Ministérios, ao Ministro das Finanças. Mais tarde ocupa o lugar de 1º Ministro, em que marcou a vida política portuguesa durante mais de 40 anos.

Não podemos deixar de salientar que, toda a actuação de Salazar deve ser avaliada, tendo em conta a realidade portuguesa (Portugal estava a viver uma má situação económica e financeira), tal como refere Carvalho (1996), "Salazar não enganou ninguém e logo no início declarou abertamente ao que vinha e o que pretendia"(p.722). A análise sócio-histórica dos factos educativos "serve para compreender o passado e não para justificar o presente, serve para melhor compreender os factores que intervêm na construção do futuro e não para caucionar opções políticas e ideológicas"(Stoer,1991p.118).

O tom da política educativa durante o regime salazarista, está bem visível nesta declaração de um ministro da educação em 1930, refere Santos (1984), (citado por Davies, 1989) "pior do que o analfabetismo num coração puro, é a educação materialista e pagã"(p.26); o menos que se poderá dizer é que estas políticas tudo faziam para desencorajar uma educação cívica participada e esclarecida.

Ao Estado Novo não lhe interessava de forma alguma a autonomia do professorado, "impondo-lhes um rigoroso controlo político, ideológico e profissional", por isso, não podemos ignorar que "as dificuldades na evolução do estatuto dos professores mergulham muito fundo nas raízes sócio-históricas da profissão docente" (Nóvoa, 1988:445).

Deste modo, o ensino primário e os seus professores foram tocados pelo novo regime, segundo nos diz Benavente (1990), "a escola passou a ser um aparelho de doutrinação, e a sua função de educação tornou-se mais importante que a da instrução"(p.52). Tinha-se uma grande esperança nos novos professores, tal como é visível nas palavras de Nóvoa (1988), "a República investiu-os como os principais apóstolos da sua causa e o Estado Novo confiou-lhes a missão de *Salvadores da Pátria*" (p.441)

Em 1959, o estado da nação a nível educacional continuava muito aquém do que se passava na maioria dos países da Europa. Por isso, segundo Carvalho (1996), Francisco Leite Pinto, então Ministro da Educação, projectou a elaboração de um plano de Fomento

Cultural, cuja realização ambiciosa, “necessitaria de meios técnicos e financeiros que excediam as possibilidades nacionais, plano esse apostado em desenvolver o país, nos aspectos educacionais, conseguindo que o ensino primário passasse de 3 para 4 anos, mas só para o sexo masculino”(p.795).

Mas apesar de todas estas medidas, Santos(1984), (citada por Davies et all, 1996), diz-nos que no fim da década de sessenta “a política governamental era a de manter a educação da maioria da população tão limitada quanto possível; as escolas continuavam a por o acento tónico na obediência, submissão, ordem, respeito pelas hierarquias, conformismo, perseverança, gosto pelo trabalho e limpeza”(p.26).

Foi então a partir dos anos 60 que a educação passou a ter um novo papel, afirma Stoer (s.d.), citado por Benavente (1990) “apareceram os *corpos fundamentais*: um deles foi o G.E.P.(Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação), que confirmava as novas orientações no desenvolvimento do sistema de ensino”(p.56).

Houve realmente por parte do governo, um grande esforço para adaptar o sistema educativo a estas novas alterações na política educativa. Passamos a referir o que pensa Benavente (1990), sobre esta questão:

“em 1968, Salazar vê-se afastado da vida política por razões de saúde, e Marcelo Caetano fica à frente do Governo. Começa nesta altura o chamado período da liberalização, que tenta ultrapassar a profunda crise da sociedade portuguesa. A *Primavera* de Marcelo Caetano, assim conhecida, vai tentar responder às necessidades *desenvolvimentalistas*, a par com uma ambiciosa reforma do ensino, que tomou o nome do Ministro que a implementou, Veiga Simão”(p.56-57).

Esta reforma previa algumas medidas de fundo, que se traduzem da seguinte forma, segundo a mesma autora:

- “A criação da educação pré-escolar oficial;
- A diminuição da idade de entrada no ensino primário
- O alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos;

- Alterações importantes no ensino secundário, que foi aumentado de um ano e unificado no seu 1º ciclo;
- O desaparecimento do exame de entrada no ensino superior;
- A criação de um grau intermédio no ensino superior” (p.57).

A obra que Veiga Simão realizou como Ministro da Educação, diz-nos Carvalho (1996), colocou-o a par das figuras de maior préstimo que tiveram nas mãos os destinos daquele departamento de Estado, ao longo de toda a nossa história.

Veiga Simão estava convicto que a transformação social do país passaria pela via do ensino, tal como afirmou num discurso sobre a Democratização do ensino: “para além das ideologias a que cada um aderiu, devem sobrepor-se as imagens das crianças ávidas de escolas, dos jovens a quem devemos dar formação profissional actualizada, das inteligências que não podem ser perdidas” (p.812-813).

Esta reforma, que parecia anunciar tempos de mudança e de debate quanto à educação, não se realizou completamente, porque o 25 de Abril veio interromper o seu processo, visto que, continua Benavente (1990), “apesar das intenções de modernização e de generalização do ensino à população portuguesa, a *Reforma Veiga Simão*, por razões diversas não mudou muito a situação”. No entanto, “marcou publicamente a intenção oficial de investir no campo da educação, considerada a partir daí como um elemento importante para o desenvolvimento económico” (p.57).

O 25 de Abril é uma data importante na nossa história, porque marcou a vida dos portugueses em muitos aspectos, mas pelo tema deste trabalho, interessa-nos mesmo é

fazer a sua abordagem nos aspectos educacionais, no entanto, torna-se necessário fazer o enquadramento socio-político, para podermos perceber o que se passou no campo da Educação.

Pode dizer-se que, a partir do 25 de Abril, Portugal começa a viver uma “época em que o debate se centrou nas ideias de democracia e participação e a política educativa guiou-se pelo paradigma da normalização democrática” (Formosinho et al, 2000p.19), ideias partilhadas também por autores como Davies et al (1996) e Benavente (1990) referindo que naquele período se podem considerar dois importantes períodos socio/políticos:

- o período pós 25 de Abril (de 74 a 76) que se caracterizou por ter sido muito turbulento e muitas vezes caótico, de mudanças em todas as áreas, nomeadamente, da vida social e da educação, em que surgiram algumas medidas políticas de democratização da escola. Durou desde o 1º Governo Provisório até ao 1º Governo Constitucional, período em que por um lado surgiu alguma criatividade e muitas iniciativas, mas por outro uma grande desorganização institucional, chamado de período *quente e agitado*. Foi um período em que o futuro sociopolítico do país não era claro, antes pelo contrário muito confuso . Passaremos a fazer referência a um artigo no *Le Monde*, em Março de 1975, onde eram citadas declarações de um político português, o General Spínola que diziam o seguinte: “O país deriva actualmente entre a anarquia e o comunismo, mas acabará por ser atraído por este segundo polo, porque os comunistas constituem a única força organizada; o exército não dispõe já da disciplina que seria necessária para retomar o país em mão”. Esta análise sublinha o carácter do momento – ruptura de processo radical, agitado e voltado para a transformação institucional .

- o período depois de 1976 em que as orientações em política educativa sofrem uma alteração ou *normalização*, visando o controlo das dinâmicas que surgiam (ou podiam surgir)

aos vários níveis da instituição escolar, no sentido de se criar uma democracia representativa e o país mune-se de estruturas próximas das democracias ocidentais. O Estado reconquista o seu poder, tentando reorganizar efectivamente as escolas .

Houve por parte do Estado uma preocupação com a generalização do acesso e sucesso dos alunos, na tentativa de instituir uma verdadeira escola de massas, como é visível nas palavras de Abreu e Roldão (1989):

“as preocupações dos sucessivos governos, (...) apesar das suas diferentes perspectivas, incidiram não tanto sobre a ampliação do período da escolaridade obrigatória, (...) mas principalmente, na melhoria da qualidade do ensino, na efectivação generalizada do período de seis anos e na ampliação do acesso e sucesso dos alunos (p.57).

Parece que a nova Constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976, incluiu objectivos ambiciosos para a educação, mas como refere Davies (1989) considerou-se que só muito parcial e gradualmente esses objectivos foram alcançados, procurando-se um modelo de gestão que fosse uniforme.

Para percebermos melhor o que se pretendia em termos educativos, passamos a fazer referência ao artigo 74º da Constituição, em matéria de ensino, no capítulo dos direitos e deveres culturais (igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar), que diz o seguinte:

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

2. “O Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho”

A propósito deste artigo 74º da Constituição, faremos uma breve referência a algumas medidas que foram tomadas no sentido da democratização da escola :

- ❖ Elaboração de novos programas em que se abordavam questões como o ritmo de cada aluno, os laços entre as aprendizagens escolares e as experiências vividas pelas crianças, o trabalho manual útil, a valorização do trabalho colectivo e da cooperação .
- ❖ Estruturação das quatro classes em duas fases de dois anos cada uma (esta medida visava tornar a estrutura do ensino primário mais flexível, com menos rupturas institucionais marcando avaliações e, por isso, geradoras de insucesso escolar).
- ❖ Avaliação foi revista (desdramatizou-se o exame de fim de escolaridade primária; cada professor passou a participar na elaboração das provas)
- ❖ Redução do número de alunos por classe (através da abertura de novos postos de trabalho e da utilização de instalações provisórias, em colaboração entre outros, as Câmaras)
- ❖ Adopção da gestão democrática das escolas (que previa além dos directores a criação de Conselhos Escolares aos quais pertenciam todos os professores de uma escola)
- ❖ Redefinição do papel do inspector (por reciclagem e novos cursos de formação, opondo o tradicional papel de controladores administrativos em profissionais com uma sólida formação pedagógica. O seu papel passava a ser o de orientar, dinamizar e apoiar os outros professores).

Ao serem criadas estas medidas e postas em prática, parece que vieram em grande parte, melhorar as condições de trabalho e funcionamento das escolas.

Em contrapartida, surgiu outra questão - o estatuto e formação dos professores, que mereceu também uma grande atenção e preocupação por parte dos novos responsáveis. Iremos apenas referir os aspectos mais relevantes que se prendem com esta questão, considerados por Benavente (1990):

- “Revalorização do estatuto económico
- Revalorização do estatuto profissional
- Reciclagem e actualização pedagógica dos professores
- Formação inicial dos professores” (p.35-36).

Apesar das dificuldades de implementação destas medidas, pretendia-se, que o professor fosse visto como agente de transformação social e cultural, tal como noz diz Fernandes (1977), (citado por Benavente 1990), procurava-se também que “este (...) fosse um dinamizador cultural do seu meio (...)” (p.36-37), tendo surgido neste período em muitas escolas, experiências interessantes, muitas das quais sem registo mas sempre com o objectivo de renovação e transformação social e educativa.

Entretanto, aguardava-se a publicação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, cuja necessidade era cada vez mais reconhecida, por isso diz-nos Formosinho et all (2000), o “Ministério da Educação ia procedendo à reformulação da sua orgânica de funcionamento e à desconcentração dos seus serviços e as energias eram direccionadas para a discussão dos projectos de Lei de Bases (...) (p.39).

1.3. A Legislação da Educação Escolar - da Lei de Bases até Hoje

No ano de 1986 é aprovada e publicada a tão falada e desejada Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) preconizando uma separação nítida entre o ensino básico e o ensino secundário. A referida lei estabelece os princípios gerais do



Sistema de Ensino e regula a sua organização estrutural de uma forma genérica, alargando a escolaridade obrigatória para nove anos.

Os princípios fundamentais são:

- Garantir o direito à educação de todos os portugueses, bem como proporcionar a igualdade de oportunidades e reconhecer a liberdade de ensino (artigo 2º - n.º1 e 2).
- Promover o desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (artigo 2º - n.º4 e 5).

Antes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi criada em Janeiro de 1986 a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, que era constituída por diferentes grupos de trabalho, formados por diversas individualidades, e que teve como tarefa, a concepção e elaboração de projectos da Reforma em áreas fundamentais do Sistema Educativo Português (DOCUMENTOS PREPARATÓRIOS II, CRSE, 1988).

Esperava-se acima de tudo que os trabalhos da Comissão da Reforma do Sistema Educativo e a própria Lei de Bases possibilitassem a resolução dos problemas que afectavam o sistema, “lançando um conjunto de medidas articuladas, com finalidades claras, contrariando a prática mais comum no nosso país de proceder a inúmeras reformas parcelares, que comprovadamente nem sempre são eficientes” (Rebocho, 2001p.93)

Pretendia-se que a escola tivesse cada vez mais autonomia, por isso, no ano de 1989 é publicado o Decreto - Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro, que define o regime de autonomia da escola, passando esta a ter uma maior responsabilização, dando-lhe hipótese de ser reconhecida como agente modificador da realidade:

“o Sistema educativo organiza-se de forma a contribuir para desenvolver o espírito e prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar, e na experiência pedagógica quotidiana em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”.

O referido Decreto-Lei n.º43/89 veio implementar, no que respeita à reorganização da administração educacional, “um modelo participado que leve ao desenvolvimento de actuações pedagógicas adequadas a cada realidade” e ainda “cada escola, face às suas características e realidades próprias, terá que encontrar o seu caminho que poderá ser original, pois tem influências internas e externas, que só farão sentido em comunhão com a comunidade educativa”.

Por esse motivo, professores e demais comunidade educativa, começaram a sentir necessidade de uma maior intervenção nas decisões da vida da escola. É então publicado o Decreto-Lei nº172/91, que se refere ao novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré - escolar e dos ensinos básico e secundário. Com este decreto, o sentido de autonomia é ampliado, dando aos docentes e restantes intervenientes no processo educativo (associações de escolas, autarquias, associações de pais) poderes de decisão e orientação da vida escolar, exigindo o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola . Por sua vez, o mesmo decreto também situa a escola numa nova dimensão de liberdade e responsabilidade, questões essenciais à realização da reforma educativa.

Nesta dimensão de autonomia, conforme salientam outros autores como Dias et al (1998), é necessário falar no despacho n.º147-B/ME/96 e no despacho conjunto 73/SEAE/SEEI/96 que são o suporte legislativo para a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, mais conhecidos na linguagem educacional como TEIP. “Trata-se de legislação que perspectiva, através de uma experiência focalizada, a autonomia geral das escolas e a sua formação em associações educativas com vista a lutar contra o insucesso escolar e contra o problema da exclusão social (marginalidade, pobreza, discriminação)” (p.68).

O TEIP é um modelo de organização e administração educativas que tem em conta a autonomia das escolas, que é feita “ através do (re)ordenamento da rede escolar, fomentando a incorporação do pré - escolar na própria rede, invertendo a lógica tradicional de três ciclos dispersos – 1º, 2º e 3º ciclos” e ainda, permite “o sentido de integração, através da formação de escolas em território, entendido não só como um espaço físico – geográfico, mas também social, cultural e económico. Ser Território é sobrepor o conceito de escola/organização ao de escola/edifício”(Dias et all, 1998, p.68).

No âmbito dos TEIP, os mesmos autores, realizaram uma importante experiência, de onde puderam concluir que “a autonomia não se faz antes da mudança, mas sim durante, produzindo-se num esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da própria escola”, e também, a “autonomia não se constrói por agrupamentos, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade de escolas”(p.91).

A escola necessita de estar em permanente transformação que, só é possível havendo uma mudança de atitudes e comportamentos, por isso, não podemos deixar também de fazer referência a dois Decretos - Lei mais recentes, aprovados em 1998, que abordam e reformulam temas tão pertinentes como o são a gestão e a relação escola/pais/alunos:

❖ Decreto-Lei n.º115-A/98 aprova o *novo* regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado, bem como dos respectivos Agrupamentos, dando especial atenção às escolas do 1ºciclo do ensino básico e aos jardins de infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até a esta data não tinha acontecido.

Ainda segundo o mesmo decreto, neste universo de estabelecimentos de educação e ensino, importa, por um lado, tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e, por outro, salvaguardar a sua identidade própria; este diploma permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas; a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Desta forma, consagra-se assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

Na sequência do processo de implementação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e Agrupamentos, regulado pelo Decreto-Lei n.º115-A/98 de 04/05, no seu artº17, passou a competir à direcção executiva, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à apreciação da assembleia os seguintes documentos:

- Projecto educativo da escola;
- Regulamento interno da escola;
- Propostas de celebração de contratos de autonomia.

Estes documentos, continua Dias et all (1998) não são mais do que instrumentos fundamentais, para o funcionamento da escola, traduzindo-se também numa maior autonomia. É importante que eles sejam realistas, flexíveis, adaptados à realidade de que

emergem e a que se destinam, sejam simples, exequíveis e capazes de atingir os objectivos traçados.

E ainda, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete à direcção executiva, em especial:

1. Definir o regime de funcionamento da escola;
2. Elaborar o projecto de orçamento de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
3. Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;
4. Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades;
5. Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
6. Distribuir o serviço docente e não docente;
7. Designar os directores de turma;
8. Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;
9. Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
10. Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;
11. Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardando o regime legal de concursos;
12. Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.

Como consequência do Decreto- Lei n.º115-A, o interesse e participação dos alunos e respectivos pais/encarregados de educação, tem-se tornado cada vez mais evidente e por esse motivo foi aprovado:

❖ Decreto-Lei n.º270/98 de 04/05 que define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos de ensino públicos dos ensinos básico e secundário, estabelecendo os respectivos direitos e deveres. Neste decreto os pais/encarregados de educação também têm o direito e dever de conhecer o Regulamento Interno da escola. Deste modo, este decreto vem reforçar a participação e intervenção dos pais/encarregados de educação e dos próprios alunos na vida da escola e de toda a comunidade educativa.

2. A Estrutura Evolutiva do Sistema Educativo no Pós

25 de Abril

O Sistema Educativo português existe, como podemos ler na Sabatina (1998), “para servir os portugueses, para construir a identidade nacional, pessoal e social, para educar cidadãos livres, solidários e responsáveis” e também “para desenvolver valores e capacidades”(p.3).

Parece podermos dizer que, foi a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86), que o sistema educativo sofreu alterações significativas na sua estrutura, nomeadamente na educação pré - escolar e extra - escolar.

Podemos considerar que o Sistema Educativo em Portugal, está dividido em vários níveis de ensino, tendo em conta um trabalho dirigido por Davies (1989):

- “Pré - escolar (jardim de infância , a partir dos 3 anos);
- 1º ciclo do ensino básico (do 1º ao 4º ano de escolaridade);
- 2º ciclo do ensino básico (5º e 6ºano de escolaridade);
- 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º, 9º de escolaridade);
- secundário (do 10º ao 12ºano de escolaridade);
- superior (que inclui o ensino superior universitário e o ensino superior politécnico)”(p.28).

Foi por esta altura que apenas os primeiros seis anos de escolaridade eram obrigatórios; segundo Boavida (1984) (citado por Davies 1989) a Lei de Bases do Sistema Educativo veio efectivamente alargar a escolaridade obrigatória de seis para nove anos, processo que se concretizou até à década de 70; no que respeita à formação de professores, o “sistema prevaiente mantinha uma diferença acentuada entre o primário e os restantes níveis de escolaridade”(p.28).

Os educadores de infância eram formados nas Escolas Normais de Educadores de Infância e os professores do ensino primário em Escolas de Magistério Primário, diz-nos o mesmo autor “umas e outras exigiam apenas como requisitos de entrada uma escolaridade de nove anos e não dispunham de um estatuto académico comparável ao das universidades e institutos politécnicos actuais” (Davies, 1989, p.28).

Era realmente necessário investir na formação inicial dos professores, o que se concretizou durante a década de 70 e nos princípios da década de 80, continua o mesmo autor, em que o Ministério da Educação propôs e iniciou uma importante reforma do sistema de formação de professores .

Mesmo assim, apesar dos esforços por parte dos dirigentes na questão da formação, diz-nos Davies (1989), continuava-se a verificar que a estrutura de gestão no 1º ciclo do

Ensino Básico e na educação pré-escolar era muito menos participada e democrática, relativamente ao que acontecia nos outros níveis de ensino.

Assim, pela primeira vez a Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro, segundo nos diz Santos (1984) (citada por Davies et al, 1989),” deu às associações de pais e encarregados de educação, o direito de dar o seu parecer sobre as linhas gerais de orientação política educativa e de gestão das escolas”. Depois de muita discussão, controvérsia e debate, “a lei acabou por contemplar a existência de conselhos consultivos em cada escola, nos níveis preparatório e secundário onde os representantes das comunidades locais tinham assento”(p.31).

Mas, apesar da implementação de todos estes órgãos, verificou-se que poucos esquemas de descentralização escolar foram concebidos e realizados e a maior parte do poder de decisão continuava a ser exercido centralmente em Lisboa, e não a nível distrital ou nos estabelecimentos escolares. Assim o afirma Formosinho et al (2000) (...)” Se a desconcentração vinha associada à descentralização, como horizonte de acção política, a verdade é que as Direcções Regionais de Educação são serviços desconcentrados que prosseguem, a nível regional, as atribuições do Ministério da Educação em matéria de orientação (...)”. Estamos, assim, perante um processo de “desconcentração, como forma de aumentar a eficiência da actividade de administração pública dentro do molde centralizado”(p.93).

É pois evidente, que o sistema educativo português atravessou um período de profundas alterações, continua Davies (1989), tal como foi referido num relatório do IEP - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (1987) “como efeito remoto da Revolução de 25 de Abril de 1974 e igualmente como resultado da recente entrada de Portugal na Comunidade Europeia, o sistema educativo atravessa grandes mudanças”(p.32).

Deste modo, enfrentava também alguns problemas relacionados com a distribuição dos recursos disponíveis para o investimento produtivo e o desenvolvimento do país. Segundo o mesmo autor, sobre esta questão, iremos referir alguns dos aspectos mais importantes dessas mudanças:

1. “Em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo alargou a escolaridade obrigatória de seis para nove anos, com um faseamento de execução previsto para vários anos. Esta mudança exigiu a formação de mais professores, especialmente no nível secundário, um aumento substancial do investimento na formação de professores e melhorias qualitativas no ensino preparatório (5º e 6º anos de escolaridade) que permitissem a preparação de todas as crianças para a entrada no ensino secundário;

2. As taxas de reprovação em todos os níveis de ensino permaneciam muito elevadas, estatísticas oficiais mostraram uma taxa de reprovação de 30% nas escolas primárias, de 25% nas preparatórias (5º e 6º anos de escolaridade) e 35% nas secundárias (7º ao 12º anos de escolaridade), análise conjuntural (1985) , (citado por Davies, 1989).

Ainda falando de estatísticas, as de 1984, segundo Simões (1984), (citado por Davies 1989) mostraram que 30% a 40% das crianças reprovaram uma ou mais vezes nos primeiros seis anos de escolaridade.

Nesta data, só um pequeno número de estudos à escala micro-social foi feito, procurando comparar as taxas de insucesso e a origem social dos alunos. Dois estudos de Miranda (1978), (citado por Davies, 1989) em escolas primárias de Lisboa, vieram mostrar que as crianças das classes de menores recursos económicos foram as que tiveram maiores taxas de reprovação e repetência, particularmente acentuadas nos dois primeiros anos de escolaridade, e que os alunos das classes média e média-baixa terminaram a

escolaridade primária antes dos seus colegas das classes economicamente mais desfavorecidas.

Também dois estudos realizados por Benavente (1978), (citado por Davies, 1989), mostraram uma taxa de reprovação muito mais elevada entre as crianças de famílias de menores recursos económicos do que entre as crianças de classes social e economicamente mais favorecidas. Houve mais alguns estudos feitos por outros especialistas, tais como Marques (1984), (citado por Davies, 1989) onde se puderam encontrar resultados semelhantes aos dos estudos efectuados na área de Lisboa ;

3. Portugal tinha o menos desenvolvido e proporcionadamente o mais reduzido sistema de educação pré-escolar da Europa Comunitária. A maioria dos estabelecimentos de educação pré-escolar era constituída por Jardins de Infância para crianças de 4 e 5 anos de idade e situavam-se nas cidades, especialmente nas grandes áreas de Lisboa e Porto;

4. As instalações físicas de muitas escolas primárias e preparatórias eram pobres ou estavam em mau estado de conservação. Muitas escolas e salas estavam superlotadas;

5. Em 1978 , a despesa anual por aluno para as crianças do ensino primário era de 147.000\$00, 320.000\$00 no preparatório e 294.000\$00 no secundário. Estas quantias eram as mais baixas da Comunidade Europeia ;

6. A extensão e diversidade do Sistema de Ensino Superior foi substancialmente alargada. As estimativas para Portugal apontavam para 10% a cifra mais baixa da Europa (a segunda cifra mais baixa era a da Irlanda , com 11% do grupo etário dos 18-24 anos), frequentando o ensino superior ;

7. O movimento de educação comunitária (que foi visto em conexão com o grau de envolvimento dos pais na educação escolar dos seus filhos) teve um grande surto imediatamente a seguir ao 25 de Abril. No entanto, para Dias(1984), (citado por Davies,1989) diz que "parece ter-se dissipado e ter deixado apenas marcas residuais sem

grande dinamismo, com excepção de algumas iniciativas locais no que diz respeito à educação de adultos e programas de ocupação recreativa para jovens” (p. 32-35).

Parece-nos, pois, poder dizer, que o sistema educativo português tem passado, ao longo de todos estes anos, por constantes mudanças em que Ministério da Educação, Sindicatos e Associações, têm debatido e proposto importantes reformas, sempre com o objectivo de aumentar o poder dos estabelecimentos escolares e alargar o papel interventor dos pais.

Às concepções globais de reforma, parece contrapor-se hoje, uma ideia de transformação gradual, partindo da realidade social complexa e diversificada, que como nos dizem Dias et all (1998) “(...) deixando de lado a abstracção do sistema, temos de nos centrar no microcosmos escolar – como fulcro das políticas educativas – integrado na dimensão local e numa lógica de descentralização”(p.5).

É urgente que exista uma nova relação entre o Ministério e a escola, entre o Estado e a sociedade. Consideram os mesmos autores que “estão em causa a descentralização, a dimensão local das políticas educativas e a participação cívica”(p.5).

Como tentativa de reagir à crise de governabilidade do sistema educativo, considera Barroso (1997), “tem-se assistido em vários países, desde os finais da década de 80, a uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação” e ainda se poderá dizer que: “essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em especial os pais dos alunos), como um parceiro essencial na tomada de decisões(p.9).

Mas, foi efectivamente, a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que houve uma tentativa de desconcentração dos serviços, diz-nos Formosinho (1988) (citado por Formosinho et all, 2000) “(...) consagrando como princípios gerais da

administração das escolas básicas e secundárias a distinção entre direcção (formulação ou adopção de políticas ou estratégias) e gestão (sua implementação)”(p.43). Se nos parece que a desconcentração vinha associada à descentralização, como horizonte de acção política, na verdade continua o mesmo autor, “as direcções regionais de educação são serviços desconcentrados que prosseguem, a nível regional, as atribuições do Ministério da Educação em matéria de orientação, coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino não superior” e fazem também a “gestão dos respectivos recursos humanos, financeiros e materiais e, ainda, de apoio social escolar e apoio à infância”(p.44).

Deste modo, é necessário a criação de uma estrutura educativa local, tal como refere Fernandes (1985), (citado por Barroso, 1997), “(...) uma estrutura organizacional imprescindível para o sucesso da descentralização local”(p.19), opinião que nos parece ser partilhada e defendida também por alguns responsáveis autárquicos.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

SUCESSO/INSUCESSO ESCOLAR – UMA QUESTÃO A ABORDAR

1.1. Algumas Teorias Explicativas

Para alguns autores e investigadores, nomeadamente Benavente (1990) e Marques (1988), o insucesso escolar constitui hoje um problema central, massivo e constante desde o 1º ciclo do Ensino Básico até à Universidade, apresentando premissas e consequências diversas, consoante os graus de ensino .

Abordar a questão do sucesso escolar em termos pedagógicos e humanos é uma tarefa complexa que ainda não encontrou resposta adequada, por isso, na opinião de Benavente (1990), "abordaremos a questão do sucesso/insucesso em termos estritamente escolares: repetências, atrasos e abandono escolares" (p.118).

O insucesso escolar, definido por Benavente (1976) (citada por Benavente, 1990), "será o resultado da relação entre o aluno e a instituição escolar, tendo em conta três realidades: o meio social, a criança/aluno e a instituição escolar"; "é na relação entre estas

três realidades que devemos procurar os factores de insucesso e as causas explicativas”(p.21). Frente a uma realidade tão complexa, parece não podermos atribuir unicamente à criança/aluno culpas do seu insucesso sem termos em consideração o meio social em que vive e as características da escola. Por meio social entende-se geralmente a família e toda a sua envolvente: "tudo o que é ou foi a vida da criança durante os primeiros seis ou sete anos de vida, pesará fortemente no momento da sua entrada para a escola, pesará nas relações do aluno com o professor, com os colegas, com o que tem de aprender” (p.21).

É realmente na família que se deve constituir o ambiente relativamente estável e coerente, onde para Osterrieth (s.d.) (citado por Giorgi, 1980), a angústia provocada na criança, pela incapacidade de enfrentar os numerosos estímulos exteriores e interiores que a assaltam, se encontra reduzida ao mínimo. Segundo o mesmo autor, "Quando a família preenche mal o papel de órgão regulador entre a criança e o meio ambiente, a sua função socializadora, aculturante ou individualizadora reduz-se sempre mais ou menos” (p.33).

Há autores para quem a concepção de insucesso escolar é mais ampla do que a que acima referimos, ou seja, insucesso o mesmo que reprovação. Peixoto (1999) considera que "o insucesso escolar ultrapassa a questão da reprovação, podendo haver insucesso mesmo que um aluno seja aprovado, pois, insucesso escolar significa também rendimento abaixo das possibilidades do aluno”(p.68).

Também Muñiz (1993) diz que o "insucesso escolar reside na grande dificuldade que uma criança pode experimentar, com um nível de inteligência normal ou superior, para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade”(p.9), partindo do pressuposto que essa criança não sofra de uma disfunção de qualquer ordem.

Vários estudos têm sido feitos sobre o insucesso escolar e, no caso português, as estatísticas oficiais continuam a apresentar números que tornam o trabalho de Benavente &

Correia (1980), (citado por Peixoto 1999) perfeitamente actual, quando lá se refere que ele tem “um carácter massivo, constante, precoce, selectivo e cumulativo”, ou seja, “atinge percentagens elevadas, estende-se a todos os graus de ensino, aparece intensamente nos primeiros anos de escolaridade, concentra-se nas classes mais desfavorecidas e qualquer repetição aumenta a probabilidade de se voltar a repetir” (p.69).

As tentativas de explicação do fenómeno do insucesso escolar, são múltiplas e acreditamos, afirma Peixoto (1999) que cada uma encerra uma parte da verdade. Continuando a recorrer novamente ao excelente trabalho de Benavente & Correia (citado por Peixoto,1999), podemos fazer referência a três teorias ou correntes explicativas do insucesso escolar:

- “Teoria dos *dotes individuais* (uma corrente de carácter mais psicológico);
- Teoria do *handicap sócio-cultural* (corrente numa perspectiva mais sociológica);
- Teoria *sócio-institucional* (corrente do tipo mais institucional)” (p.69).

Passaremos a apresentar duas citações de citações e uma citação de Peixoto (1999), para explicar cada uma destas teorias.

Quanto à “ teoria dos dotes individuais “, diz-nos Plaisance citado por Benavente & Correia (1980):

«em vez de considerar seriamente as condições reais em que se efectuam as aprendizagens escolares, muitos autores procuram descobrir nas crianças que chumbam, determinadas particularidades de funcionamento psicológico ou psico-fisiológico: procuram-se particularidades na organização gestual, na lateralidade, na reprodução de figuras rítmicas, etc. Nesta profusão de factores possíveis, nesta pulverização de fenómenos, seria verdadeiramente de espantar, se não se encontrasse qualquer pequena perturbação, qualquer desregulação menor, que serão rapidamente inscritas como ponto de partida de

uma engrenagem patológica que se supõe resultará na dificuldade escolar considerada» (p.69-70).

No que se refere à «teoria do handicap sócio-cultural» diz-nos Bunguière citado por Benavente & Correia (1980):

«um conceito ambíguo, que permite de certo modo, explicar a enorme massa de insucesso e o seu carácter de classe e que introduz, na análise do funcionamento do sistema escolar, explicações de ordem sociológica e não apenas a explicação em termos de características individuais» (p.70).

Relativamente à «teoria sócio-institucional» faremos referência a Benavente & Correia, para quem o insucesso escolar deve ser visto como um fenómeno relacional em que estão implicados:

«o aluno, com a sua personalidade e história individual, situado na sua família e meio social; e a escola, com o seu funcionamento e organização, os seus instrumentos pedagógicos e conteúdos a que os professores dão vida; escola tributária da política educativa que lhe atribui meios e objectivos» (p.70).

Embora a escola não possa resolver, de modo algum, aspectos que têm a ver com dotes individuais ou com handicaps sócio-culturais pode, na sua perspectiva, dar alguma ajuda e, nalguns casos, fazer mesmo bastante para que certas dificuldades escolares sejam minimizadas.

Muitos casos de insucesso escolar levam as crianças/jovens a uma perda gradual de auto-estima, que poderiam ser ultrapassados se cada aluno fosse tratado como uma pessoa única, com as suas características próprias; Peixoto (1999), diz que se fossem conhecidos os seus " (...) pontos fracos e fortes", isto é: o " (...) ensino de massa, inevitável na sociedade

actual, fosse um pouco mais personalizado e atendesse às aptidões, aos interesses e às necessidades individuais de cada educando”. Na perspectiva do mesmo autor, acredita-se que uma escola que apenas se preocupa com o desenvolvimento intelectual faz com que “o racional passe a significar insensível”, sendo verdade também o contrário, ou seja, se a “escola promove unicamente o desenvolvimento dos sentimentos arrisca-se a fazer com que o sensível passe a significar irracional”(p.72).

1.2. Obstáculos ao Sucesso Escolar

Investigações levadas a cabo nos últimos anos, no campo da Educação, mostraram que o envolvimento das famílias na escola, está positivamente relacionado com a qualidade de ensino e com o sucesso escolar dos alunos . A investigadora americana Henderson, (citada por Davies, 1989) sublinha que “quando os pais se envolvem as crianças têm melhor aproveitamento escolar e vão para melhores escolas” (p.38) e ainda para Osterrieth (s.d.) (citado por Giorgi, 1980), “a função da família junto da criança ultrapassa em muito o domínio da educação elementar...A família é o ponto de inserção da criança na sociedade e na cultura” (p.123).

Em contrapartida, Noronha e Noronha (1991), consideram que:

“a interacção pais/filhos pode também favorecer ou inibir o poder de aquisição de conhecimentos. Enquanto a rejeição e a demasiada restrição imposta pelos pais se associam a uma aquisição académica deficiente, um envolvimento positivo com o progenitor do mesmo sexo favorece o bom ajustamento às exigências escolares”(p.15) .

Como base de factor fundamental para o sucesso escolar temos o bom desenvolvimento das capacidades cognitivas que, muitas vezes, dizem-nos os mesmos autores, não se efectua em condições adequadas a partir do nascimento da criança por

crescimento. “O insucesso não depende só de capacidades cognitivas deficitárias, factores hereditários desfavoráveis, má nutrição, ambiente sociofamiliar desadequado, mau ensinamento dos professores, ou qualquer outro factor isolado”, por isso, “o fraco sucesso escolar que verificamos nas nossas crianças provém de múltiplos factores interligados que se somam e que também muitas vezes se potenciam” (p.16). Deslindá-los, percebê-los e actuar naqueles que for possível é uma tarefa que cabe não só aos professores, reeducadores e terapeutas mas também aos próprios pais.

São realmente os pais os primeiros e principais educadores dos filhos, por isso, nos dizem Noronha e Noronha (1991) “tudo o que se possa exigir dos professores, escola e comunidade, a actuação dos pais é fundamental, não só no que diz respeito à motivação dos filhos para atingirem um bom sucesso escolar, mas ainda para os aconselhar quando necessário” (p.16).

Preparar instrumentos capazes de detectar as áreas das capacidades e dos comportamentos, que influenciam o insucesso, é tarefa prioritária para se poderem estabelecer estratégias e modos de actuação capazes de colmatar falhas na aprendizagem dos alunos com dificuldades .

Com a finalidade de determinar o apoio ou a reeducação a efectuar nos casos de insucesso, interessa definir convenientemente as causas que o podem afectar.

Iremos referir algumas das razões mais comuns para que uma criança possa ser mal sucedida nos estudos, segundo Noronha e Noronha (1991) :

- “Estar geneticamente enfraquecida ;
- Sofrer traumatismos à nascença ;
- Ter má nutrição ;
- Possuir capacidades cognitivas reduzidas ;

- Estar emocionalmente descontrolada ;
- Ter mau ambiente familiar ;
- Ter maus modelos de identificação ;
- Receber reforços pelo insucesso escolar ;
- Ser forçada a trabalhos extra académicos” (p.21).

Tal como acima referimos, as causas para o insucesso não incidem isoladamente e, provavelmente, uma só causa não será suficiente para o provocar. Geralmente, a emergência de uma causa básica é fácil e rapidamente secundada por outras que se interpretam para produzir o resultado final do insucesso .

Delimitar as áreas e pesquisar as causas é o primeiro passo a dar depois de se reconhecer que existe necessidade de ajuda. Ainda fazendo referência ao excelente trabalho de Noronha e Noronha (1991), existem diversas áreas em que se podem efectuar pesquisas com instrumentos adequados, a nível de:

- “Sensorialidade
- Somatognosias
- Lateralidade
- Psicomotricidade
- Funções cognitivas
- Neuropsicologia
- Personalidade
- Interacção sociofamiliar
- Vocação e interesses”(p.22).

Embora estas avaliações devam ser efectuadas nos domínios da psicologia, pode haver, inicialmente, necessidade de se realizarem despistes médicos para se analisarem outras dificuldades orgânicas ou fisiológicas . As provas pedagógicas são também um meio de avaliação de deficits na demonstração da aplicação das capacidades e conhecimentos adquiridos ao longo do processo de aprendizagem escolar .

A propósito do insucesso escolar, parece-nos também importante referir, um estudo realizado por Munsterberg (s.d.), (citado por Muñiz, 1993) num grupo de crianças com idades compreendidas entre os seis e os doze anos, para as quais, se preparou um programa específico, onde se verificou que essas crianças apresentavam um ou mais, dos seguintes tipos de comportamento:

- “Desassossego – hiperactividade, distracção .
- Pouca tolerância à frustração – incapacidade de aceitar um insucesso ou uma crítica , hipersensibilidade .
- Irritabilidade – pouco controlo interior , impulsividade , birras .
- Ansiedade – tensão, constrangimento .
- Retraimento – passividade, apatia , depressão .
- Agressividade – comportamento destrutivo , murros , mordidelas , pontapés .
- Procura constante de atenção – absorvente, controlador, impertinente .
- Rebeldia – desafio à autoridade, falta de cooperação .
- Distúrbios somáticos – gestos nervosos , dores de cabeça, dores de estômago, tiques, chuchar no dedo, tamborilar com os dedos, bater com os pés, puxar ou enrolar o cabelo .
- Comportamento esquizóide – passar despercebido, falar sozinho, contacto com a realidade desorganizado e fraco, comportamento estranho .
- Comportamento delinquente – roubar, provocar incêndios .

- Autismo – incapacidade de relacionar-se com os outros, inconformista em último grau, procura da satisfação dos impulsos interiores chegando mesmo à rejeição do mundo exterior, inflexibilidade extrema, inadaptação, incapacidade de aprender pela experiência, falta de afecto, incapacidade de comunicar verbalmente”(p.18).

Neste estudo, concluiu-se que entre todas estas categorias de comportamento, houve algumas que se verificaram com maior frequência: “o desassossego e hiperactividade com 91%”, “fraca tolerância às frustrações com 54%”, “ansiedade 42%”. Quase “um terço das crianças eram agressivas e/ou procuravam chamar a atenção”, “18% eram rebeldes” e “10% revelavam comportamento delinquente”. De acordo com as conclusões, mais de “um terço dos alunos eram retraídos” e “14% apresentavam distúrbios somáticos e gestos nervosos”, enquanto pelo menos “13% mostravam comportamento esquizóide”. “Quatro crianças, 2%, todos rapazes, eram autistas”(p.27-28).

Revendo as histórias evolutiva e médica das crianças, que nesta experiência foram inseridas em classes especiais, constatou-se o seguinte: na maioria das crianças entre os seis e os oito anos foi diagnosticada “lesão cerebral” ou “disfunção cerebral mínima”. Os alunos mais velhos eram considerados “emocionalmente perturbados”(p.28).

Esta diferença de diagnósticos, que variam segundo a idade, é justificada por uma série de sinais orgânicos, isto é, para Muñiz (1993), de indicadores de perturbações de ordem cerebral, como problemas de linguagem, desassossego, imaturidade, que melhoram com a idade de tal modo que, pelos dez, doze anos, costumam desaparecer ou mudar sensivelmente .

Com estes dados, o mesmo autor concluiu que, as crianças com dificuldades de aprendizagem, apesar de apresentarem comportamentos muito diferentes entre si, quase todas tinham ou mostravam algum tipo de problema de comportamento .

Até aqui vimos o que entendemos por insucesso escolar, qual a importância do ambiente familiar e escolar e, finalmente, fizemos uma revisão do comportamento geral.

Importa também, estabelecer critérios que ajudem as crianças com insucesso escolar. Por isso, é necessário fazer uma pequena abordagem às exigências que a escola impõe às crianças, em termos de maturidade.

1.3. A Adaptação da Criança à Escola

A entrada na escola do 1º ciclo mostra-nos, em alguns casos, o precário equilíbrio emocional de muitas crianças, permitindo-nos, na opinião de Muñiz (1993), tomar consciência das dificuldades de adaptação, que uma criança experimenta, para se poder ajustar ao novo ambiente, enfrentando importantes mudanças e várias vicissitudes .

Estas grandes mudanças, se me é permitido fazer referência à minha experiência como educadora, residem essencialmente nas pedagogias diferenciadas que se praticam no Jardim de Infância e na escola de 1º ciclo, nomeadamente nas metodologias utilizadas, orgânica e organização da sala e materiais. Pode-se dizer que, de uma maneira geral, no Jardim de Infância existe uma maior liberdade de movimentos, de escolhas de actividades ou polos de interesses, ou seja, as crianças não têm forçosamente de estar em simultâneo, a realizar as mesmas tarefas e/ou actividades. Por se organizarem em pequenos grupos, existe uma maior liberdade de acção para se exprimirem, trocar opiniões e ideias, o que permite aos mais tímidos, verbalizarem o que lhes apetecer, sem se sentirem o alvo das atenções. Quando as crianças transitam para o 1º ciclo, terão de substituir as liberdades

acima referidas, por uma maior acção mental, sendo-lhes exigidas mais atenção e concentração. Do meu ponto de vista, algumas crianças revelam uma grande imaturidade, que não está no âmbito desta pequena intervenção analisar, o que provoca a algumas delas, nos primeiros anos de escolaridade, algumas inibições e bloqueios.

Em primeiro lugar, “a escola cria uma situação de comunicação e intercâmbio, fundamentalmente para que a criança faça determinadas aquisições”; num meio social normal, embora “haja pressões para que a criança realize progressos em vários campos, a comunicação tem um carácter mais pessoal, predominam as necessidades emocionais ou diferentes interesses sobre os assuntos académicos” (Muñiz, 1993, p.29).

O rendimento escolar, na óptica de Peixoto(1999), pode ser avaliado em três dimensões: “a cognitiva, a afectiva e a psicomotora”(p.65). No entanto, a escola continua a relegar para um segundo plano as duas últimas dimensões, considerando que quando se fala de rendimento escolar se fala da componente cognitiva desse rendimento. Verifica-se, muitas vezes, que “os professores, nas suas planificações dão grande importância aos objectivos cognitivos, esquecendo muitas vezes os objectivos afectivos e psicomotores”; não podemos ignorar, contudo, “o facto de sentimentos, atitudes, interesses e valores serem mais difíceis de observar e medir e, ainda, de precisarem de mais tempo para serem atingidos, do que a maioria dos objectivos cognitivos planificados pelos professores”(p.66).

Por outro lado, outros aspectos a ter em conta quando a criança entra na escola, segundo Muñiz (1993) é que “na escola a criança tem de deslocar parte dos seus afectos pelos irmãos para os companheiros, dos pais para os professores e líderes, tem de adaptar os seus interesses tanto às exigências dos programas como às do grupo” (p.29). Evidentemente, parte dos conflitos passam da sociedade familiar para a escolar, com o conseqüente alívio para a primeira destas sociedades.

Apesar da escola ter uma grande responsabilidade pela educação das crianças e jovens, na opinião de Diogo (1998), são as interações com os pais e os adultos com quem a criança convive nos primeiros anos de vida, que constituem os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento; no entanto, “com a entrada na escola, esta e a família tornam-se os dois espaços privilegiados de educação e de socialização”(p.50).

A criança quando inicia a escola, tem tendência a ser ávida e imperiosa, o que se manifesta em forma de impaciência. Dois conceituados psicólogos franceses, Lebovici e Soulé (1973) (citados por Muñiz, 1993) afirmam:

«Quando começa a ler, a criança deve despende um grande esforço para captar lentamente um pequeno conteúdo. A impaciência, combinada com a excessiva oralidade, conduz a uma recusa da leitura e a preferir meios de satisfação mais rápidos, como as histórias ilustradas, o cinema e a televisão (p.32)».

As exigências da sociedade, expressas através da escola, mostram-nos em parte a plasticidade ou a rigidez do psiquismo infantil para assimilar e dominar activamente as diversas propostas que se lhe apresentam. Por outras palavras, continua o mesmo autor “a escola mostra-nos traços importantes da personalidade da criança, é reveladora de *facetas - chave* que nos indicam, tanto o seu grau de maturidade, como também o da imaturidade, os desajustamentos e desorganizações de todo o género” (p.33).

É por isso que a escola e os professores, devem estar preparados e cada vez mais atentos, para poderem muito precocemente perceber e poder intervir e/ou encaminhar os casos de crianças, que apresentem um ou mais traços da sua personalidade.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA/JOVEM

1.1. A Instituição Familiar

Dizem-nos muitos especialistas e investigadores que é a família a primeira e grande responsável pela educação das crianças, tal como afirma Carneiro (2000), num artigo sobre a temática “nós nascemos, crescemos e fazemo-nos em família” (p.7). É através desta que aprendemos e transmitimos os saberes, os comportamentos, os valores indispensáveis à nossa vida individual e colectiva; “desde sempre que a família se encarrega de realizar as funções básicas, que permitem a subsistência e um crescimento adequado das crianças tais como a nutrição, a higiene, os cuidados de saúde, a protecção física e afectiva, a socialização e a educação”(p.8) .

Assim, estando satisfeitas as necessidades básicas, dizem-nos os autores da Sabatina (1998), consideram a socialização uma das funções mais importantes, desempenhadas pela família, definindo-a desta forma: “é o processo de interacção entre a sociedade e o indivíduo, por meio do qual ele descobre modelos e normas de conduta,

integrando-se, adaptando-se às instituições e aprendendo a conviver com o grupo a que pertença, e dele receber influências culturais”(p.22), factores que lhe vão permitir desenvolver a sua personalidade .

Independentemente das diferentes condições económicas e sociais, consideram os mesmos autores, que a função da família é a mais importante dado que o indivíduo a partir do momento em que nasce, recebe da família respostas únicas às suas necessidades, “à medida que a criança cresce vai desenvolvendo uma escala de valores, assimilando formas de conduta, estabelecendo hierarquias, participando em aspirações comuns, estruturando modelos culturais”. Por isso, alguns sociólogos, citados pelos mesmos autores afirmam ser “a família o lugar da *socialização primária*, onde a criança imita primeiro e se identifica depois com os adultos que a rodeiam, aos quais está ligada por laços de sangue e afecto, que perduram toda a vida” (p.22).

Também para alguns estudiosos destas questões, como Soares (2000), diz-nos que “a cultura envolve estes laços biológicos de relações fortes de amor, ternura, fidelidade, protecção, responsabilidade, transmissão e educação que dão à família humana a sua incomparável riqueza”; ela é “um espaço de cultura e um veículo de civilização”(p.6).

Relativamente à educação, continua Carneiro (2000), a “família é a grande responsável pela formação das pessoas, sendo por isso a primeira de todas as escolas, das múltiplas e exclusivas aprendizagens estruturantes da personalidade, preparadoras para a aquisição de outros saberes mais formais”; e fá-lo eficazmente porque “é próxima, porque ama, porque envolve e inclui”(p.7) .

No entanto, continua a autora acima referida, no mundo ocidental, e sobretudo desde a Revolução Francesa, este grupo a que convencionámos chamar família começou a reduzir-se, em dimensão e em funcionalidade. Antigamente nas sociedades ocidentais, na família, os papéis eram claramente definidos: o pai estava encarregado de procurar o sustento, a

mãe cuidava da casa e geralmente dos numerosos filhos do casal e havia ainda, os avós e outros parentes próximos que ajudavam na educação das crianças. Com o início da industrialização e sobretudo com o progressivo desenvolvimento da sociedade industrial, este tipo de família alterou-se profundamente, o sustento familiar começou então a estar também a cargo de outro elemento: a mulher. Esta junta-se ao mundo laboral, quer por razões económicas, quer pessoais. A partir dessa altura o número de elementos da família começa a diminuir, deixando de ser possível acolher tantos parentes, nem, ter tantos filhos, tanto por falta de tempo e de meios, como também pela mudança de mentalidades.

Pela profunda alteração da estrutura familiar e mudança de mentalidades, dizem-nos os autores da Sabatina (1998), "com o aumento da complexidade da sociedade, a criança necessita cada vez mais da instituição da escola, que tem entre outras, a função de continuidade no processo de socialização, através do relacionamento com um grupo de iguais, com o qual trocará experiências, sendo aquela uma socialização secundária"(p.23).

De forma a percebermos a complexidade da nossa sociedade, é importante fazer uma caracterização das famílias portuguesas no limiar do século XXI, segundo Sampaio (1995), (citado por Diogo, 1998) que prevê a seguinte evolução:

1. "Uma diminuição da fecundidade que originará a diminuição do número de elementos da família;
2. O aumento do número de divórcios , com o conseqüente aumento de famílias monoparentais, famílias reconstruídas e um maior número de homens e mulheres a viver sós;
3. O aumento da esperança média de vida e conseqüente envelhecimento da população, o que pode trazer uma revalorização do papel dos avós no seio da família;
4. O aumento da coabitação juvenil que pode originar uma reformulação de valores junto dos jovens , dada a diminuição de figuras adultas em presença;

5. A autonomia e valorização profissional da mulher, o que alterará significativamente os papéis tradicionais das mães”(p.48-49).

As consequências que estes fenómenos acarretam para o bem estar material e psicológico das crianças, só agora começam a ser indagadas. No entanto, parece não haver dúvidas que todos aqueles factores contribuem para a diminuição da variedade de modelos ou de figuras adultas disponíveis à criança, em ambiente familiar.

Porém, apesar destes fenómenos, continuam os autores da Sabatina (1998), a principal função que a família cumpria anteriormente não mudou “continua a ser a que cuida, protege e socializa a criança”(p.22), na medida em que, para Montandon (s.d.), (citado por Diogo 1998) “a criança sempre foi um investimento afectivo para os pais”(p.46).

1.2. Diversidade das Práticas Educativas Familiares

Tal como há pedagogias diferenciadas na escola, também existem diferentes práticas educativas a nível familiar, que são como já atrás referimos, as primeiras e mais importantes, assim o afirma Perrenoud (1982), (citado por Diogo 1998), “a família surge como o primeiro e principal **habitat socializante**, transmitindo e emprestando à criança toda uma variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais”; então, “esta herança cultural, sendo influenciada pelas condições sociais do meio de origem e pelas ferramentas linguísticas utilizadas, traduz-se numa grande variedade de práticas educativas e de esquemas culturais”(p.41).

Os projectos educativos familiares variam não só em função do estatuto sociocultural das famílias, como também, consoante os papéis atribuídos a cada membro da família, as

suas expectativas e necessidades. Pourtois, Desmet e Barras (1994) (citados pelo mesmo autor) dizem-nos o seguinte:

“Certos comportamentos maternos são favoráveis, como a sensibilidade, a aceitação, a cooperação com a criança, a capacidade de exprimir as emoções. Como consequência positiva, a criança torna-se mais aberta socialmente, mais independente, capaz de uma atenção sustentada, tornando-se mais segura nas suas experiências. Pelo contrário, as mães rejeitantes ou que não reagem aos sinais da criança, fazem dela um ser ansioso, com manifestações contraditórias de contacto e abstenção “(41).

Parece que a ajuda familiar relativamente ao estudo dos filhos e à relação pais/professores, segundo o mesmo autor, está intimamente ligada ao nível socioeconómico, mas para Diogo (1998), a realidade e também algumas estatísticas vieram mostrar que o que realmente pode qualificar o comportamento dos pais, é o seu modelo educativo.

Segundo alguns especialistas, como Bertrand e Valois (citados pelo mesmo autor) e também para os autores da Sabatina (1998) podemos considerar três modelos ou paradigmas de práticas educativas familiares:

- “Paradigma racional
- Paradigma humanista
- Paradigma simbiossinérgico”(p.42-43).

O primeiro paradigma, o **racional**, tem como principal característica a de estabelecer uma gestão hierárquica na relação educativa com os filhos, isto significa que os pais decidem sobre o futuro dos filhos, sobre as normas disciplinares e sobre a ordem que deve imperar na família. No essencial, trata-se de um paradigma que se pode resumir na expressão *saber ter*, a qual corresponde à aquisição de conhecimentos num contexto de *meritocracia* e de promoção social, e à produção de bens e serviços num contexto de

competição. Sendo assim, a submissão é a única resposta que admitem na relação com os filhos. Os pais/família são os experts detentores do poder; à criança/jovem é deixado pouco espaço de manobra .

Quanto à relação com os professores, este modelo de família desconfia deles ; nenhum é, a seu ver, suficientemente competente. Com esta opinião, as dificuldades de comunicação com a escola costumam ser insolúveis; e mais, este modelo de família costuma adoptar uma conduta contestatária, dado que não aceita as resoluções educativas do professor .

O paradigma **humanista** centra-se sobre a pessoa, sendo a criança vista como um agente activo do seu próprio processo de educação. Utiliza um conjunto de práticas educativas orientadas por um *saber ser*, em que os pais/família, depositando confiança nas crianças/jovens, organizam o ambiente de modo favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem. Os pais funcionam como guias que permitem às crianças serem as protagonistas do seu próprio processo de formação, tomarem as suas decisões livremente e serem, em parte, responsáveis por si próprias .

A relação dos pais/família com os professores é de empatia . Procuram tirar benefícios dos conhecimentos do docente, pelo que a inter-relação é positiva. Se a escola tiver critérios anteriormente referidos e se movimentar no sentido de promover uma educação para a autonomia, estes pais serão seus fiéis defensores .

O paradigma **simbiossinergético** reinterpreta algumas das ideias humanistas e assenta numa relação de interdependência das pessoas face ao seu desenvolvimento. Neste modelo, o processo educativo em contexto familiar é um processo recíproco: a criança aprende com os pais/família e estes aprendem com a criança ou, por outras palavras, pais/família e crianças tornam-se parceiros na partilha de decisões que lhes dizem mutuamente respeito . Negociação, reciprocidade, partilha de poder e de conhecimentos,

valorização das diferenças e ajuda mútua entre todos os membros da família são as estratégias fundamentais no processo de construção de um *saber viver em conjunto*.

Quanto à relação com os professores, este tipo de pais/família estabelece um critério de interdependência e de reciprocidade na aprendizagem, dado que faz prevalecer a ideia de que todos podem aprender com todos .

Finalmente, podemos considerar um último grupo de pais/família, se é que assim se possam chamar, “os indiferentes, que costumam ser permissivos na sua relação com os filhos, mais por comodidade do que por convicção”(Sabatina, 1998, p.30).

Em relação aos professores, os pais/família não estabelecem uma inter-relação, delegam por omissão, todas as perspectivas para a orientação da aprendizagem dos seus filhos, aos professores .

A partir desta diversidade de modelos de práticas educativas familiares, e com excepção das famílias indiferentes, concluem os mesmos autores, é possível depreender algumas características comuns relativamente à temática que nos ocupa - todos os pais/família desejam ajudar os filhos e participar no processo educativo, em que variam essencialmente as formas de participação e de intervenção .

Parece poder dizer-se que é de grande importância que os pais/família demonstrem um verdadeiro interesse pelas ocupações dos filhos, seguindo-os atenta, mas discretamente, conseguindo assim que eles se sintam estimados e seguros; para os autores acima referidos, “quando os filhos se sentem queridos e respeitados tendem a formar uma boa imagem de si próprios, condição fundamental para poderem desempenhar qualquer tarefa com êxito”, devendo os pais inculcar-lhes confiança, reconhecer o seu esforço e as suas qualidades, e não acentuar apenas as suas limitações; também “uma visão positiva de si mesmos (boa autoestima), ajuda a melhorar sempre o rendimento escolar, no entanto, é importante referir, que também devem ser ajudados a reconhecerem as suas

limitações”(p.30). Devem perceber que ninguém é perfeito, que todo o ser humano tem carências e imperfeições, e deste modo, aprenderem a respeitar e serem tolerantes com os outros que lhe são próximos, condições essenciais à vida em Sociedade .

1. 3. Envolvimento das Famílias nas Escolas

Portuguesas

Tradicionalmente em Portugal, escola e família têm vindo a viver de costas viradas, apesar de ambas se preocuparem e quererem o melhor pela educação das crianças e jovens, tal como o afirma Montandon (1996):

“durante mais de um século a escola opôs uma forte resistência ao diálogo com os pais, sobre outra coisa que não fosse o trabalho ou o comportamento, os resultados ou os progressos da criança ou mesmo a realização de uma festa. A escola recusou geralmente aos pais o diálogo sobre questões de métodos, programas, organização ou estruturas escolares”(p.75-76).

Também Davies (1989) está preocupado com esta questão da participação, por isso nos diz que, as propostas de Reforma Educativa em Portugal correram paralelamente, às reformas educativas em vários países da Europa e em vários estados dos Estados Unidos da América, todas elas apostadas em aumentar a *participação* dos pais, de diferentes maneiras.

Para que essa participação fosse uma realidade, entrou em vigor o decreto-lei n.º769-A/76 que regulamentou o processo eleitoral e constituição dos órgãos de gestão, tendo sido dado o primeiro sinal do poder político relativamente à participação dos pais/família na

escola, em que se consagrou a necessidade de cooperação entre o Estado e as famílias, tendo em vista a educação das crianças e dos jovens.

Como consequência de tudo isto, refere Diogo (1998), “recentemente, em Portugal, como noutros países, a produção legislativa descentralizadora e autonomizante sobre os estabelecimentos de ensino reconheceu a importância e criou condições para um maior envolvimento e participação das famílias na vida escolar”, assim como “a emergência de uma concepção de escola que deixou de ser encarada como um serviço local do Estado e passou a ter a capacidade de se autodirigir” (p.25).

Mas foi fundamentalmente a partir da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro) que se deu início a um novo protagonismo das famílias na vida escolar. Assim o afirma Diogo (1998), “até aqui poder-se-á dizer que, dez anos após o primeiro sinal do aparelho político, a participação e o envolvimento das famílias nas escolas pouco avançaram, tendo-se registado apenas uma relativa consolidação do seu movimento associativo”(p.27) .

Analisando a participação numa perspectiva psicossocial, na opinião de Rubio (1988) (citado por Diogo,1998), consiste “na implicação mental e atitudinal de uma pessoa numa situação de grupo que a anima a contribuir para os objectivos do grupo e a partilhar as ideias com eles”(p.66).

Parece ser muito importante que pais/encarregados de educação e professores partilhem ideias, preocupações, ambições, processos de tomada de decisões, a fim de, na opinião de autores como Chauveau e Chauveau (1992) e Pourtois (1991), (citados por Diogo, 1998) “(...) situar melhor as crianças no seu ambiente(...)”; porque “o envolvimento parental na vida escolar contribui para melhorar significativamente as performances sociais e académicas dos alunos”. De um modo geral, todas as investigações em ciências da educação, segundo o mesmo autor, “corroboram a ideia de que o envolvimento familiar na

vida escolar se reflecte positivamente nos alunos, nos encarregados de educação, nos estabelecimentos de ensino e na própria sociedade”(p.21).

Mas, perante estas ideias, algumas questões se tornam pertinentes:

- **A escola estará preparada para aceitar a participação das famílias?**
- **Qual o lugar que estas poderão ocupar na escola?**

Para responder a estas questões iremos recorrer ao trabalho de Formosinho (1989) (citado por Diogo, 1998), que nos diz:

“ (...) a escola se transforme num centro de decisões educativas sobre as suas finalidades, objectivos, conteúdos e processos, o que exige uma mudança de paradigma de Serviço Local do Estado para um serviço com direcção repartida entre a Comunidade Local e o Estado, passando a ser uma Comunidade Educativa (p.71).

É preciso perceber este problema noutra dimensão, por isso, para além da participação das famílias, continua Diogo (1998) a escola necessita da colaboração activa de outros actores educativos – alunos, professores, pais, tutores, funcionários, agentes económicos, culturais e autárquicos.

É evidente que a escola precisa de outros apoios, que como afirma Marques (1998), “temos de considerar a escola como um sistema que necessita da colaboração de outros sistemas” (p.13).

Deste modo, a participação deve ser vista, simultaneamente, “como um direito e como uma condição de cidadania”, assim o afirma Galego (1993) (citado por Diogo, 1998):

“No actual modelo de sociedade, a participação apresenta-se como um direito fundamental ligado à natureza da educação. Trata-se de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervirem no projecto da sua existência. (...) Através da

participação, os indivíduos tornar-se-ão mais permeáveis ao reconhecimento dos parâmetros que confinam as organizações a que eles próprios pertencem e que eles próprios ajudam a constituir e a manter” (p.66-67).

O papel da família na orientação dos seus membros e a sua função na sociedade são de grande importância, por isso, nos diz Silva (1994) que a relação escola/família é uma “relação que parece ser cada vez mais visível na nossa sociedade”, e parece ser “o reflexo legislativo da Reforma, consagrando às famílias papel activo na escola” (p.338).

Também Benavente (1990) dá grande importância ao papel da família, abordando a participação da seguinte maneira:

“Os pais são os actores mais recentes da questão escolar; a sua presença e participação na vida da escola, (...) Fala-se muitas vezes de pais ou de família, querendo significar enquadramento sociofamiliar da criança; os pais, são cidadãos de várias classes sociais, com diferentes estatutos económicos, profissionais e sociais, e também com relações muito diversas com o poder e as instituições”(p.132-133).

Apesar de se considerar ser importante a interacção escola/família, existem no entanto muitos professores que têm dificuldade em comunicar com os pais, principalmente com aqueles que estão em desvantagem cultural, onde a mensagem poderá ser mais difícil de entender; por isso, na opinião de Marques (1994), é urgente que esta comunicação se deixe de fazer num só sentido, é preciso chamar os pais à escola não só para lhes dar conhecimento das aquisições e comportamentos dos seus filhos, mas também para que eles percebam que é através do diálogo a melhor forma de contribuir para a integração e o sucesso escolar dos filhos.

No entanto, há alguns pais/famílias que se demitem muitas vezes das suas funções, alegando indisponibilidade ou falta de preparação para lidar com os seus filhos, exigindo

exclusivamente à escola toda a responsabilidade no processo educativo, por isso, afirma Jesus (1996), “Os professores não podem substituir os pais na educação dos filhos” (p.27).

Por tudo o que já se disse, é importante que pais/família e escola se complementem. Também Davies (1994) partilha dessa opinião, afirmando que “a ideia de parceria, baseia-se no pressuposto de que as famílias, as comunidades e as escolas têm uma responsabilidade partilhada, no que se refere ao desenvolvimento social e escolar das crianças e jovens” e ainda que, “quando são fortalecidas as ligações entre a família, comunidade e as escolas (partes do mundo da criança), ela só irá beneficiar”(p.386).

Parece-nos importante neste estudo, abordarmos algumas formas de envolver os pais/família na escola. Passamos a referir as consideradas por Joice Epstein (s.d.) (citada por Marques,1993):

- “Pedir aos pais que leiam regularmente com os filhos e oiçam as leituras deles;
- Emprestar livros aos pais;
- Pedir aos pais que façam perguntas sobre a escola;
- Marcar um trabalho de casa que exija o diálogo com os pais;
- Estabelecer acordos formais para supervisão dos trabalhos de casa;
- Pedir aos pais que assistam a aulas;
- Explicar aos pais certas técnicas de ensino;
- Propor aos pais que treinem os filhos, ajudando-os a fazer exercícios de leitura, matemática,...”(p.21).

Para a mesma autora, parece por isso evidente, que todos os que se preocupam com o funcionamento do sistema educativo, se mostrem interessados em encontrar os meios pedagógicos, para assegurar a todos os alunos, as condições para o sucesso escolar, por

isso, a função da escola actual não se deve limitar unicamente a transmitir saberes, mas deve também promover o desenvolvimento psicossocial mais lato dos alunos, valorizando o ensino enquanto criação deliberada de oportunidades, para o conhecimento e a aprendizagem, enquanto construção desse mesmo conhecimento.

CAPÍTULO IV

Capítulo IV

LIDAR COM AS MUDANÇAS NA ESCOLA

1.1. A Escola e os Professores

Para fazermos uma abordagem das mudanças na escola, não podemos deixar de falar nas grandes mudanças do mundo actual. Na opinião de Rocha (1996), “ o mundo está a ser sacudido por uma série de fenómenos que, estamos certos mudarão em breve a face do Planeta em que vivemos”. Segundo o mesmo autor, poder-se-ão considerar como fenómenos não só a investigação científica e tecnológica, como também “a explosão dos *mass média* , a construção de redes inteligentes globais, as reorganizações e entrechoques permanentes do poder e da sua natureza, a crise económica, política, ideológica e ética, mas também o impacto social e organizacional de todos estes factores (p16).

Assim, exige-se de cada um de nós e dos grupos sociais em que nos inserimos, um maior esforço de reorganização significativa dos elementos culturais. Continua Rocha (1996) “é então necessário considerar novas estruturas e inventar outras que sejam capazes de responder adequada e atempadamente aos novos desafios: à diversidade, exotividade, quantidade, transitoriedade e holisticidade dos problemas” (p.19).

Em Portugal, através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86), diz Rocha (1996), “a intencionalidade legislativa relativa ao governo das escolas mudou significativamente”; com efeito, até esta data, “as escolas foram, quer no seu funcionamento quer no seu enquadramento legal, *serviços locais do Estado*”(p.21-22).

Com a publicação, e legislação subsequente, nomeadamente o despacho n.º113/ME/93 de 23 de Junho, que estabeleceu o Sistema de Incentivos à qualidade da Educação, considera Rocha (1996), “abriram-se novas perspectivas de construção e administração da escola”; deste modo, começou a pensar-se a escola como “comunidade educativa, com autonomia e rosto próprios, que se corporizam num projecto educativo de escola, onde o pluralismo, a participação, a cooperação e, sobretudo, a criatividade, a sensibilidade à e a intervenção na envolvente têm não apenas forma mas também conteúdo”(p.22-23).

Por esse motivo, foi definido o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto - Lei n.º249/92, de 9 de Novembro), partindo de pareceres de numerosas instituições e de um forte diálogo com os sindicatos de professores.

No quadro deste regime jurídico, que introduziu inovações significativas e respondeu a necessidades há muito identificadas, foi aprovado o programa FOCO, que segundo a opinião dos autores da Sabatina (1998), “visando melhorar o desempenho profissional dos professores, através do acesso à formação contínua”, ministrando um ensino de qualidade. Para isso, “o professor teria de adaptar a sua ocupação docente aos avanços do conhecimento científico, técnico e pedagógico”(p.17).

Se reflectirmos um pouco sobre toda a legislação referente ao Estatuto da Carreira Docente, parece-nos serem atribuídas ao professor, numerosas funções, dizem os mesmos autores, nomeadamente, “as de director, tutor, orientador, guia pedagógico encarregado de levar o aluno até ao sucesso escolar, e da sua integração social (adaptação ao seu grupo ou

turma)”, deparamos certamente com “profissionais da docência encarregados de tantas e tão variadas responsabilidades, que se torna necessário prever e facilitar apoios para uma tão larga gama de competências nunca antes exigidas”(Sabatina, 1998,p.17).

Uma primeira abordagem da realidade imediata do professor/educador, quer do ensino pré-escolar e 1ºciclo, quer dos outros graus de ensino, revela-o, consideram os mesmos autores como “um profissional sobrecarregado de trabalho mas não obstante, é às vezes muito pouco valorizado socialmente” porque, “há uma tendência para uma exigência demasiada e um não reconhecimento do seu real valor, assim como da importância das responsabilidades que lhe estão confiadas”(p.17).

Mas para se compreender melhor esta problemática, vejamos primeiro qual tem sido o papel tradicional do professor, e em seguida, o que lhe é pedido nos nossos dias:

• Características do professor tradicional

Durante muitos séculos o professor, estabeleceu com os seus alunos um tipo de relação autoritária – era o depositário do saber, encarregado de transmiti-lo, e os alunos deviam aceitar passivamente tudo o que o professor dizia. “Atribuía-se a este tipo de docentes virtudes tais como o altruísmo, a abnegação, o esquecimento de si próprio e o amor pelos alunos”; “os conhecimentos existentes, e o facto de encarar a criança/jovem como uma máquina de aprender, consolidavam esta perspectiva”; “o professor constituía ainda praticamente a única fonte de informação”(Sabatina,1998, p.17-18).

• Características do professor actual

Actualmente, os conhecimentos que o professor transmite, dizem os mesmos autores, “podem ser avaliados e discutidos, utilizando informações recebidas através de novos canais de socialização: os meios de comunicação”; até aos anos 50 “reconhecia-se ao professor primário, e mais ainda ao do secundário, um estatuto social e cultural elevado, valorizando o seu saber, o seu altruísmo e a sua vocação, representando um dos modelos sociais”; actualmente, a nossa sociedade tem tendência para “determinar o estatuto social com base no nível dos rendimentos”(p.18). Assim, para muitos pais/família, o facto de alguém ter escolhido ser professor, não passa de uma prova da sua incapacidade para desempenhar outra actividade melhor remunerada.

Mas foi realmente a partir dos anos 80, que começou a manifestar-se mais intensamente a crise da profissão docente, fenómeno generalizado, comum a quase todos os países. Por isso, considera Marques (1998), “é absolutamente necessário e urgente que a escola consiga grandes mudanças, que envolvam novas relações, novas formas de tomada de decisões, novos currículos e novas maneiras de ensinar” porque “a emergência dessa nova escola é uma necessidade reconhecida por todos, embora as divergências face à concepção dessa nova escola continuem a sobrepor-se aos espaços de convergência”(p.48).

Parece ser relativamente fácil, diz-nos Benavente (1990), “realizar mudanças de estruturas ou de coisas, o mesmo não acontece quando se trata de mudanças envolvendo práticas, valores e atitudes”; “as mudanças em educação podem, evidentemente, ser de diversos tipos e a sua realização depende da existência de um certo número de condições”. Em Portugal, essas mudanças tocaram “tanto os aspectos conceptuais como materiais da

educação e situaram-se ao nível dos objectivos das estruturas, dos conteúdos, dos modos de avaliação”(p.73-74).

Para que a escola possa estar preparada para formar os actuais e futuros cidadãos, diz-nos Barbosa (1997), “é necessário que ela actue como eixo vertebrado que permita, a um tempo, organizar programas de acção que reflectam a multiplicidade das sensibilidades sociais envolventes e, também, a realização de projectos educativos descentralizados e de elevado grau de autonomia”(p.51).

Esta mudança rápida do contexto social, “impõe diariamente aos docentes novas exigências, e, quando a escola começa a reagir, as necessidades são já outras”; deste modo o professor encontra-se assim entre dois focos:

1. “a dificuldade que existe em corresponder às necessidades de uma tão acelerada mudança;
2. a crítica social por não conseguir dar resposta satisfatória às novas exigências”(Sabatina, 1998, p.19).

Há alguns investigadores, considerados pelos autores acima referidos, que apontam para o aparecimento evidente de dificuldades surgidas como consequência do facto de parte da comunidade, e designadamente a família, “ter transferido alguns dos seus anteriores papéis sociais e de protecção para a escola”(p.19). Esta descrição revela-nos não só o cansaço, mas também, o que é mais grave, a incapacidade do professor e a sua frustração sistemática .

O professor sente-se assim dividido entre o modelo tradicional, depositário do saber, e o profissional preparado, formado para encarar as expectativas destes novos tempos de mudanças tão aceleradas; outras funções que a reforma outorga, exige-se ao professor, enquanto tutor e orientador dos seus alunos, sublinham os mesmos autores que faça “a coordenação do trabalho, cuja responsabilidade recai numa equipa multidisciplinar, na qual

ele desempenha um papel importante como interlocutor directo da turma ou classe". O professor "deverá conhecer muito bem o aluno e a sua situação pessoal e familiar, para melhor o orientar", deste modo, "é necessário adequar a formação de professores às novas exigências da função docente e revalorizar a imagem social da profissão", são duas das medidas pelas quais professores e administração têm de lutar em conjunto. De resto, para que mais uma vez o projecto da reforma não seja frustrado, "é necessário que os docentes o tomem em mãos e que a sociedade, por seu lado, reconheça o importantíssimo trabalho que eles querem realizar"(p.20) .

Pelos motivos acima referidos e pela grande crise que a escola tem passado, foi necessário criar incentivos à qualidade do ensino.

Por isso, nos diz Rocha (1996), que nos anos 70 a qualidade do Sistema Educativo passou para um nível institucional de organização, associada à criatividade, competição e necessidade de sobrevivência, pretendendo-se que essa qualidade fosse exigida através dos Órgãos de Gestão e de todo o corpo funcional.

Pensamos que, ao falar-se de qualidade na educação, estamos não só a falar de questões técnico/pedagógicas mas também de problemas sociais e políticos, que merecem uma análise crítica sobre o carácter do actual estado da educação .

A qualidade requer sempre um trabalho de construção colectiva e partilha de ideias, nunca práticas pedagógicas e organizacionais de individualismo e isolamento. Por este motivo, continua o autor acima referido, os actuais Agrupamentos e Conselhos Executivos, aparecem como estruturas organizacionais que são vistas como Centros de Qualidade da escola e do ensino; nestes micro - contextos a liderança e a autonomia são fundamentais para que exista a tão falada qualidade de ensino. Ensinar implica uma abertura de caminhos subjectivos para a descoberta, fundamentação e articulação de significados e de alternativas à fragmentação, à desordem, ao relativismo. Ensinar é também pensamento reflexivo e

sensibilidade pedagógica, que permitem ao professor um crescimento como pessoa moral, educador e cidadão.

Para que se possa falar na tão desejada qualidade e sucesso de cada organização escolar, é necessário falar no seu tipo de cultura, por isso nos afirma Beare et all (s.d.) (citado em Sabatina, 1998) “as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados)”; mas para que exista esta cultura é necessário também, falar nos seus líderes, “escolas excelentes dispõem de líderes sobressalientes”(p.19).

Também Barbosa (1997) considera que, “qualquer escola tem de ser concebida numa óptica de qualidade”, (...) “por isso, é necessário exigir que o professor e outros agentes que nela evoluam, entrem já com perfis de alta qualificação”(...) “Se as sociedades querem ter escolas, todas elas com qualidade, têm acima de tudo de pensar a própria Educação como um investimento qualificante”(p.75). Por este motivo, continua o mesmo autor, “procuramos que cada professor tome consciência do sentido das suas tomadas de decisão e tentamos que o faça aprendendo a caracterizar, com rigor, o processo de ensino aprendizagem” (p.77).

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

METODOLOGIA

1.1. Instrumentos de Recolha de Dados

Neste estudo pareceu-nos útil, recorrer a metodologias de investigação educativa de perspectiva humanística - interpretativa. Segundo Almeida (1995), "a metodologia será a organização crítica das práticas de investigação"(p.92), porque pretendemos apenas descrever e interpretar os fenómenos educativos, interessando-nos também saber alguns significado e intenções das acções humanas. Baseamo-nos em Quivy et Campenhoudt (1992), para dizer que a metodologia utilizada é como que um prolongamento da problemática e do modelo de análise, articulando entre si, as diferentes pistas, que finalmente serão retidas para orientar o trabalho de observação e análise.

Achámos mais adequado o método qualitativo, nomeadamente a entrevista por o considerarmos oportuno no estudo de fenómenos como este. No fundo o que importa para este trabalho é o que se considera em investigação qualitativa, como dizem Bogdan e

Biklen (1994), "(...) se privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação"(p.8).

Através desta metodologia pensámos poder abordar o mundo pessoal dos próprios intervenientes (como interpretaram as situações, que significado tiveram para eles), bem como estudar a realidade na sua globalidade, sem fragmentá-la e contextualizando-a.

Quanto ao tipo de entrevista, optámos pela entrevista semi-estruturada, porque permitiu-nos a obtenção de dados na linguagem do próprio sujeito. Por isso, foi necessário a elaboração de um instrumento que servisse como móbil de orientação à sua execução, em que todos os inquiridos foram questionados sobre um mesmo conjunto base de questões, ou seja, o guião das entrevistas (ver anexos 1, 2 e 3).

Esse guião pré- definido vai de encontro às afirmações de Albarello (1997), que diz: "o guião da entrevista enuncia os temas a abordar, com o objectivo de intervir de maneira pertinente para levar o entrevistado a aprofundar o seu pensamento ou explorar uma questão nova de que não fala espontaneamente (...) "(p.3).

Elaborámos os guiões das entrevistas tendo em conta os objectivos deste estudo que incidiram essencialmente sobre aspectos como: (1) relações interpessoais na escola, (2) comportamentos dos alunos, (3) ensino/aprendizagem e (4) recursos da escola, sendo as temáticas do guião comuns a todos, embora as perguntas fossem diferenciadas. Tais temáticas tornaram-se mais tarde categorias de análise, como veremos mais tarde Com estas entrevistas pretendeu-se, sobretudo, saber a opinião de todos os intervenientes (alunos, pais e professores) sobre aspectos relacionados com o funcionamento da escola.

Neste tipo de entrevistas, na opinião de Ghiglione e Matalon (1978),

"existe um esquema de entrevista (grelha de temas, por exemplo). Porém, a ordem pela qual os temas podem ser abordados é livre; se o entrevistado não abordar espontaneamente um ou vários dos temas do esquema, o entrevistador deve propor-lhe o tema. No âmbito de cada tema, os métodos aproximam-se dos da entrevista livre", ou seja, "(...) cada um dos temas do esquema conserva uma relativa ambiguidade, (...) definida como ausência de um quadro de referência imposto" (p.92).

As entrevistas têm sempre uma determinada finalidade, mas na opinião de Estrela (1994) consistem:

“na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo”, como também “conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo”. Isto é, se, por um lado, “se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo”(p.342).

Neste estudo, por se tratar de entrevistas de investigação, segundo o mesmo autor, tornou-se necessário definir um certo número de princípios orientadores:

1º - “Evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista;

2º - Não restringir a temática abordada;

3º - Esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado” (Estrela, 1994, p.342)

Pelo primeiro princípio, procuramos dar a palavra ao entrevistado, não coarctando a sua expressão, sob qualquer aspecto: o entrevistado poderá abordar o tema como quiser, durante o tempo que quiser, sem interferências do entrevistador. Também se procura acautelar o modo de pôr as questões, a fim de evitar influenciar o entrevistado.

Em suma, pretendeu-se utilizar, na condução da entrevista, uma orientação semidirectiva, sem prejuízo de uma estruturação da entrevista.

Quanto às restrições à temática neste trabalho há apenas um objectivo, expresso pelo segundo princípio, em que se procurou salvaguardar a possibilidade de alargamento, ao longo da entrevista, dos temas propostos ao entrevistado. Por outro lado, correspondeu, por vezes, a pontos do plano previsto para a entrevista, pontos que se pretendiam abordar de seguida e que, assim, puderam ficar tratados naquele momento, na medida em que o

entrevistado forneceu, espontaneamente, informação que se tinha previsto obter apenas numa fase mais adiantada da entrevista.

Em relação ao terceiro princípio, entendemos que a liberdade que se pretendeu dar ao entrevistado não deveria ser incompatível com a necessidade de precisar os quadros de referência do entrevistado, levando-o a esclarecer conceitos e situações.

1.2. População e Amostra

A razão da escolha da Aldeia de Campinho prende-se com o objectivo inicial da nossa investigação, que envolve alguns fenómenos educativos e sociais que pretendemos conhecer, descrever e compreender nesta localidade. O estudo centrou-se nesta aldeia por ser o local onde me encontro a trabalhar há seis anos como educadora de infância. Por estar fisicamente muito próxima desta escola, sempre me apercebi dos seus verdadeiros problemas. É considerada uma **Escola de Intervenção Prioritária**, há vários anos, o que significa que todos os anos são colocados professores da Equipa de Ensino Especial, que adaptam programas (PEI) aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem. Convém salientar que também a nível de comportamento dos alunos, se verificam alguns desajustes. Através do diálogo que no dia a dia mantemos com os professores daquela escola, fomos percebendo a existência de falta de regras básicas, alguma violência, agressividade, competição e desconfiança.

Consideramos actual e pertinente este estudo, na medida em que pensamos que permitirá fazer uma análise mais profunda sobre o sucesso/insucesso escolar, de forma a

perceber este fenómeno educativo e social, tanto a nível teórico com prático, tendo por base o conjunto de entrevistas a realizar para o efeito.

Através deste estudo pretendemos compreender e talvez intervir na melhoria de comportamentos e atitudes de todos os intervenientes, para que se dê uma verdadeira interacção, de forma a poder verificar-se uma correlacção positiva e clara entre o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos e o sucesso escolar destes.

A população foi constituída pelo conjunto de alunos, pais/encarregados de educação e professores da escola E. B. 1ºciclo de Campinho.

Da amostra fizeram parte dois alunos de cada ano de escolaridade, ou seja, dois alunos do 1ºano, dois alunos do 2ºano, dois alunos do 3ºano e dois alunos do 4ºano (um do sexo masculino e um do sexo feminino em cada ano, excepto no 4ºano que são dois rapazes, por neste grupo não haver raparigas); por dois pais/encarregados de educação também de cada ano de escolaridade, e que não correspondem necessariamente aos pais/encarregados de educação dos alunos inquiridos, e por todos os professores que leccionam nesta escola, ou seja, um professor por cada ano de escolaridade e um professor da Equipa de Ensino Especial.

Para definir a amostra recorreremos à obra de Ghiglione et Matalon (1978) que nos diz o seguinte, "pode-se considerar uma amostra representativa da população, pois os elementos foram escolhidos, tendo cada um deles a mesma probabilidade de fazer parte da amostra"(p.30).

Foram feitas oito entrevistas a alunos, oito entrevistas a pais/encarregados de educação e cinco entrevistas a professores. Todas as entrevistas foram gravadas, com a autorização dos entrevistados, mas por se ter utilizado um pequeno gravador que tecnicamente não era dos melhores, uma das entrevistas teve de ser eliminada, a um dos alunos do 3º ano, do sexo masculino, por não oferecer as melhores condições de gravação.

A escolha dos alunos, pais e encarregados de educação foi aleatória e estratificada, uma vez que foram escolhidos alunos de cada ano de escolaridade, o mesmo acontecendo na escolha dos pais/encarregados de educação. Relativamente aos professores, por serem só cinco, todos participaram nas entrevistas.

Para análise dos dados recolhidos, recorreremos à análise qualitativa, por ser importante sobretudo para a elaboração das inferências específicas sobre este fenómeno educativo.

A informação recolhida nas entrevistas foi sujeita a uma análise de conteúdo, que passaremos a explicar, segundo a perspectiva de Ghiglione e Matalon (1978) como: “a prática de análise de conteúdo, considerada tão somente como um método, é, antes de mais, uma prática social”; “só encontrará as suas justificações numa predictibilidade empírica relativamente a um objectivo pré-determinado e procurará validações extrínsecas à sua própria prática”(p.198-199).

Ainda para Berelson (s.d.) (citado por Estrela, 1978), define-se análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”(p.455).

Pelos motivos acima referidos, foi nosso objectivo nas entrevistas, elaborar um guião para alunos, pais/encarregados de educação e professores que servisse de ponto de referência a todos os implicados no processo, de forma a podermos verificar os seus pontos de vista, as suas preocupações e facilitar posteriormente o tratamento e análise dos dados recolhidos. As grandes questões que serviram de base ao guião das entrevistas (ver Anexo I), foram as seguintes:

1. Caracterização das turmas;
2. Aspectos relacionais e de disciplina;
3. Metodologias de ensino/aprendizagem;
4. Recursos materiais;

5. Caracterização de “especificidades de alunos”;
6. Aspectos relacionais entre pais/encarregados de educação e a escola;
7. Caracterização da escola;
8. Questões pertinentes.

1.3. Procedimento

Depois de elaborados os guiões das entrevistas, informámos inicialmente os professores da escola em estudo, do trabalho que pretendíamos realizar e dos nossos objectivos, pedindo-lhes para o efeito a sua autorização e a sua preciosa colaboração e também a dos alunos que fariam parte da amostra. Falámos também com os pais/encarregados de educação que, de igual modo, iriam fazer parte da referida amostra, explicando-lhes muito bem quais os passos que se seguiriam e o que se pretendia com aquele estudo. Por existir um grande conhecimento da minha parte, baseado numa relação de seis anos de trabalho nesta comunidade, todos os entrevistados aceitaram de bom grado participarem neste estudo. Após ultrapassada esta primeira fase, iniciaram-se então as entrevistas dos professores e alunos na escola E.B.1ºciclo de Campinho; as dos pais, umas decorreram nas suas casas, outras no Jardim de Infância, conforme o desejo de cada um, com uma duração média de 30/40 minutos, conforme a conversa se ia desenrolando.

As outras entrevistas decorreram na escola, durante metade do mês de Maio e todo o mês de Junho, sem qualquer contrariedade, com o ritmo que se pretendia. Todos foram entrevistados individualmente, excepto as duas crianças do 1ºano e as duas do 2º ano, que foram entrevistadas duas a duas, por termos verificado estarem mais à vontade e com menos bloqueios e, a intervenção do entrevistador ser menor. Desta forma, as informações surgiram mais diversificadas e mais espontâneas.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

1.1. A Análise de Conteúdo

Após a colheita dos dados, foi feita a organização e tratamento de todo o material recolhido, de modo a que posteriormente, fosse possível a sua análise e interpretação.

A organização dos dados foi iniciada através da transcrição integral das entrevistas, para serem submetidos a análise.

Em primeiro lugar, foi feita uma leitura flutuante do conteúdo da totalidade das entrevistas, de modo a reter as ideias e conceitos gerais e de seguida foi feita uma leitura mais pormenorizada, com o objectivo de identificar os aspectos mais significativos.

As etapas seguidas na análise corresponderam às seguintes regras, definidas por Estrela (1994):

“1ª - Leitura inicial dos documentos para uma apreensão sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise;

2ª - Determinação dos objectivos da análise de acordo com as hipóteses emitidas. A leitura desses documentos, revelam que algumas definições se fazem, muitas vezes pela positiva ou pela negativa, ou pelo estabelecimento de contrastes;

3ª - A determinação das regras de codificação levou-nos a considerar como unidade de enumeração ou de contagem, cada redacção. Como unidade de registo ou unidade de significação a codificar, tendo em vista a categorização e contagem de frequências, escolhemos a proposição”(p.455).

Ainda considerando o mesmo autor, “à semelhança do que acontece em qualquer processo de categorização, a determinação das categorias deverá obedecer a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade” (p.456).

A fase de categorização é de grande importância, por isso, nos diz ainda Estrela (1994), “a validade e fidelidade das categorias devem ser testadas, submetendo um mesmo texto a vários analistas e verificando as concordâncias e divergências”(p.456).

Para Ghiglione e Matalon (1978), “uma análise de conteúdo não tem sentido se não for orientada para um objectivo”(p.206). Por isso, elaborámos alguns quadros e grelhas, de forma a ser mais fácil, a leitura e análise das transcrições, tanto na horizontal como na vertical, fazendo também o cruzamento de opiniões, permitindo-nos determinar quatro grandes categorias, tendo em conta as oito questões, que faziam parte do guião:

- 1ª- **Relações interpessoais na escola**
- 2ª- **Comportamentos dos alunos**
- 3ª- **Métodos de Ensino/Aprendizagem**
- 4ª- **Recursos da escola**

1.2. Apresentação dos Dados

Depois da fase de leitura, cruzamento e interpretação de opiniões, procedemos à análise e interpretação dos dados.

Neste estudo, criámos as categorias e sub-categorias à priori, com base nos objectivos do nosso estudo e revisão bibliográfica efectuada posteriormente; após a leitura das entrevistas, foi necessário seleccionar as unidades de registo.

Na apresentação dos dados apresentados nos quadros (1 a 13) utilizámos alguns códigos linguísticos que passamos a descrever:

A – Entrevista a Alunos por ordem numérica

P – Entrevista a Pais por ordem numérica

D – Entrevista a Docentes por ordem numérica.

Nesta fase do nosso trabalho, os dados podem resumir-se aos seguintes quadros de análise, nos quais realçamos por um lado, alguns aspectos de caracterização dos entrevistados, nomeadamente dos alunos (Quadros de I a III), pais/encarregados de educação (Quadros de IV a VII) e docentes (Quadros de VIII a XII), e por outro lado a análise de conteúdo, baseada numa categorização previamente criada para o efeito (Quadros de 1 a 13).

Passamos a expor tais quadros de caracterização e de análise, os quais são comentados individualmente, com vista à interpretação dos resultados que faremos no ponto

1.3.

Quadro I – Idade dos alunos

Idade(anos)	Nº de alunos
7	2
8	2
10	3
Total	7

Ao observarmos o quadro n.º 1, podemos verificar que os alunos têm idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, o que nos leva a concluir que estão todos dentro das idades de 1º ciclo.

Quadro II – Sexo dos alunos

Sexo	Nº de alunos
Masculino	4
Feminino	3
Total	7

No quadro n.º2 podemos concluir que fizeram parte da amostra 4 rapazes e 3 raparigas, num total de 7 entrevistados.

Quadro III – Grau de escolaridade dos alunos

Ano de escolaridade	N.º alunos
1ºano	2
2ºano	2
3ºano	1
4ºano	2

Através do quadro n.º4, verificamos que fizeram parte da amostra 2 alunos do 1ºano, 2 alunos do 2ºano, 1 aluno do 3ºano e 2 alunos do 4ºano.

Quadro IV – Idade dos pais/enc. Educação

Idade (anos)	Ano de escolaridade dos filhos
35	1º ano
30	1º ano
31	2º ano
37	2º ano
39	3º ano
40	3º ano
33	4º ano
36	4º ano

No quadro n.º4 podemos verificar, que as idades dos pais/encarregados de educação estão compreendidas entre os 30 e os 40 anos, sendo por isso bastante heterogéneas, o que nos leva a concluir que nenhum dos pais/encarregados de educação é muito jovem.

Quadro V – Sexo dos pais/enc.educação

Sexo	N.ºpais/enc.educ.
Feminino	7
Masculino	1
Total	8

No quadro n.º5, relativo ao sexo dos pais que entraram na amostra, constatamos que dos oito entrevistados, 7 elementos são do sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino.

Quadro VI - Grau de escolaridade dos pais/enc.educação

Pais/enc.educ.	Ano de escolaridade dos filhos
11º ano	1º ano
6º ano	1º ano
6º ano	2º ano
4º ano	2º ano
9º ano	3º ano
6º ano	3º ano
6º ano	4º ano
9º ano	4º ano

No quadro n.º6 verificamos que apenas um dos elementos da amostra possui o 4º ano, quatro elementos possuem o 6º ano, que é a maioria, dois elementos possuem o 9º ano e também só um possui o 11º ano.

Quadro VII – Profissão dos pais/enc.educação

Profissão	Ano de escolaridade
Administrativa	1ºano
Doméstica	1ºano
Motorista	2ºano
Comerciante	2ºano
Comerciante	3ºano
Aux. Ac. educativa	3ºano
Trabalhadora rural	4ºano
Doméstica	4ºano

No quadro n.º7 verificamos que há duas profissões que aparecem duas vezes cada uma, nomeadamente, comerciante e doméstica, uma administrativa, um motorista, uma auxiliar de acção educativa e uma é trabalhadora rural, o que nos leva a crer que neste rol de profissões, não existe ninguém especializado.

Quadro VIII – Idade dos docentes

Idade(anos)	Ano de escolaridade
35	1ºano
27	2ºano
25	3ºano
30	4ºano
47	N.E.E.

No quadro n.º8 relativo às idades dos docentes, podemos ver que são bastante heterogéneas, variando entre os 25 anos e os 47 anos (presta apoio a crianças com necessidades educativas especiais).

Quadro IX – Sexo dos docentes

Sexo	N.º de docentes
Feminino	4
Masculino	1
Total	5

No quadro IX podemos ver que apenas um dos docentes é do sexo masculino, enquanto quatro são do sexo feminino.

Quadro X – Anos de serviço

Anos de serviço	Ano de escolaridade
7	1ºano
4	2ºano
5	3ºano
6	4ºano
25	NEE

No quadro n.º10 podemos ver que os anos de serviço docente varia entre os 4 anos e os 25 anos, sendo que a maioria dos docentes lecciona há poucos anos.

Quadro XI – Anos de serviço na escola

Anos de serviço na escola	Ano de escolaridade
2	1ºano
2	2ºano
4	3ºano
1	4ºano
6	NEE

No quadro n.º11 podemos verificar que os anos de serviço nesta escola variam entre 1 ano e 6 anos, existindo dois docentes que estão nesta escola há 2 anos, um há 4 anos, um há 1ano e um que é o docente de apoio, está há mais tempo, ou seja, há 6 anos.

Quadro XII – Escola de formação

Escola de formação	Ano de escolaridade
ESE de Beja	1ºano
ESE de Portalegre	2ºano
ESE de Portalegre	3ºano
ESCE	4ºano
Mag. Prim. de Évora	NEE

A leitura do XII quadro diz-nos que um docente se formou na ESE de Beja, dois na ESE de Portalegre, um na ESCE em Lisboa e um numa das antigas Escolas de Magistério Primário, que corresponde ao docente que presta apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Das categorizações decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas, resultaram os seguintes quadros de análise numerados de 1 a 13, que passamos a apresentar. As categorias de análise correspondem às temáticas que orientaram as diferentes perguntas nas entrevistas (ver p.66)

QUADRO N.º 1

Relações interpessoais na escola

Categoria 1	Subcategorias	Unidade de Registo
Relações Interpessoais na escola	Entre pares	<ul style="list-style-type: none"> - "Com os colegas, às vezes damos bem, às vezes damos mal"(A1, A6, A7) - "Os meninos são amigos"(A4) <ul style="list-style-type: none"> - "Os meninos portam-se bem e às vezes mal, lá fora às vezes andam de guerreia"(A7) - "Relaciona-se bem com os colegas"(P1,P4,P6) - "Dá-se bem com alguns colegas, com outros dá-se menos bem"(P2) - "A minha filha dá-se bem com todos"(P3) - "Eles, uns com os outros, são muito agressivos"(P7) - "As relações entre eles são muito más, hoje em dia só brincam com violência"(P8) <p style="margin-left: 40px;">"Existe um bom espírito de entre- ajuda"(D1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Nos recreios(...), mostrando-se muito conflituosos e por vezes violentos"(D1) - "(...) por vezes geram-se conflitos, por haver alguma competição(D2) - "A relação entre eles é boa"(D3) - "São muito agressivos, é uma relação instável"(D4) - "Na turma, relacionam-se bem com os colegas"(D5)

(cont.)

QUADRO N.º 2 (cont. do quadro 1)

Relações interpessoais na escola	Professor/aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Damos bem com o professor" (A1, A2, A5) - "Gosto de ouvir o professor" (A1, A4) - "Há um menino que dá respostas ao professor, diz baboseiras"(A2) - "Às vezes não fazemos o que a professora diz"(A6) - "Relaciona-se bem com o professor"(P1, P2, P4, P6) - "Dá-se bem com a professora, tem-lhe respeito"(P4) - "A professora por vezes fala com ele, e ele não respeita o que ela lhe diz"(P7) - "Solicitam de forma constante a nossa atenção"(D1) - "Estabelecem uma boa relação com o/a professor/a"(D2, D3, D4) "Relacionamento satisfatório" (D5)
	Professor/Pais	<ul style="list-style-type: none"> - " O professor quer dizer se a gente se porta bem ou mal"(A1, A2, A3, A5) - "A minha mãe só vem à escola quando há reuniões"(A1, A3, A4) - "A minha mãe vem só no fim dos períodos saber, se eu passo"(A7) - "Vou à escola quando há reuniões e sempre que posso"(P1,P2, P5) - "Tenho uma boa relação com a professora"(P6, P7) - "Acho que é muito importante haver uma boa relação entre pais e escola"(P1, P2, P5, P8) - "Acho que há menos interesse por parte dos pais do que por parte da escola"(P6) <p>"Os pais deviam vir de vez em quando à escola saber o que se passa com os filhos"(P3)</p>

QUADRO N.º 3 (cont. do quadro 2)

<p>Relações interpessoais na escola</p>	<p>Professor/Pais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Os professores têm tentado envolver os pais no processo de ensino/aprendizagem"(D1) - "Preocupo-me sempre em estabelecer uma boa relação com os pais/encarregados de educação"(D2, D4, D5) - "Os pais revelam pouco envolvimento com a escola"(D4, D5) - "Nesta escola, o contacto com os pais, só é possível no final de cada período"(D4, D5)
	<p>Aluno/Auxiliar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Damos bem com as auxiliares" (A1, A2, A3,A4, A5) - "Os do 4ºano gozam com elas" (A2) - " Alguns dão-se mal com as auxiliares, mas não são os da minha sala, os do 4º ano às vezes respondem mal" (A4, A5) - "Com as auxiliares, às vezes damos bem, às vezes damos mal"(A6) - " Elas dizem para não sairmos da escola e a gente sai" (A6) - "Com as auxiliares às vezes damos mal, porque se batem uns aos outros, e elas vão dizer à professora"(A7) - "Relaciona-se bem com as auxiliares"(P1, P2, P3, P4, P6) - "Acho que os miúdos têm uma grande falta de educação"(P5) - " Deviam ter mais respeito pelas pessoas"(P5) - " Já tenho ouvido as auxiliares queixarem-se dos alunos, não as ouvem" (P5) - "Com as auxiliares ele não respeita, acho que deviam ser mais bem educados"(P7) - "Não reconhecem a autoridade das auxiliares"(D1) - "Estabelecem uma boa relação com as auxiliares"(D2, D4, D5) - "Com as auxiliares não obedecem tanto, não há tanto respeito"(D3)

QUADRO N.º 4

Comportamentos dos alunos

Categoria 2	Subcategoria	Unidade de Registo
Comportamentos dos alunos	Regras e Responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - "Quando o professor está a falar não se deve brincar"(A1) - "Às vezes começam de conversa e gritando dentro da sala"(A3) - "Quando estão todos, faz alguma por imitação"(P4) - "Eu acho que as mães não gostam que se ralhe com os filhos"(P5) - "Nota-se uma certa irresponsabilidade e dificuldade em desenvolverem certas actividades"(P8) - "Nota-se alguma dificuldade em assimilarem certas regras de comportamento"(D1) - "Pretendo que cheguem ao fim do ano (...), com algumas regras em sociedade, que por vezes não revelam"(D4) "Há falta de apoio familiar, falta de valores e regras"(D5)
	Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> - "Umaz vezes portamos bem, outras vezes portamos mal"(A3, A6, A7) - "Alguns meninos são maus, saem da escola, são os meninos do 4ºano"(A3) - "Os meninos comportam-se bem"(A4) - "Há dois meninos que são um bocadinho diferentes, às vezes gritam na sala"(A4) - "Os do 4º ano às vezes respondem mal"(A5) "Às vezes estão a chamar nomes uns aos outros, depois a gente irrita-se e pomos a bater"(A6)

(cont.)

QUADRO N.º 5 (cont. do quadro 4)

<p>Comportamentos dos alunos</p>	<p>Disciplina</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Lá fora às vezes andam de guerreira"(A7) - "Há um menino que às vezes se porta mal, ele não tem mãe"(A7) - "Considero que a minha filha é um pouco indisciplinada"(P2) - "Acho-os um bocado irrequietos, só há duas raparigas"(P3) - "Há crianças que são mal educadas, não sei se é do hábito em casa"(P3) - "Acho que se comporta mais ou menos bem, como as crianças da sua idade"(P4) - "Acho que os miúdos têm uma grande falta de educação, deviam ter mais respeito pelas pessoas"(P5) - "É muito meigo e calmo, não é refilão nem se mete em confusões"(P6) - "Acho que deviam ser mais educados, não têm disciplina nenhuma"(P7) - "O comportamento do meu filho é bom, mas tem colegas que têm um comportamento muito mau"(P8) - "Há muita indisciplina"(P8) - "Não se registaram casos graves de indisciplina"(D1) - "Têm comportamento adequado dentro e fora da sala"(D2) - "Mostram-se por vezes competitivos entre si"(D3) - "No geral são disciplinados, quando acontece alguma coisa, aceitam as críticas"(D3) - "Comportamento muito instável"(D4) "São muito agressivos, posso dizer que até hoje, foi a pior turma que encontrei"(D4)
-----------------------------------------	--------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

QUADRO N.º 6
Ensino/aprendizagem

Categoria 3	Subcategorias	Unidade de Registo
Ensino/aprendizagem	Organização da sala dos dossiers	<ul style="list-style-type: none"> - "Gosto da minha sala"(A1, A2) - "Gosto da sala como está"(A2) - "Tem tudo o que é preciso"(A3) - "Gosto das actividades que faço"(A6) - "A organização da sala e dos dossiers, acho que está tudo bem"(P1, P8) - "Conheço a organização da sala mais ou menos bem, através do que a minha filha me conta"(P2) - "Os dossiers estão bem organizados, a sala não conheço"(P3) - "Acho que está tudo muito bem orientado"(P5) - "É muito organizado nos dossiers, consulto-os quase sempre no fim do período"(P6) "Estou a par de tudo, (...) acho que está tudo bem organizado"(P7)
	Métodos	<ul style="list-style-type: none"> - "Levo trabalhos de casa, quando sei faço sozinha e quando não sei peço ajuda à minha mana ou mano"(A1) - "Gosto de estar a ouvir o que o professor ensina, das coisas que ele diz"(A1) - "Gosto de aprender a ler e a escrever"(A2) - "Fazemos trabalhos de grupo, damos-nos bem"(A4, A6) - "Gosto de andar na escola, de aprender coisas novas"(A7) - "Gosto dos métodos que o/a professor utiliza"(P1,P2, P4, P5) - "Acho que a minha filha está a aprender bem"(P2)

(cont.)

QUADRO N.º 7 (cont. do quadro 6)

<p>Ensino/aprendizagem</p>	<p>Métodos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Acho que a professora ensina bem"(P3, P6) - "Considero que o meu filho está com uma boa professora"(P5) - "As estratégias assentam num ensino individualizado, apoiadas no trabalho de grupo"(D1) - "Sempre que posso procuro diversificar as estratégias e actividades"(D2,D5) - "Promovo trabalhos de grupo"(D2, D4) - "(...) através de leitura, de pesquisa, de jogos e através de estratégias que fogem à leitura e escrita"(D3) - "Não utilizo nenhum método específico, (...) que eles consigam (...) bons resultados"(D4) - "Têm um PEI(Programa educativo individual) em que alguns conseguem atingir os objectivos, outros não"(D5)
	<p>Especificidades de alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Há dois meninos que não tomam atenção, porque estão a falar e a brincar"(A1) - "Acho que há três meninos que têm dificuldades em aprender o que a professora ensina"(A3) - "Há dois meninos que têm mais dificuldade em aprender, não estão com atenção e não fazem os trabalhos de casa"(A4) - "Há dois meninos que a professora diz-lhes para fazerem uma coisa e eles fazem outra"(A5) - "Eu às vezes não percebo bem as coisas "(A5) - "Há alguns meninos que têm mais dificuldade, são quatro, têm as coisas mal e os outros seguem o exemplo"(A6, A7)

QUADRO N.º 8 (cont. do quadro 7)

<p>Ensino/aprendizagem</p>	<p>Especificidades de alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Parece-me que na turma do meu filho todos acompanham as aprendizagens"(P1) - "Penso que há duas crianças que têm mais dificuldades de aprendizagem, sei isto pela minha filha"(P2) - "Acho que existe uma menina que tem mais dificuldades e há também um rapaz que ficou retido no ano passado"(P3) - "Há talvez um menino que tenha mais dificuldades, os pais estão emigrados e ele está com a avó, a irmã e um primo"(P4) - "Sei que há uma menina que tem mais dificuldades, ela tem um atraso qualquer, mas eu não sei o que é, e há um menino que é mais mal comportado e também tem algumas dificuldades, já ficou retido um ano"(P5) - "Há alguns meninos que ficaram retidos, deduzo que seja por dificuldades de aprendizagem"(P6) - "Devem ser aí uns quatro que têm muitas dificuldades de aprendizagem"(P7) - "Deviam ter um professor só para eles, por vezes até prejudicam os outros"(P7) - "Na turma do meu filho há crianças com muita dificuldade de aprendizagem e algumas com um grau de deficiência"(P8) - "Devido à emigração alguns alunos vivem apenas com os avós, o que normalmente acaba por ser mais uma condicionante para a sua formação, socialização e desempenho escolar"(D1)
-----------------------------------	-------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

QUADRO N.º 9 (cont. do quadro 8)

Ensino/aprendizagem	Especificidades de alunos	<ul style="list-style-type: none">- "Algumas crianças mostram-se muito distraídas, o que prejudica o seu rendimento escolar"(D2)- "Poderei dizer que tenho alunos um bocadinho réguilas, gostam de dar nas vistas"(D3)- "Tenho dois alunos com necessidades especiais, um deles tem Síndrome de Down, o outro apresenta um atraso misto do desenvolvimento global e uma perturbação da ansiedade"(D4)- "Tenho alunos com grandes dificuldades de aprendizagem por isso estão com PEI"(D5)
----------------------------	------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



QUADRO N.º 10
Recursos da escola

Categoria 4	Subcategorias	Unidade de Registo
Recursos da escola	Exterior	<ul style="list-style-type: none"> - "A escola devia ter mais flores, ficava mais bonita"(A1) - "Lá fora falta um insuflável, para a gente ir lá para cima"(A2) - "Lá em baixo é que está mal, tem lá umas pedras"(A2) - Gosto da escola como está, se calhar lá fora faziam falta mais flores e árvores"(A3) - "Talvez faltem umas pistas para corridas e mais umas flores"(A4) - "Acho que a escola está bem assim"(A5, A7) - "A escola é boa e tem um bom espaço"(A6) - "Lá fora devia haver mais segurança, às vezes vêm para cá os rapazes e partem os vidros, porque não há portões"(A6) - "Devia haver um campo de football, fazia falta relva para quando os rapazes caírem, não esfolarem os joelhos"(A6) - "Está tudo cheio de pedras e vidros"(A6) - "No geral a escola funciona bem, o espaço exterior acho que está bom, só faltam os portões"(P1) - "O exterior não está muito bem cuidado e faltam-lhe os portões"(P3) - "Fazia falta um campo para jogar à bola e um gimnodesportivo"(P3) - "Devia haver um espaço para brincarem melhor, para fazerem algum desporto, talvez com relva"(P4) - "A escola agora tem gradaria mas faltam os portões"(P5, P7) - "A escola está mais mal por fora do que por dentro, no Verão são só ervas e terra e no Inverno é só lama"(P6)

QUADRO N.º 11 (cont. do quadro 10)

<p>Recursos da escola</p>	<p>Exterior</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Acho que podiam cimentar um pouco o pátio e terem uma zona para jogar à bola, que é uma coisa que eles gostam muito"(P6) - "O chão devia ser de outra maneira, tem muitas pedras"(P7) - "Acho que o espaço lá fora e o das salas é bom"(P8) - "Há um amplo espaço de recreio"(D2) - "No espaço exterior devia-se arranjar uns espaços recreativos onde eles pudessem ocupar melhor o tempo"(D3) - "O espaço físico é bom"(D4) - "O espaço exterior é agradável, bastante grande e limpo"(D5)
	<p>Interior</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Gosto da sala como está"(A2) - "Acho que a minha sala tem tudo o que é preciso"(A3, A7)) - "Acho que faziam falta uns brinquedos para brincarmos melhor"(A3) - "Podia haver mais material para brincar na rua"(A3) - "Acho que a sala está bem, temos computador"(A4) - "Acho que o material que temos é suficiente"(A6) - "Acho que faltam algumas coisas: material didáctico, equipamento informático e algum mobiliário"(P1) - "Acho que faltam algumas coisas, talvez mais livros para fazer uma biblioteca melhor"(P2) - "Acho que têm poucos armários ou prateleiras para arrumação dos trabalhos"(P2) - "Em relação às salas penso que estão bem"(P3, P4) - "Há computadores na escola mas parece-me que não são muito utilizados"(P5)

QUADRO N.º 12 (cont. do quadro 11)

Recursos da escola	Interior	<ul style="list-style-type: none"> - "Acho que há escolas que estão bem piores"(P6) - "O mobiliário está um pouco gasto, devia haver talvez mais uns jogos para se poderem entreter"(P6) - "Eles têm tudo: computadores, bolas, colchões para ginástica, acho que está tudo mais ou menos bem"(P7) - "Acho que devia haver mais equipamento informático, e mobiliário, também necessitava mais algum"(P8) - "As salas estão minimamente apetrechadas, no entanto, faltam instrumentos importantes como retroprojector, projector de slides, um computador e material de laboratório"(D1) - "A escola dispõe de muitos materiais didácticos"(D2) - "Eu acho que nos falta muito, talvez mais material audiovisual"(D3) - "A maior parte do material é fornecido por mim, mas o existente na escola está em bom estado de conservação"(D4) - "Pode considerar-se uma escola com equipamento satisfatório"(D5)
	Apoio socio-educativo	<ul style="list-style-type: none"> - "Devia haver alguém que fizesse jogos connosco"(A4) - "Era bom haver alguém que pudesse ficar com os meninos a fazer jogos na rua"(A7) - "O horário da escola para alguns pais, não está bem"(P2) - "Era bom que houvesse alguém que pudesse ficar com as crianças, têm trabalhos para fazer, os pais às vezes não têm tempo"(P2) - "Há muitas crianças que saem da escola não têm ninguém, vão para a rua, portam-se mal e não fazem os trabalhos"(P2)

QUADRO N.º 13 (cont. do quadro 12)

<p>Recursos da escola</p>	<p>Apoio socio-educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Penso que era capaz de não ser mau haver mais qualquer coisa, há crianças que acabam por andar na rua"(P3) - "Acho que na hora de almoço fazia falta haver alguém que estivesse com eles, que os pudesse ocupar com jogos, computadores ou algum desporto"(P3) - "Devia haver um sítio para tempos livres, estavam mais ocupados, mais acompanhados, em vez de andarem na rua a fazer mal"(P4, P8) - "Acho que era importante haver uma biblioteca, para eles poderem consultar os livros"(P5) - "A cantina não funciona muito bem na hora do almoço"(P5) - "Na escola podia haver um jardim ou uma horta"(P5) - "Se houvesse um local onde alguns pudessem fazer os trabalhos, acho que era bom"(P6) - "Quando saem da escola devia haver uma pessoa que ficasse com eles"(P7) - "Os pais que vão trabalhar vêm já tarde e assim tinham os filhos ocupados"(P7) <ul style="list-style-type: none"> - "A biblioteca podia ser mais bem organizada"(D3) - "O apoio socio-educativo seria uma grande ajuda, não andariam pelas ruas de um lado para o outro"(D3) - "O funcionamento da escola e o horário estão bem"(D4) "Devia haver tempos livres para as crianças que têm os pais a trabalhar"(D5)
----------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1.3. Análise e Interpretação dos Resultados

A análise tem como objectivo organizar e sumariar os dados de tal forma, que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação, enquanto que a interpretação tem como objectivo procurar o sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a ligação a conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1989).

Deste modo, passamos a fazer as inferências pedagógicas extraídas das unidades de registo, consideradas mais significativas neste estudo.

1ª categoria (relações interpessoais na escola) consideramos 4 subcategorias, ou seja, as que nos parecem ser as mais importantes numa escola.

• Entre pares

Através da análise desta subcategoria pretendemos conhecer como são as relações entre os alunos.

Analisando e cruzando as respostas de todos os entrevistados, podemos inferir que enquanto há alunos que têm uma boa relação, há outros onde essa relação é muito conflituosa, principalmente quando estão no exterior, opinião partilhada por todos.

“os meninos são amigos/boa relação ” (A4, P1, P3, P4, P6, D3, D5)

“Lá fora às vezes andam de guerreia/São muito agressivos, é uma relação instável”
(A7, P6, P7, P8, D1, D2, D4)

- **Professor/Aluno**

Nesta subcategoria, pretendemos conhecer a opinião dos entrevistados quanto às relações dos professores com os alunos, donde podemos inferir que a maioria tem uma visão positiva sobre esta questão, havendo no entanto três exceções, em que dois alunos e um pai referem aspectos negativos desta relação.

“Damos bem com o professor/relacionamento satisfatório” (A1, A2, A5, P1, P2, P4, D2, D3, D4, D5)

“As vezes não fazemos o que a professora diz/não respeita a professora” (A2, A6, P7)

- **Professor/Pais**

Nesta subcategoria queremos saber as opiniões dos entrevistados, no que respeita às relações dos pais/enc. educação com os professores e a escola, donde podemos inferir que também nesta questão, as opiniões são divergentes. Alguns entrevistados acham, que apesar desta relação ser muito importante, só vão à escola quando solicitados, ou no final dos períodos para saber das avaliações. Alguns justificam essas ausências por falta de tempo, outros não fazem qualquer referência aos motivos da sua pouca participação.

“Acho que é muito importante haver uma boa relação entre pais e escola” (P1, P2, P5, P6, P7, P8)

“A minha mãe só vem à escola no fim dos períodos/pouco envolvimento” (A1, A3, A4, A7, P6, D4, D5)

- **Auxiliar/aluno**

Nesta subcategoria pretendemos conhecer de perto, quais as relações e que sentimentos existem entre alunos e pessoal auxiliar. Daí que, podemos inferir que alguns consideram não ser as melhores, especialmente com os alunos do 4º ano, em que existe perda de autoridade. No entanto, há entrevistados que afirmam, existir uma boa relação.

“Damos bem com as auxiliares” (A1, A2, A3, A4, A5, P1, P2, P3, P4, P6, D2, D4, D5)

“Os do 4ºano gozam com elas/respondem mal” (A2, A4, A5, P5,)

“Com as auxiliares ele não respeita/ não reconhecem a sua autoridade” (A6, A7, P5, P7, D1, D3)

2ª categoria (comportamentos dos alunos) queremos saber a opinião de todos os entrevistados nesta matéria, e perante as suas respostas, consideramos duas subcategorias.

- **Regras/Responsabilidade**

Nesta subcategoria pretendemos conhecer qual a opinião dos entrevistados nesta matéria, inferindo que todos avaliam este tema negativamente:

“Às vezes começam de conversa e gritando dentro da sala” (A3)

“Nota-se uma certa irresponsabilidade/falta de regras” (A3, P5, P8, D1, D4, D5)

• **Disciplina**

Nesta subcategoria pretendemos saber qual a opinião dos entrevistados, no que respeita à disciplina dos alunos, de onde podemos inferir que quase todos os alunos como os pais e um dos professores, consideram que existe muita indisciplina, agressividade e falta de educação. Os pais são os mais críticos nesta questão.

“Os meninos comportam-se bem/ comportamento adequado”(A4, D2)

“Alguns meninos são maus (...) são os do 4ºano/portam-se mal/são agressivos” (A3, A6, A5, A7, P8, D4)

“Às vezes estão a chamar nomes (...) a gente irrita-se e pomos a bater/há muita indisciplina”(A6, A7, P2, P7, P8)

“Acho que os miúdos têm muita falta de educação”(P3, P5, P7)

3ª categoria (ensino/aprendizagem) queremos saber a opinião dos entrevistados sobre os métodos de ensino/aprendizagem utilizados, consideramos necessário criar três subcategorias.

• **Organização da sala e dos dossiers**

Nesta subcategoria interessou-nos de alguma maneira saber a opinião dos entrevistados quanto aos aspectos de organização, de onde podemos inferir que os professores não abordaram esta questão. Os alunos fizeram referência apenas à sala e actividades, enquanto os pais/encarregados de educação consideraram no geral estar satisfeitos, apesar de alguns não conhecerem a organização da sala.

“Gosto da sala e actividades/tem tudo o que é preciso” (A1, A2, A3, A6)

“Acho que está tudo bem organizado”(P1, P2, P5, P6, P7)

“Os dossiers estão bem organizados, a sala não conheço/conheço pelo que a minha filha conta” (P2, P3)

- **Métodos**

Nesta subcategoria achamos importante saber a opinião de todos os entrevistados sobre questões relacionadas com os métodos utilizados, de onde podemos inferir que os alunos sentem-se bem na escola, fazem trabalhos de casa e os pais gostam dos métodos e por isso, sentem-se satisfeitos com as aprendizagens dos filhos. Os professores fizeram uma abordagem aos métodos, referindo que utilizam estratégias diversificadas e que não têm um método específico.

“Gosto de andar na escola, de aprender coisas novas/fazemos trabalhos de grupo”(A1, A2, A4, A6, A7)

“Gosto dos métodos que o professor utiliza/aprende bem”(P1, P2, P3, P4, P5, P6)

“Sempre que posso (...) diversificar estratégias (...) /apoiadas no trabalho de grupo”(D1, D2, D3, D4, D5)

“Não utilizo nenhum método específico (...) bons resultados”(D4)

- **Especificidades de alunos**

Nesta subcategoria pretendemos conhecer as opiniões dos entrevistados quanto aos casos específicos de alunos, os quais possam ser considerados com mais dificuldades de aprendizagem. Podemos inferir que alguns alunos consideraram que em cada sala existiam alunos que eram diferentes e com algumas dificuldades, opinião partilhada também por alguns pais, que consideraram estes casos como prejudiciais às aprendizagens dos filhos.

Os professores falaram em alunos com algumas dificuldades, uns por serem crianças com NEE e outros por influência do ambiente familiar.

“Há dois, três, quatro meninos que têm mais dificuldade em aprender/não tomam atenção”(A1, A3, A4, A5, A7)

“Parece-me que na turma do meu filho todos acompanham as aprendizagens”(P1)

“Penso que há crianças que têm mais dificuldades de aprendizagem/ deficiência”(P2, P3, P4, P6, P7, P8)

“Devido à emigração (...) condicionante para a sua formação, socialização e desempenho escolar/muito distraídas o que prejudica o seu rendimento escolar”(D1, D2)

“Tenho alunos com NEE/grandes dificuldades, têm um PEI”(D4, D5)

4ª categoria (Recursos da escola) nesta categoria queremos saber o que os entrevistados pensam sobre esta questão, de onde surgem três subcategorias.

- **Exterior**

Nesta subcategoria achamos importante conhecer as opiniões dos entrevistados no que respeita ao espaço exterior da escola, daí que podemos inferir que quase todos os alunos bem como os pais, consideram que o espaço podia estar melhor. Neste aspecto os professores são menos críticos, achando que não está muito mal.

“A escola devia ter mais flores/árvores/mais segurança/relva”(A1, A3, A6, P4)

“Acho que a escola está bem assim/bom espaço”(A5, A6, A7, D2, D4, D5)

“Está tudo cheio de pedras e vidros”(A2, A6, P7)

“Devia haver um campo de football/pistas para corridas”(A4, A6, P3, P6)

“O exterior não está muito bem cuidado, faltam os portões”(A6, P1, P3, P5, P6, P7)

- **Interior**

Nesta subcategoria pretendemos conhecer as opiniões dos entrevistados, no que respeita ao interior do edifício. Podemos inferir que a maioria dos alunos consideraram que a nível de espaço interior, estava tudo bem. Já alguns pais têm outra opinião, dizendo que as falhas existentes se situam mais ao nível de equipamento informático, mobiliário e melhoramento da biblioteca. Os professores consideraram que as salas e todo o interior da escola está minimamente apetrechado, no entanto, salientaram a necessidade de mais algum equipamento informático, audiovisual e de laboratório.

“Acho que a sala está bem, temos computador/material suficiente”(A2, A3, A4, A6)

“Acho que fazia falta uns brinquedos/material para brincar na rua”(A3)

“Acho que faltam equipamento informático, material didático e mobiliário/livros/jogos”(P1, P2, P6, P8)

“Eu acho que nos falta muito, mais material audiovisual, computador, material de laboratório”(D1, D3)

“A escola dispõe de muitos materiais didáticos/ satisfatória”(D2, D5)

• Apoio socioeducativo

Nesta subcategoria interessa-nos saber a opinião dos entrevistados, no respeito ao apoio socioeducativo. Podemos inferir que só dois alunos se manifestaram nesta questão, quase todos os pais consideraram de grande importância a existência de qualquer tipo de apoio, nomeadamente, tempos livres, biblioteca, jardim ou horta e também fizeram referência ao horário. Alguns professores também acharam que poderia trazer vantagens a existência de algum apoio.

“Devia haver alguém que fizesse jogos connosco”(A4, A7)

“O horário da escola para alguns pais não está bem/os pais que vão trabalhar vêm já tarde”(P2, P7)

“Era bom que alguém ficasse com as crianças (...), os pais não têm tempo/ as crianças andam na rua”(P2, P3, P4, P6, P7, P8, D5)

“Acho que era importante haver uma biblioteca/melhor organizada”(P5, D3)

CONCLUSÃO

Conclusão

Ao longo da elaboração deste trabalho deparamo-nos com inúmeras dificuldades, que fomos ultrapassando gradual e progressivamente, desde a inexperiência à deficiente formação na área de investigação. Outra das limitações do estudo, prendeu-se com a questão da organização do tempo, tanto dos investigadores como dos restantes intervenientes, que decorreu em período de aulas, havendo necessidade de conciliar os horários tanto dos alunos, como dos pais e professores.

Queremos com este trabalho, reflectir acerca da problemática do envolvimento da família com a escola, sem termos a pretensão de encontrar respostas definitivas. Contudo esta investigação permitiu-nos ficar com uma visão mais alargada sobre o tema em estudo, ao termos adquirido conhecimentos teóricos abordados por vários autores, o que nos permitiu, posteriormente, debruçarmo-nos atentamente acerca da relação escola/família na Aldeia de Campinho. Constatamos que essa relação deve ser cada vez mais uma realidade, em que todos os intervenientes a consideram cada vez mais necessária.

Tivemos como referência os estudos já desenvolvidos na área desta temática, os quais apontam para a importância de que pais/encarregados de educação e professores partilhem ideias, preocupações, ambições, processos de tomada de decisões contribuindo desta forma para melhorar as performances sociais e académicas dos alunos. O estudo de natureza qualitativa, da relação escola/família na Aldeia de Campinho, não podendo ser generalizado, poderá ser um importante contributo para esta problemática existente em muitas escolas.

Pelo conhecimento prévio desta população e pelo levantamento feito nesta comunidade, sobre a questão inicial de que o envolvimento entre a escola/família, poderia de alguma forma influenciar o sucesso escolar destes alunos, elaborámos entrevistas aos alunos, pais/encarregados de educação e professores, através das quais pretendemos obter dados acerca das relações interpessoais na escola; comportamentos dos alunos; métodos de ensino/aprendizagem e recursos da escola.

Podemos concluir que existe um fraco envolvimento das famílias com a escola, apesar de todos os intervenientes considerarem fundamental essa relação.

Os alunos acharam de grande importância que os pais/encarregados de educação fossem à escola saber das “suas coisas”. As famílias também confirmaram o mesmo, mas alegaram falta de tempo; não quererem incomodar; terem incompatibilidade de horários, por isso, normalmente só se deslocam à escola quando há avaliações ou quando lá são chamadas. Os professores referiram que a questão do fraco envolvimento os preocupa bastante, e que têm tentado envolver as famílias no processo de ensino/aprendizagem, não fazendo qualquer referência a formas de ultrapassar esta situação, no entanto, mostram-se preocupados com a falta de apoio familiar, que no seu entender, e no de muitos investigadores, origina falta de regras, valores, ansiedade, os quais provocam alguma instabilidade nos alunos.

Podemos ainda concluir, que algumas das questões que também preocupam não só os pais como os demais actores educativos, são efectivamente os comportamentos dos alunos, nomeadamente, falta de respeito, alguma indisciplina e violência presente em alguns alunos, que de alguma maneira poderão ter influência no seu sucesso/insucesso educativo.

Quanto aos métodos de ensino/aprendizagem, os alunos bem como os pais/encarregados de educação consideram-nos adequados, ao referirem que se encontram satisfeitos com os seus resultados.

Por último, quanto aos recursos da escola, alunos, pais e professores, na maioria referem que a escola está equipada com o necessário para o seu funcionamento. Foram no entanto referenciadas algumas lacunas no espaço exterior à escola, tais como a falta de portões, ausência de jardins assim como o mau estado do pavimento, não oferecendo por este facto as melhores condições de segurança para as crianças.

Questões como as que levantámos inicialmente sobre alguns factores externos ao processo pedagógico, como são a igualdade de oportunidades educacionais e de resultados de ensino/aprendizagem, foram claramente identificadas nesta escola pela existência de crianças que pertencem a grupos sociais, que tanto a nível cultural como socioeconómico se apresentam em desvantagem.

Neste momento, podemos afirmar que a participação das famílias na vida da escola, é um factor determinante para fomentar as boas relações entre todos, o que vem confirmar efectivamente ideias partilhadas por alguns autores, como, Chauveau e Chauveau (1992), (citados por Diogo, 1998), quando nos dizem que “o envolvimento parental na vida escolar contribui para melhorar as performances sociais e académicas dos alunos” (ver p.52) .

Depois de tudo o que já foi exposto, seria desejável encontrar soluções, para ultrapassar os aspectos negativos que fomos referindo ao longo das conclusões. Parece-nos, por isso, pertinente tentar encontrar novas formas de envolver as famílias chamando-as mais vezes à escola, não só para resolução de situações problemáticas, mas também para que participem em actividades conjuntas, que favoreçam a construção da escola adaptada às exigências desta comunidade, para que se sintam verdadeiramente implicadas no processo de ensino/aprendizagem. Julgamos ser fundamental para a concretização destes objectivos uma mudança de atitudes e mentalidades por parte de todos num projecto de acção conjunto, que favoreçam a inovação.

Verificamos, que de uma forma geral, as famílias e a comunidade escolar estão abertas a melhorar as suas relações, tendo como objectivo um melhor desempenho dos seus educandos.

Com a consciência de que este trabalho de investigação não fica terminado, no entanto, ficamos com algumas bases, as quais podem ser postas em prática, no sentido de ajudar esta pequena comunidade a ultrapassar alguns dos seus problemas, inerentes ao seu isolamento.

Para que se possa dar à relação escola/família o lugar que merece, são essenciais mecanismos e canais estáveis de comunicação num clima de diálogo entre ambas. A colaboração e a comunicação entre escola e família visa encontrar soluções e respostas para as questões mais importantes na formação de uma comunidade educativa mais justa, que vise o progresso e crescimento dos alunos dentro e fora da escola.

Um esforço conjunto entre todos os intervenientes no processo educativo – pais/encarregados de educação, professores, auxiliares de acção educativa, alunos, autarquias e outras instituições - reforçará o verdadeiro papel de **Educar**.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Isaura & ROLDÃO, Maria do Céu (1989), *O ensino básico em Portugal*, Porto, Edições Asa
- ALBARELLO, Luc et all (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva
- ALMEIDA A. F. & MADUREIRA, A. (1995), *Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença
- ALMEIDA, Leandro S. (coord.) (1993), *Capacitar a Escola para o Sucesso – Orientações para a Prática Educativa*, Vila Nova de Gaia, Edipsico
- BARBOSA, Luís (1997), *Pensar a Escola e os seus Actores*, Mem Martins, Associação de Professores de Sintra
- BARBOSA, Luís B. (1999), *Ciências da Educação e Fundamentos de Gestão*, Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus
- BARROSO, João (1997), *Autonomia e Gestão das Escolas*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação
- BENAVENTE, Ana (1990), *Escola, Professores e Processos de mudança*, Lisboa, Livros Horizonte
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora
- BROOKS, Jacqueline G. & BROOKS, Martin G. (1997), *Construtivismo em Sala de Aula*, Porto Alegre, Artes Médicas

- CARVALHO, Rómulo de (1996), *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da Nacionalidade até o fim do Regime de Salazar - Caetano*, 2ª edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- CEIA, Carlos (1997), *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*, Lisboa, Editorial Presença
- DAVIES, Don & MARQUES, Ramiro & SILVA, Pedro (1997), 2ª edição *Os Professores e as Famílias – A colaboração possível*, Lisboa, Livros Horizonte
- DAVIES, Don et al (1989), *As Escolas e as Famílias em Portugal – realidade e perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte
- DAVIES, Don (1994), "Parcerias, Pais-Comunidade-Escola", in *Revista Inovação*, vol.7, Lisboa, IIE
- DIAS, Alfredo Gomes et al (1998), *Autonomia das Escolas – um desafio*, Lisboa, Texto Editora
- DIOGO, José M. L. (1998), *Parceria Escola-Família – a caminho de uma Educação Participada*, Porto, Porto Editora
- DOCUMENTOS PREPARATÓRIOS II (1988), Comissão da Reforma do Sistema Educativo
- ENCICLOPÉDIA VERBO (1984), "Luso Brasileira de Cultura", Vol. 7, Lisboa, editorial Verbo
- ESTRELA, Albano (1994), *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de Formação de Professores*, 4ª Edição, Porto, Porto Editora
- FERNANDES, António S. (1999), "Descentralização Educativa e Intervenção Municipal" in *Noesis* n.º50, Lisboa, IIE

- FORMOSINHO, João et all (2000), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto, Edições Asa
- GALL, André le (1978), *O Insucesso Escolar*, Lisboa, Editorial Estampa
- GARRIDO, José Luis Garcia et all (1996), *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação*, Porto, Edições Asa
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1992), *O Inquérito – Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora
- GIL, António C. (1989), *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, 2ª ed., S. Paulo, Atlas
- GIORGI, Piero Di (1980), *A Criança e as suas Instituições, A Família - A Escola*, Lisboa, Livros Horizonte
- GRILO, Marçal (2002), *Desafios da Educação – Ideias para uma Política Educativa no séc.XXI*, Lisboa, Oficina do Livro
- JESUS, S. N. (1996), “Influência do Professor sobre os alunos” in *Cadernos de Correio Pedagógico n.º34*, Porto, Edições Asa
- LEMOS, Jorge & SILVEIRA, Teodolinda (2000), *Autonomia e Gestão das Escolas*, Porto, Porto Editora
- MARQUES, Ramiro (1993), *Envolvimento dos Pais e Sucesso Educativo para todos – o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América*, Lisboa, Livros Horizonte
- MARQUES, Ramiro (1998), *Professores, Família e Projecto educativo*, Porto, Edições Asa
- MARUJO, Helena A. et all (1998), *A Família e o Sucesso Escolar*, Lisboa, Editorial Presença
- MONTANDON, (1996), *L'École dans la Vie des Familles, polic.*
- MUÑIZ, Baudilio M. (1993), *A Família e o Insucesso Escolar*, Porto, Porto Editora

- NORONHA, Mário & NORONHA, Zélia (1991), *Sucesso Escolar*, Lisboa, Plátano Editora
- NÓVOA, António (1988), "Um tempo de ser Professor" in *Palestra no Museu João de Deus*, Lisboa, IIE
- NÓVOA, António (1991), *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora
- PEIXOTO, Luís Manuel (1999), *Auto-Estima, Inteligência e Sucesso Escolar*, Braga, Edições APPCDM
- PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (1996), vol.4, *Psicologia Infantil e Juvenil*, Lisboa, Liarte
- REBOCHO, Guilhermina R. Duarte (2001), *Escola Básica Integrada: a integração ou a justaposição de três ciclos? Contributo de um estudo de caso*, dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Évora, Évora, doc. polic.
- RELATÓRIO para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), *Educação um tesouro a descobrir*, Rio Tinto, Edições Asa
- ROCHA, Abel Paiva (1996), *Projecto Educativo de Escola – Administração Participada e Inovadora*, Rio Tinto, Edições Asa
- SANTOS, M. Leonor, (1993), "Práticas Educativas Familiares: uma realidade multidimensional" in *Noesis* n.º27 (1993), Lisboa, IIE
- SOARES, Maria de Jesus Barroso (2000), "Família: Espaço de Cultura e Veículo de Civilização" in *Revista Nova Cidadania* Ano II n.º5, Estoril, Edição Principia
- SABATINA (1997), *Guia de Formação Escolar – "Reforma do Sistema Educativo, Técnicas de Estudo, Orientação Vocacional"*, Setúbal, Marina Editores
- STOER, Stephen R.(org.) (1991), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – uma abordagem Pluridisciplinar*, Porto, Edições Afrontamento

LEGISLAÇÃO

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto- Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro

Lei 7/77, de 1 de Fevereiro

Lei n.º 46/86 de 14/10, de 14 de Outubro

Decreto- Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto- Lei n.º172/91, de 10 de Maio

Decreto- Lei n.º249/92, de 9 de Novembro

Despacho n.º 113/ME/93, de 1 de Junho

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto

Decreto- Lei n.º 115-A/98, 4 de Maio

Decreto- Lei n.º 270/98, 1 de Setembro

ANEXOS

Anexo I

Guião da Entrevista aos Alunos

Esta entrevista destina-se a recolher dados de opinião, necessários a um trabalho de investigação, no âmbito de um CESE em Administração Escolar, com o tema “Relação Escola/Família, a interação necessária para o sucesso escolar – o caso da Aldeia de Campinho”, que me proponho realizar na tua escola.

Todo este trabalho só poderá ter êxito, contando com a tua colaboração, bem como dos teus pais/encarregado de educação e professores, tornando-os elementos muito importantes neste estudo.

Todas as tuas informações e opiniões serão, como sabes de carácter confidencial.

Coloco-me, assim, à tua inteira disposição e agradeço a tua colaboração.

Obrigado

A Educadora

GUIÃO DE ENTREVISTA

Alunos

I – Caracterização da turma

1. Solicitar ao aluno que tente caracterizar a turma (sala) onde está integrado.

2. Solicitar-lhe que dê a sua opinião sobre os colegas da sua sala, dos colegas da escola e das actividades por eles desenvolvidas.

II – Aspectos relacionais e de disciplina

1. Solicitar ao aluno que fale sobre o seu comportamento e também no dos restantes colegas.
2. Pedir-lhe que refira como se relacionam entre si, com o professor, com o pessoal auxiliar e com a comunidade em geral.

III – Metodologias de ensino/aprendizagem

1. Solicitar ao aluno que fale um pouco sobre as suas aprendizagens, as matérias que gosta mais ou menos.
2. Pedir-lhe que fale um pouco sobre a sua permanência na escola, se sente bem ou não na escola, se sente prazer em aprender e que fale um pouco também sobre as aprendizagens dos seus colegas.

IV – Recursos materiais

1. Solicitar ao aluno que dê a sua opinião sobre o apetrechamento da escola: os materiais e equipamentos que existem na sala e na escola.
2. Pedir-lhe que faça referência à qualidade dos materiais e equipamentos existentes na sala e na escola em geral.

V – Caracterização de “especificidades de alunos”

1. Solicitar ao aluno que refira se sabe da existência de alguns colegas com mais dificuldades de aprendizagem ou com algum comportamento que considerem diferente.

2. Se existe algum colega nas condições acima referidas, pedir-lhe que tente explicar porquê.

VI – Aspectos relacionais entre pais/encarregados de educação e a escola

1. Solicitar ao aluno que dê a sua opinião sobre as relações entre os pais/enc.educ. e os professores.
2. Pedir-lhe que diga se está de acordo, como são, qual a frequência e o motivo desses contactos.
3. Pedir-lhe também que fale um pouco sobre a colaboração/apoio em casa, nos estudos, deveres ou em outro tipo de actividades.

VII – Caracterização da escola

1. Solicitar ao aluno que fale do espaço físico, do horário e do funcionamento da escola em geral.
2. Pedir-lhe que fale um pouco sobre apoio socio-educativo, desportos ou outro tipo de actividades na sua escola.

VIII – Questões pertinentes

1. Solicitar ao aluno que dê a sua opinião ou informação, acerca de outros aspectos que não tenha sido abordados, mas que considere importantes para a compreensão de factores que possam influenciar de alguma maneira os alunos.

Anexo II

Guião da Entrevista aos Pais

Esta entrevista destina-se a recolher dados de opinião, necessários a um trabalho de investigação, no âmbito de um CESE em Administração Escolar, com o tema “Relação Escola/Família, a interacção necessária para o sucesso escolar-o caso da Aldeia de Campinho”, que me proponho realizar na escola do seu educando.

Todo este trabalho só poderá ter êxito, contando com a sua colaboração, bem como dos alunos e professores, tornando-os a todos elementos muito importantes neste estudo.

Todas as suas informações e opiniões serão, como sabe de carácter confidencial.

Coloco-me, assim, à sua inteira disposição e agradeço a sua colaboração.

Obrigado

A Educadora

GUIÃO DE ENTREVISTA

Pais

I – Caracterização da turma

1. Solicitar ao pai/encarregado de educação que faça uma pequena caracterização da turma onde está integrado o filho/educando.

2. Pedir-lhe que evidenciem qual a impressão geral sobre as crianças e as actividades por elas desenvolvidas

II – Aspectos relacionais e de disciplina

1. Solicitar ao pai/encarregado de educação que dê a sua opinião sobre o comportamento do seu filho/educando e dos restantes colegas – disciplina, relações entre eles, integração na classe.
2. Pedir-lhe que fale um pouco sobre as relações do filho/educando com o professor, pessoal auxiliar e comunidade em geral.

III – Metodologias de ensino/aprendizagem

1. Solicitar ao pai/encarregado de educação que fale sobre o seu maior ou menor conhecimento da organização da sala de aula, das actividades realizadas, da organização dos dossiers do filho/educando.
2. Pedir-lhe que fale também um pouco sobre as expectativas em relação ao futuro do seu filho/educando.

IV – Recursos materiais

1. Solicitar ao pai/encarregado de educação que dê a sua opinião sobre o apetrechamento das salas e da escola em geral.
3. Pedir-lhe que refira o que falta ou não, em termos de material didáctico, equipamentos, mobiliário, etc.

V – Caracterização de “especificidades de alunos”

1. Solicitar ao pai/encarregado de educação que refira a existência ou não, de algumas crianças com dificuldades, com comportamentos que considerem diferentes e dizer porquê.

VI – Aspectos relacionais entre pais/encarregados de educação e a escola

1. Solicitar ao pai/encarregado de educação que falem sobre seu o envolvimento com os professores, auxiliares e escola em geral.
2. Pedir-lhe que fale sobre a frequência dos seus contactos com a escola, importância e motivos. Deverá ainda incidir sobre a sua colaboração/apoio em casa, nos deveres, matérias de estudo, actividades diversas.

VII – Caracterização da escola

1. Solicitar ao pai/encarregado de educação que dê a sua opinião acerca do espaço físico da escola, das salas de aula, do funcionamento da escola em geral.
2. Pedir-lhe que diga o que pensa sobre a questão do apoio socio-educativo, desportos ou outras actividades específicas existentes na escola.

VIII – Questões pertinentes

1. Solicitar ao pai/encarregado de educação que dê a sua opinião ou alguma informação acerca de outros aspectos que considere importantes para a compreensão de factores que tenham alguma influência nos alunos.

Anexo III

Guião da Entrevista aos Professores

Esta entrevista destina-se a recolher dados de opinião, necessários a um trabalho de investigação, no âmbito de um CESE em Administração Escolar, com o tema “Relação Escola/Família, a interacção necessária para o sucesso escolar-o caso da Aldeia de Campinho”, que me proponho realizar nesta escola.

Todo este trabalho só poderá ter êxito, contando com a sua colaboração, bem como dos alunos e dos pais/encarregado de educação, tornando-os a todos elementos muito importantes neste estudo.

Todas as suas informações e opiniões serão, como sabe de carácter confidencial e serão utilizadas unicamente para a realização deste trabalho.

Coloco-me, assim, à sua inteira disposição e agradeço a sua colaboração.

Obrigado

A Educadora

GUIÃO DE ENTREVISTA

Professores

I – Caracterização da turma

1. Solicitar ao professor que faça um pequena caracterização dos alunos, se quiser pode comparar com outros que já tenha tido.

2. Pedir-lhe que diga a impressão geral dos alunos, nos aspectos que considerar relevantes.

II – Aspectos relacionais e de disciplina

1. Solicitar ao professor que faça uma pequena caracterização dos alunos em termos de comportamento – disciplina, aspectos relacionais, integração no grupo/classe.
2. Pedir-lhe que fale um pouco de todas as relações: professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor, aluno/auxiliar.

III – Metodologias de ensino/aprendizagem

1. Solicitar ao professor que caracterize os alunos em termos de “aproveitamento”.
2. Pedir-lhe que fale um pouco sobre os objectivos que tem com estes alunos e saber se tem outros, além dos estabelecidos nos programas oficiais.
3. Pedir-lhe que fale também um pouco sobre métodos e meios de acção e quais as correntes ou grandes métodos pedagógicos normalmente utilizados.

IV – Recursos materiais

1. Solicitar ao professor que fale um pouco sobre os materiais didácticos, apetrechamento das salas e outros equipamentos existentes ou não na escola.

V – Aspectos relacionais com pais/encarregados de educação

1. Solicitar ao professor que fale sobre o envolvimento da escola e dos professores com os pais/encarregados de educação.
2. Pedir-lhe que fale um pouco sobre a frequência dos contactos, sua importância e motivos.

3. Solicitar-lhe que fale sobre as actividades dos alunos em casa, saber se os pais/encarregados de educação cooperam, se ajudam nos deveres e matérias de estudo e/ou em actividades diversas.

VI – Caracterização de “especificidades de alunos”

1. Solicitar ao professor que faça uma pequena caracterização dos alunos que considerar como favoráveis e/ou desfavoráveis ao processo, tanto quanto às aprendizagens como ao comportamento.
2. Pedir-lhe que refira os motivos dessas especificidades.

VII – Caracterização da escola

1. Solicitar ao professor que faça uma pequena caracterização do espaço físico da escola, das salas de aula, do funcionamento da escola em geral.
2. Pedir-lhe que fale um pouco sobre apoio socio-educativo, desportos ou outras actividades específicas que existam na escola.

VIII – Questões pertinentes

1. Solicitar ao professor que dê a sua opinião acerca de outros aspectos, que não foram abordados ao longo da entrevista, e possam ser relevantes para a compreensão de alguns factores que possam ter alguma influência nos alunos.