



**Instituto Superior de Educação e Trabalho**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO  
ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL**

**OLHAR DE PAIS SOBRE A RELAÇÃO  
ESCOLA/FAMÍLIA**

Dissertação orientada por:

**Professora Doutora Maria da Conceição Alves Pinto**

**ROSA MARIA CALDAS GREGÓRIO**

*- Porto 2012 -*

*À minha MÃE pela coragem e lição de vida!*

*DEDICATÓRIA*

Após esta caminhada gostaria de agradecer a todas as pessoas, que me incentivaram, ajudaram, se envolveram e apoiaram para a realização deste estudo.

O meu agradecimento especial aos professores do ISET e às colegas amigas, companheiras nesta luta.

## **RESUMO**

A problemática da relação família escola e da participação da família no processo educativo é complexa e muito diversa. Ao longo das últimas décadas tem havido, por parte do Ministério da Educação, uma aposta nas formas decretadas de participação dos pais na vida das escolas. Mas a relação família escola, dada a sua complexidade, não pode ser apenas perspectivada do ponto de vista formal. Consideramos relevante a distinção entre envolvimento no processo educativo e participação na escola. Para isso aprofundou-se a problemática da socialização e das representações sociais e sua articulação e concretização com a educação familiar e escolar.

O instrumento de recolha de dados integra elementos que permitiram construir indicadores diversos nomeadamente relativos quer à relação direta da família com a escola em geral e com os professores e o Diretor de turma em particular quer às práticas educativas familiares. A integração de indicadores relativos aos trabalhos de casa teve o propósito de usar esses indicadores como reveladores das interações entre o universo e atores familiares e escolares.

Este estudo permite concluir que a diversidade das relações família escola releva não só de indicadores da maior ou menor proximidade cultural destes dois sistemas mas também das práticas educativas que cada família implementa.

## **ABSTRACT**

The issues related to family, school and family relationship and family participation in the educational process are complex and very diverse. Over the past decades there has been an increased interest, from the Ministry of Education, in parental involvement in school life forms. But given its complexity the relationship between family and school cannot be viewed only from the formal point of view. Therefore we consider important to distinguish between involvement and participation in the educational process at school. In order to achieve it we went deeply into the problems arising from the articulation and implementation of both socialization and social representations and family and school education.

The data collection instrument we developed incorporates elements that allowed the construction of various indicators such as those on either the direct relationship between family and school in general and the teachers and the Director de Turma or family educational practices. The integration of indicators related to homework was intended to reveal the interactions between the sample and family and school actors.

This study indicates that the diversity of family/school relations stems out not only from indicators that reveal the greater or lesser cultural proximity of these two systems but also from educational practices that each family implements.

## **RESUMÉ**

La question de la relation de la participation de la famille, l'école et la famille dans le processus éducatif est complexe et très diversifié. Au cours des dernières décennies il y a eu, par le ministère de l'Éducation a adopté un pari dans les formes de participation des parents dans la vie scolaire. Mais la relation entre famille, école, étant donné sa complexité, ne peut pas être considérée seulement du point de vue formel. Considère qu'il est important de distinguer entre l'engagement et la participation dans le processus éducatif à l'école. Pour que aggraver les problèmes de socialisation et des représentations sociales et son articulation et la mise en œuvre avec l'éducation familiale et scolaire.

L'instrument de collecte de données intègre des éléments qui ont permis la construction de divers indicateurs tels que ceux soit sur la relation directe entre la famille et l'école en général et avec les enseignants et le directeur de la catégorie donnée ou des pratiques familiales d'éducation. L'intégration des indicateurs relatifs aux devoirs vise à utiliser ces indicateurs pour révéler les interactions entre l'univers et de la famille des acteurs et de l'école.

Cette étude indique que la diversité des relations familiales école d'indicateurs révèle non seulement la proximité plus ou moins culturelle de ces deux systèmes, mais aussi des pratiques éducatives que chaque ménage en œuvre.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO GERAL.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I - SOCIALIZAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1. SOCIALIZAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 . CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO .....	17
1.1 PERSPECTIVAS DE SOCIALIZAÇÃO .....	20
1.1.1 <i>Perspectiva Funcionalista.....</i>	20
1.1.2 <i>Perspectiva de reprodução cultural.....</i>	20
1.1.3 <i>Perspectiva da socialização como iniciação e aprofundamentos das trocas sociais</i>	21
1.2 PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO.....	22
1.2.1 <i>Socialização primária .....</i>	23
1.2.2 <i>Socialização secundária .....</i>	24
1.3 SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	26
1.3.1 <i>Educar é socializar.....</i>	27
1.4 ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E INTERAÇÃO.....	28
1.4.1 <i>. Escola um lugar de socializações variadas.....</i>	28
1.4.2 <i>. A escola - uma realidade social.....</i>	30
1.4.3 <i>. O papel dos pais.....</i>	31
<b>2. A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA.....</b>	<b>34</b>
2.1. A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA.....	35
2.1.1. <i>Da consagração à regulamentação da participação.....</i>	35
2.2. DO CONTRIBUTO DA FAMÍLIA PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR .....	39
2.2.1. <i>As práticas educativas familiares e educação escolar.....</i>	39
2.2.2. <i>Estilos educativos familiares .....</i>	40
2.2.3. <i>Expectativas familiares face à escola.....</i>	43
2.2.4. <i>Intervenção nos trabalhos de casa.....</i>	45
2.2.5. <i>As vantagens da participação dos pais na escola .....</i>	46
2.2.6. <i>Tipos de relação da família com a escola.....</i>	50
2.3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA .....	55
2.3.1 <i>Representações sociais da escola pelos alunos.....</i>	55
2.3.2 <i>Representações sociais da escola pelos pais.....</i>	57
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>59</b>

<b>CAPITULO II APRESENTAÇÃO E TRATAMENTO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>61</b>
<b>3. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>62</b>
3.1. O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	63
3.2. OS CUIDADOS TIDOS COM A CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO .....	64
3.3. ONDE, COMO, QUANDO E A QUEM FOI DISTRIBUÍDO O QUESTIONÁRIO .....	65
3.4. O QUE QUISEMOS SABER ATRAVÉS DOS NOSSO QUESTIONÁRIO .....	67
<b>4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....</b>	<b>68</b>
CARACTERIZAÇÃO DO EDUCANDO .....	68
CARACTERIZAÇÃO DOS PAIS .....	68
OS PAIS E A ESCOLA.....	68
CONTACTOS ENTRE PAIS E O PROFESSOR/DIRETOR DE TURMA .....	68
PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES .....	69
OS PAIS E OS TRABALHOS DE CASA.....	69
<b>5. AMOSTRA DO ESTUDO .....</b>	<b>70</b>
5.1. A CARACTERIZAÇÃO DO EDUCANDO.....	70
5.1.1. <i>Género do Educando</i> .....	70
5.1.2. <i>Frequência Escolar</i> .....	71
5.1.3. <i>Percurso Escolar do Educando</i> .....	72
5.1.4. <i>Qualificação Escolar</i> .....	73
5.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PAIS .....	74
5.2.1. <i>Habilitações Familiares</i> .....	74
5.2.2. <i>Encarregado de Educação</i> .....	77
5.2.3. <i>Expectativas dos pais face ao percurso escolar do filho após o 9º ano de escolaridade</i> .....	77
<b>6. OS PAIS E A ESCOLA .....</b>	<b>78</b>
6.1. A ASSOCIAÇÃO DE PAIS.....	78
6.1.1. <i>Existência da Associação de Pais</i> .....	78
6.1.2. <i>Importância da Associação de Pais</i> .....	79
<b>6.2. IDAS À ESCOLA .....</b>	<b>80</b>
6.2.1. <i>Idas à Escola: indicadores parcelares</i> .....	80
6.2.2. <i>Idas à Escola: indicador agregado</i> .....	81
6.2.3. <i>Variações das Idas à Escola</i> .....	82
6.2.4. <i>Idas à Escola segundo Ano/Ciclo</i> .....	82
6.2.5. <i>Idas à Escola segundo a Qualificação Escolar</i> .....	83

6.2.6.	<i>Idas à Escola segundo o NIF</i> .....	84
6.3.	ACOLHIMENTO DOS PAIS NA ESCOLA .....	85
6.3.1.	<i>Acolhimento dos Pais na Escola: Distribuição das respostas</i> .....	85
6.3.2.	<i>Variações do Acolhimento dos pais na Escola</i> .....	85
6.3.3.	<i>Acolhimento dos Pais na Escola segundo o Ano/Ciclo</i> .....	86
6.4.	FACILIDADE DE OBTENÇÃO DE INFORMAÇÃO .....	87
6.4.1.	<i>Facilidade de Obtenção de Informação: distribuição de respostas</i> .....	87
6.4.2.	<i>Variações de facilidade de obtenção de informação</i> .....	88
6.4.3.	<i>Facilidade de Obtenção de Informação segundo o Ano/Ciclo</i> .....	88
6.4.4.	<i>Facilidade de Obtenção de Informação segundo NIF</i> .....	89
<b>EM SÍNTESE...</b> .....		<b>91</b>
<b>7.CONTACTOS ENTRE PAIS E O PROFESSOR/DIRECTOR DE TURMA</b> .....		<b>92</b>
7.1.	RECEPTIVIDADE AOS PAIS.....	92
7.1.1.	<i>Qualificação da Receptividade do professor/D.T aos Problemas: distribuição das respostas</i>	93
7.1.2.	<i>Variações da Receptividade do professor/D.T. aos problemas colocados</i> .....	93
7.1.3.	<i>Receptividade do professor/D.T. aos problemas colocados segundo Ano/Ciclo</i> ..	94
7.1.4.	<i>Qualificação da Receptividade do professor/D.T. aos problemas colocados segundo Qualificação Escolar</i> .....	95
7.2.	TIPO DE RECEPTIVIDADE AOS PAIS.....	96
7.2.1.	<i>Tipo de Receptividade do professor/D.T. a sugestões: distribuição das respostas</i>	96
7.2.2.	<i>Variações do Tipo de Receptividade aos pais</i> .....	97
7.2.3.	<i>Tipo de Receptividade aos pais segundo Ano/Ciclo</i> .....	97
7.2.4.	<i>Tipo de Receptividade aos pais segundo NIF</i> .....	98
7.3.	SOLICITAÇÃO DE OPINIÕES AOS PAIS .....	99
7.3.1.	<i>Solicitação de opiniões aos pais: Distribuição das respostas</i> .....	99
7.3.2.	<i>Variações da Solicitação de opinião aos pais</i> .....	100
7.3.3.	<i>Solicitação de opinião aos pais segundo Ano/Ciclo</i> .....	100
7.3.4.	<i>Solicitação de opiniões aos pais segundo Qualificação escolar</i> .....	101
<b>EM SÍNTESE...</b> .....		<b>103</b>

<b>8.PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES .....</b>	<b>104</b>
8.1.ESTATUTO ATRIBUÍDO AOS FILHOS NAS DECISÕES FAMILIARES .....	104
8.1.1. <i>Estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares: distribuição de respostas</i>	104
8.1.2. <i>Variações do estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares .....</i>	105
8.1.3. <i>Estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares segundo a qualificação</i>	106
<i>escolar</i>	
8.1.4. <i>Estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares segundo NIF.....</i>	107
8.2.PROMOÇÃO DA AUTONOMIA .....	108
8.2.1. <i>Promoção da autonomia: distribuição das respostas .....</i>	108
8.2.2. <i>Variações da promoção da autonomia .....</i>	108
8.2.3. <i>Promoção da autonomia segundo o género .....</i>	109
8.2.4. <i>Promoção da autonomia segundo o Ano/Ciclo .....</i>	109
8.2.5. <i>Promoção da autonomia segundo qualificação escolar.....</i>	110
8.3.ESTRATÉGIA PARENTAL FACE ÀS MÁIS NOTAS.....	111
8.3.1. <i>Estratégia parental: distribuição das respostas .....</i>	111
8.3.2. <i>Estratégia parental: recodificação .....</i>	112
8.3.3. <i>Variações estratégia parental .....</i>	113
8.3.4. <i>Estratégia parental segundo ano/ciclo .....</i>	114
8.3.5. <i>Estratégia parental segundo a qualificação escolar .....</i>	114
8.3.6. <i>Estratégia parental segundo o NIF.....</i>	115
<b>9.OS PAIS E OS TRABALHOS DE CASA .....</b>	<b>117</b>
9.1.    AJUDA NOS DEVERES DE CASA.....	117
9.1.1. <i>Ajuda nos Deveres de Casa: distribuição de respostas.....</i>	117
9.1.2. <i>Variações estratégia na ajuda dos deveres de casa.....</i>	118
9.1.3. <i>Ajuda nos deveres de casa segundo o género.....</i>	118
9.1.4. <i>Ajuda nos deveres de casa segundo o ano/ciclo .....</i>	119
9.1.5. <i>Ajuda nos deveres de casa segundo a qualificação escolar .....</i>	119
9.2.TIPO DE AJUDA .....	120
9.2.1. <i>Tipo de ajuda: distribuição de respostas .....</i>	121
9.2.2. <i>Variações do tipo de ajuda.....</i>	121
9.2.3. <i>Tipo de ajuda segundo o ano/ciclo.....</i>	122
9.2.4. <i>Tipo de ajuda segundo qualificação escolar.....</i>	122
9.2.5. <i>Ajuda o seu filho segundo o NIF .....</i>	123
9.3.RAZÕES DA NÃO AJUDA .....	124
9.3.1. <i>Apresentamos a distribuição das respostas à questão .....</i>	125

9.3.2. <i>Variações da não ajuda ao filho</i> .....	126
9.3.3. <i>A não ajuda ao seu filho segundo o género</i> .....	126
9.3.4. <i>A não ajuda ao seu filho segundo a qualificação escolar</i> .....	127
9.3.5. <i>A não ajuda ao seu filho segundo o NIF</i> .....	127
<b>EM SÍNTESE ...</b> .....	<b>128</b>
<b>CONCLUSÃO GERAL</b> .....	<b>129</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO GERAL

Este trabalho insere-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Administração Educacional para o qual foi escolhido o tema “*OLHAR DE PAIS SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA*”. Para a sua elaboração, pretendemos debruçar-nos sobre dois conceitos: socialização e participação.

Nesta viragem do século, a mentalidade das pessoas está a mudar concretamente no que se refere à educação. Assim, tem particular interesse compreender o processo a socialização numa sociedade em rápida mudança. A palavra socialização é entendida como “o processo de aquisição de conhecimentos, modelos, valores, símbolos, ou seja, maneiras de agir, pensar e sentir, próprias aos grupos, à sociedade e à civilização em que um indivíduo vive” (ROCHER, 1989, pp. 126, 127). No desenvolvimento desse processo que envolve toda a existência dum indivíduo “começa à nascença, continua-se pela vida fora e só acaba com a morte” (ibid., p.127). Ao longo desse processo há vários momentos e intervenientes, começando na família, passando pela escola, grupos de amigos, primeiro emprego... A problemática da socialização não se resume à criança e ao jovem, mas também aos adultos que, obrigados pela evolução da sociedade, têm de fazer profundas alterações na sua forma de pensar, sentir e agir.

Os novos desafios que se colocam à educação obrigam-nos a encará-la no quadro de uma nova problemática em que ela não surja somente como um meio de desenvolvimento, mas como uma das finalidades desse desenvolvimento. Porém, a escola por si só não é capaz de conduzir esta tarefa, sem que todos os parceiros educativos tenham consciência da necessidade de a partilhar.

No mundo actual desenvolvido é difícil conceber um modelo de sociedade que não tenha na sua base dois pilares fundamentais, a família e a escola, que são “duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada” (PERRENOUD, 1995, p.90). A responsabilidade de responder à exigência de uma educação de qualidade não pode passar apenas pelos Governantes e pelos Professores. É nossa convicção que

esta é uma tarefa de toda a sociedade e das famílias em particular, pois “a educação não é um tema que se confine às paredes da escola ou aos limites da instrução e do ensino formal” (OLIVEIRA MARTINS, 1996, p. 20). A escola deverá responsabilizar-se, adaptando-se a uma nova realidade. Para isso, a escola deverá abrir as suas portas aos pais para que haja uma responsabilidade partilhada. Será necessário conjugar os esforços de professores, pais, alunos e de toda a comunidade educativa porque, só assim, a escola se tornará centro privilegiado de políticas educativas, baseadas não só na transmissão de conhecimentos e saberes que importa, mas também em visar a aquisição de valores, atitudes e os comportamentos exigidos por uma vivência social democrática” (ibid., p. 21).

Tendo em conta que a escola é uma organização social, vocacionada para facilitar a integração dos educandos na sociedade, ALVES-PINTO, (1995, p. 113) faz a seguinte afirmação: "A Socialização é algo que atravessa a escola em várias dimensões. Na sociedade atual, a escola ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização dos jovens", uma vez que, "a escola é também um sistema de interação social". É neste sistema de interação social, os diferentes intervenientes, e particularmente as crianças e os jovens, vão viver um processo de construção da sua identidade pessoal e social (ibid., p.134). É sabido que a experiência escolar marca a imagem que os jovens têm de si mesmos; mas a escola não influencia só os alunos, mas também os que com ela contactam. A qualidade que hoje todos reclamamos para a Escola Portuguesa exige a participação da comunidade educativa num clima de confiança e cooperação. Exigências de compreensão mútua, de entajuda, de harmonia e de negociação entre todos são muito importantes para que se possa criar espírito novo onde se aprenda a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca de todos e de tudo.

Vemos, então, que para melhor perceber a escola e o que nela acontece, é importante refletir sobre dois conceitos: Socialização e Participação.

No capítulo I do nosso trabalho fazemos uma abordagem ao processo de socialização da criança, desde a socialização primária, que “geralmente ocorre no seio familiar, até à socialização secundária que se inicia, mais precisamente, na escola, já que (...) na sociedade ocidental atual, a socialização escolar é a socialização secundária que se oferece à maioria das crianças e jovens” (ALVES-PINTO, 1995.p.123) para

depois analisarmos alguns aspetos das Perspectivas sociológicas, os processos de socialização, a escola como espaço de socialização e interação.

No segundo capítulo iremos começar por fazer uma breve abordagem à forma de participação dos pais na vida da escola, envolvimento parental, os obstáculos à participação na escola sob a perspectiva dos pais/encarregados de educação os benefícios desta tão importante relação Escola-Família relativamente à aprendizagem dos alunos. Por fim, não podemos deixar de refletir nas barreiras que se colocam à interação família – escola e as representações sociais dos alunos e dos pais, baseando-nos num estudo realizado por TEIXEIRA (2003).

Assim, a participação da comunidade e essencialmente dos pais na escola constitui um facto importantíssimo para a qualidade do ensino. A educação não é um processo unidimensional e portanto a estrutura pedagógica da escola deverá exprimir e promover a pluridimensionalidade da cultura. Os pais são os primeiros e principais educadores, desempenham um papel fundamental na interiorização dos valores que constituem o tecido da conduta moral dos filhos. Todavia, este dever de educar precisa da ajuda de toda a comunidade, ainda que prestada de forma subsidiária dado que deve ser efetuada com o absoluto respeito pelos deveres e direitos dos pais, mas as alterações no esquema familiar a que temos assistido nos últimos tempos, levou a que as famílias tivessem necessidade de recorrer a outras instituições para colaborarem na educação e formação dos seus filhos. Esta situação provocou a entrega à escola das responsabilidades educativas que originariamente pertenciam à família. Por sua vez, os pais, são chamados a colaborar com a escola ao contrário do que aconteceu durante muitos anos em que os pais eram vistos como "*clientes que se limitavam a entregar os filhos à escola (...). Todas as decisões em matéria da educação passavam ao lado das famílias e das comunidades em que se inseria*" (MARQUES, R., 1993a: 7). Concordamos com alguns autores como TEIXEIRA, M., (1995) entre outros, que vêem no envolvimento dos pais na escola efeitos positivos para as crianças na medida em que os professores podem agir com mais segurança e partilhar com os pais algumas das suas preocupações.

Como afirma (MARQUES, R.,o.c.: 36) "*o sucesso para todos só é possível com a colaboração de todos*". Mas esta relação de parceria terá que passar pela abertura da escola ao meio.

A bibliografia que conhecemos sobre o tema mostra-se unânime em considerar que *o envolvimento dos pais nas escolas está direta e positivamente associado ao aproveitamento acadêmico dos alunos*" (DAVIES, D.,1989.p. 38).

No terceiro capítulo explicaremos e justificaremos o plano e as questões de investigação, caracterização da amostra, instrumentos de pesquisa utilizados com referência à construção do questionário aplicado nas escolas do estudo, bem como do tipo de recolha documental, a análise e o tratamento dos dados. Serão analisados segundo os dados recolhidos através de inquéritos por questionário distribuídos em algumas escolas do 1º, 2º e 3ºciclo do ensino básico

Tratamento e apresentação dos dados - inicia-se com a caracterização do educando e prossegue com a apresentação detalhada dos dados.

Análise e interpretação dos dados – refere-se à análise e à interpretação dos resultados obtidos.

Terminaremos com uma Conclusão Geral tendo em conta, os objetivos e as questões que nortearam esta investigação na sua relação com os resultados e os aspetos que tivemos como mais significativos, encontrados nesta nossa investigação.

## **CAPÍTULO I - SOCIALIZAÇÃO**

## 1. SOCIALIZAÇÃO

O ser humano nasce e imediatamente e instintivamente busca a satisfação das suas necessidades biológicas: alimentar-se, dormir, sentir-se confortável. Ao desconforto e à fome reage chorando. Pouco a pouco, no contacto com a mãe, fonte de prazer porque dela vem o alimento e a afetividade, vai descobrindo formas de comunicar. Inicia-se, assim, todo um caminho para a humanização. De ser puramente biológico, pouco a pouco, irá construindo a sua dimensão social. Irá descobrir o mundo físico e humano, perceberá que há valores, regras, normas que regulam as relações entre as pessoas. Numa palavra, ir-se-á socializando, ascendendo à sua condição de membro da sociedade.

### 1.1. Conceito de Socialização

Baseando-nos em diferentes autores podemos considerar que encontramos várias definições de socialização.

E.PLAISANCE (1999, p. 224) propõe diferenciar o conceito de socialização em três níveis: socialização não se confunde com sociabilidade; socialização, segundo Durkheim e o modelo vertical da imposição; socialização segundo o modelo interativo.

No primeiro nível, a socialização, em termos de educação da criança e jovens, é entendida pelo autor como “ (...) uma inclusão na sociedade, um afastamento da família que visa à experiência de outras organizações sociais” (ibidem). Na ótica da psicologia e da sociologia, a primeira socialização da criança é restrita ao interior da família enquanto as socializações secundárias podem dizer respeito à escola ou ao meio de trabalho. A socialização designa, nesse caso, o processo que abarca toda a vida humana ao constituir os seres humanos como seres sociais.

No segundo nível, apesar da diversidade no tempo e no espaço a “ação dos adultos sobre os mais jovens” é um facto comum na educação, bem como a “ação duma geração sobre a outra”, então a educação é alcançada na base da “imposição, de coesão (em termos de ideias, sentimentos e práticas) que se exerce sobre todo o indivíduo no

cerne de uma sociedade”. E PLAISANCE considera que a família não está na melhor posição para cumprir esse papel por estar submetida às dimensões afetivas das relações entre as pessoas mas, à escola cabe levar a criança a reconhecer a regra social impessoal, o que implica o ingresso na moral da classe e na sua disciplina.

O terceiro nível é considerado como um modelo interativo. As concepções contemporâneas da socialização apostam na construção do “ser social por meio de múltiplas negociações com seus próximos e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito”. Para E.PLAISANCE a socialização desenvolve-se com a “construção progressiva de experiências sociais que os indivíduos devem dominar”, mas a socialização pode ser “um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social” (ibidem).

Na perspectiva de J. AFONSO (1991, p.191), para quem “ o processo de socialização pode ser concebido de uma forma genérica, como transmissão e aquisição de comportamentos, aptidões, atitudes e valores relevantes para a integração dos indivíduos nos diferentes contextos sociais”, o termo socialização deve ser entendido tendo como referência os diferentes quadros teórico – conceptuais das ciências que o utilizam C. ALVES-PINTO entende que ao falar de socialização se deve partir da ideia que o indivíduo não nasce membro de uma sociedade, mas se vai tornando membro dela através de um processo nunca acabado, universalmente experimentado e marcado pelas características culturais da sociedade (o. c., p.116).

A mesma autora (Ibid., p. 117) clarifica os conceitos de aculturação e socialização ou inculturação, tendo em conta que estas expressões podem ser objeto de alguma ambiguidade, no âmbito das ciências sociais. Inspirando-se em Bastide, a autora distingue a aculturação como o “encontro entre universos culturais diferentes” e socialização ou inculturação como o “processo através do qual o ser humano cresce no interior da cultura da sua comunidade de origem e que leva à sua integração social” (o.c. ibidem). Refere ainda C. ALVES-PINTO que à velocidade a que o mundo atual evolui “ninguém escapa a viver processos de aculturação no sentido de confrontação com uma cultura que lhe é estrangeira” (Ibid. p.125).

G.ROCHER (o.c., p.127) reportando-se a uma sociedade num acelerado processo de mudança e migração das pessoas, faz referência à aculturação do imigrante, ou seja,

“à socialização a uma nova sociedade e a uma nova cultura”. Na opinião deste autor, o termo socialização deverá ser entendido como “ o processo pelo qual, ao longo da vida, a pessoa humana aprende e interioriza os elementos socioculturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade e se adapta, assim, ao ambiente social em que se deve viver” (Ibid. p.126). Para este autor existem três aspetos fundamentais da socialização:

- a) A aquisição da cultura (valores, conhecimentos e símbolos próprios da sociedade em que um indivíduo vive);
- b) A integração da cultura na personalidade (é devido a esta integração que o indivíduo deixa de sentir o controle e exigência do meio social);
- c) A adaptação ao ambiente social, o que significa que a pessoa pertence ao meio, à família, ao grupo, faz parte delas e tem nelas o seu lugar (o. c. pp126-127).

A.VAN- HAECHE defende a ideia que socializar significa “levar um indivíduo a assumir papéis de acordo com o que o seu grupo de pertença ou de eleição reclama dele”. A autora cita Vincent para quem “a socialização é um sem cessar estar-se fazendo, desfazendo-se e refazendo-se” (1992,p.144).

A socialização para Percheron assume cinco aspetos: processo interativo e multidirecional, construção, reestruturação, significação, pertença e relação. Interação multidirecional, pressupõe uma transação entre socializado e socializadores sob a forma de um compromisso entre as necessidades e os desejos do indivíduo e os valores dos diferentes grupos com quem convive. Construção porque não é apenas a transmissão de valores, normas e regras, mas desenvolvimento de uma dada representação do mundo que cada pessoa constrói através de imagens retiradas das diferentes representações existentes. Reestruturação porque a socialização assenta na reestrutura constante das influências presentes ou passadas dos diversos agentes socializadores, significação na medida em que é uma construção lenta e gradual de um código simbólico que não se baseia apenas nas crenças e valores de gerações anteriores. Pertença e relação porque é um processo de construção de identidade, logo, socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos cujas atitudes guiam as nossas condutas mesmo sem nos apercebermos (cit. Por DUBAR; 1997 pp.30-31).

O processo de socialização, longe de ser consensual, é mais bem compreendido no contexto mais abrangente de algumas das diferentes correntes sociológicas. Aachamos, assim, oportuno lembrar alguns aspetos fundamentais de algumas dessas diferentes correntes porque “as diferentes perspetivas contribuem em parte para o reconhecimento da vida social” (ROCHER, o. c. p.9).

## **1.1 Perspectivas de socialização**

### **1.1.1 Perspectiva Funcionalista**

Esta perspectiva sociológica entende a socialização, sobretudo, como um processo de adaptação e conformação do indivíduo à sociedade. Reportando-se à educação, esta teoria entende-a como a integração pela criança “no sistema de valores partilhado pela sociedade” (ALVES- PINTO, o. c., p.93). Por isso, a socialização “é o processo através do qual a criança se forma de acordo com as necessidades da sociedade” (ibid, p.79). Nesta perspectiva uma socialização sucedida, suporia a adaptação do indivíduo à sociedade em que nasceu e cresceu, conduzindo-o “à interiorização das regras – normas - valores significativas para uma dada sociedade” (VAN HAECHT, o. c., p.137) porque para o indivíduo pertencer à sociedade é necessário “dobrar-se às maneiras coletivas de agir, de pensar e de sentir próprias dessa sociedade, aceitá-las e praticá-las” (ROCHER, o. c. p.27). Logo, o consenso aparece ligado à coerção, considerada “fundamental para assegurar a conformação dos indivíduos à sociedade” (ibid, p.76).

### **1.1.2 Perspectiva de reprodução cultural**

Nesta perspectiva, socializar é reproduzir a cultura dos grupos dominantes que defendem uma estratificação cultural e, assim, “as abordagens conhecidas como teorias da reprodução vão ver a socialização como processo de diferenciação dos membros das classes sociais, ou seja, de inculcação às classes sociais a que estão destinados ou em que vão estar integrados” (ALVES-PINTO, o. c. p.119). À escola caberá a função de reproduzir a cultura dominante, agindo no sentido de levar o educando à sua interiorização, produzindo um habitus perdurável. Assim, “o indivíduo está

condicionado a ser, a só fazer, a só sentir de acordo com o habitus que lhe foi inculcado” (ibid., p.120). Portanto, a escola está a contribuir para a manutenção e reprodução das classes sociais.

Podemos dizer que não nos identificamos com esta corrente porque entendemos que ela pode levar a escola enquanto organização e os professores a desculpabilizarem-se de serem como intervenientes num processo gerador de desigualdades. Acreditamos que o entendimento daquilo que fazemos, o que cada um de nós realiza pode fazer a diferença a inverter o sentimento da importância ante o que é tido como uma inevitável fatalidade; a sucesso escolar para uns (os privilegiados sociais) e o insucesso escolar para os provenientes dos grupos sociais carenciados.

### **1.1.3 Perspectiva da socialização como iniciação e aprofundamentos das trocas sociais**

Esta perspectiva tem as suas raízes na sociologia alemã. A sociologia da ação vê a socialização como interação, em que “ (...) o cerne do processo de socialização é a comunicação e a entrada progressiva no mundo simbólico do universo cultural em que o ser humano cresce” (ibidem). O sujeito não é apenas algo a conformar a uma sociedade mas sim um agente ativo na sua auto - construção como ser social e contribuindo também para a construção da sociedade. Sujeito e sociedade dão e recebem experiências em diferentes domínios. Esta corrente vê a socialização como um sistema que engloba o princípio da otimização segundo o qual, perante uma situação, o sujeito se esforça em moldar o seu comportamento em relação às suas preferências e aos seus gostos tal como ele os concebe. Esta perspectiva sociológica dá um destaque especial à compreensão dos processos, através dos quais as pessoas constroem as suas ações, o que ajuda a aceder à lógica da situação. Então “o ser humano é considerado na sua realidade de pessoa, com toda a complexidade que isso supõe, não excluindo a dimensão simbólica que o caracteriza” (ibidem).

No mundo atual, devido a vários fatores e especialmente à facilidade da comunicação entre pessoas, povos e culturas, à rápida evolução tecnológica à considerável reorganização económica, que provoca amplos fenómenos de migração, há um interpenetrar de “culturas” que tornam “frágeis e difusas as fronteiras das sociedades

e grupos culturais” (ibid., p.125). Esta mobilidade de pessoas, dos produtos culturais veiculados pelos mass-mídia (livros, vídeos, cinema, música, ...) tornam cada vez mais complexo o processo socializador até porque variados agentes socializadores estão presentes no dia-a-dia das crianças e jovens, alguns deles dotados de grande poder de sedução.

Na perspectiva da sociologia da ação, a escola é considerada um sistema de interação, por isso, “(...) ao professor é reconhecida margem de manobra para levar tão longe quanto possível as estratégias que decorrem do seu projeto pessoal” ainda que necessariamente condicionado pelos constrangimentos do seu estatuto de profissional regulado pelo mandato conferido pela Comunidade social e pelo contrato com o Estado. (TEIXEIRA, o. c., p. 109).

## 1.2 Processos de socialização

A importância da socialização nos primeiros anos de vida do indivíduo é indubitável. Ao sair do grupo familiar é forçada a inserir-se em vários grupos, continuando a sua aprendizagem.

Na perspectiva de sociologia de ação quer a pessoa quer a sociedade são, ao mesmo tempo, construtores e construídos, isto é, a pessoa no seu desenvolvimento sofre a influência da sociedade mas, ela também influencia o evoluir dessa mesma sociedade, uma vez que, se a sociedade participa na construção do indivíduo, este participa, também, na construção da sociedade (cfr. ALVES-PINTO, o. c. p.121). Por isso, a socialização como processo construtor que é, é um processo contínuo que acompanha o homem durante toda a sua vida.

Assim, a integração em grupos, sejam eles desportivos, culturais, religiosos, políticos, e laborais exige que assimile novas regras e padrões no sentido de agir da maneira mais certa. ALVES PINTO (o.c.p.130) considera que “ uma das condições de espaços indispensáveis [para atingir a maturação pessoal] é a existência de espaços onde a relação seja possível [...] espaço onde os jovens se sintam em relação com os outros jovens e também com outros adultos capazes de relação com eles”.

Na socialização do indivíduo podemos encarar dois grandes processos: A socialização primária e a socialização secundária.

### **1.2.1 Socialização primária**

Sendo a sociedade uma realidade, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva qualquer compreensão teórica do processo de socialização deve abranger estes dois aspetos. Estes aspetos recebem reconhecimento correto se a sociedade for entendida em termos de um processo dialético composto por três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização (cfr. BERGER & LUCKMAN, 1994, p. 172). Como já referimos na nossa introdução, a criança ao nascer é um ser biológico mas não adquiriu, ainda, a sua condição de ser social. Ela “ nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade” (ibidem), mais tarde, através de um processo socializador que se inicia na família.

Segundo a linha de pensamento de P.BERGER e TH.LUCKMAN “ a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro da sociedade” (ibid, p.175). Pela interação que se estabelece com os outros na família “a criança absorve os papéis e atitudes dos outros significativos e interioriza-os tornando-os como seus” ( ibid., p. 176). Note-se contudo que esta interiorização é feita de um modo original por cada criança. Daí que na mesma família, dois irmãos, por exemplo gémeos, desenvolvam processos peculiares de interiorização socialização primária.

Salientemos, também, que a componente afetiva neste processo de socialização primária é altamente relevante e leva a uma grande identificação entre a criança e os adultos significativos. Para a criança a viver a socialização primária há apenas o mundo que lhe é apresentado pelos adultos significativos (cfr. ALVES- PINTO, o. c. p. 122).

É através desta socialização que a criança vai descobrir “ as coisas com que contacta mas também o universo simbólico em que essas coisas se inscrevem e adquirem significado” (ALVES- PINTO, 2003,p.29). A criança vai perceber o ambiente que a rodeia em função da importância que os adultos com quem interage dão desse ambiente.

Devemos entender que a socialização primária tem um valor muito importante e é nesta estrutura básica que toda a subsequente socialização deve basear-se.

A apropriação e o respeito das normas que devem pautar a relação com os outros de igual e/ou diferente estatuto social, nem sempre está suficientemente apropriada por todas as crianças que chegam à escola, ficando, em parte, esta forma de socialização a cargo da instituição.

A socialização primária acaba quando a criança construiu a “figura” do “outro generalizado”, isto é quando percebe que num grupo, numa comunidade são as regras de interação quem organiza as relações entre as pessoas e destas com o mundo.

A criança quando chega à escola já “fechou” todo o processo de socialização primária, o qual pode ter sido bem ou mal sucedido, mas, desejavelmente deverá estar adquirido. A socialização secundária irá continuar o processo de socialização do indivíduo.

### **1.2.2 Socialização secundária**

Num mundo complexo como é o mundo atual em que se requerem um conjunto de competências técnicas e culturais para, designadamente integrar o mundo do trabalho “a socialização primária é mais do que insuficiente para tornar os indivíduos membros da sociedade atual” (ibid., p. 123).

Hoje, em dia, os pais não têm condições para assegurar sozinhos a socialização dos seus filhos com vista a integrá-los na sociedade como adultos. A vida moderna impõe a posse de um conjunto de conhecimentos que a família não pode assegurar. Por isso, atribui à escola e a outras instituições a função de ajudar o indivíduo a integrar-se na sociedade. Daí a escolaridade ser cada vez mais longa, daí haver cada vez mais ações de formação post - inicial, instâncias de ocupação de tempos livres, desportivas e culturais.

Para P.BERGER e TH.LUCKMAN a socialização secundária “é a interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições” (o. c., p. 184). A socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas adquiridas em

instituições para esse fim criadas. Diremos que é na escola que se inicia a socialização secundária.

A socialização secundária não se esgota com a socialização escolar. Após a escolarização esta desemboca, segue-se a socialização profissional. Ao longo da sua vida profissional serão as pessoas obrigadas a viver processos sucessivos de socialização (cfr.o.c, p. 124).

Para uma socialização secundária conseguida e, nomeadamente, para a socialização escolar, é necessária uma certa coerência entre os processos de socialização vividos na família e os processos de socialização escolar. A congruência ou a não congruência entre estes dois processos influenciará o insucesso escolar da criança (cfr. ALVES-PINTO, o. c., p.123).

No passado, a escola sempre apresentou a tendência de introduzir barreiras entre os seus diferentes níveis de escolaridade e respetivos públicos. O que era pedido à escola caracterizava-se por uma profunda ambiguidade: a escola era responsável pela expansão do acesso ao conhecimento ao mesmo tempo que contribuía para o fortalecimento de um saber restrito a poucos. A escola constituía-se como um mecanismo reprodutor das desigualdades, que levaria o adolescente a comportar-se de maneira a realizar o que dele esperava a sociedade (BOUDON, 1973,pp.67-70).

Atualmente, a escola tem necessidade de atuar não só no conteúdo básico do desenvolvimento do conhecimento, mas também tem que permitir momentos de ação ao aluno, que deve ser visto como sujeito participativo do seu conhecimento e construtor dos valores que são fundamentais para a sua vida. Assim o aluno acaba por assumir um papel ativo, como ator social, “na definição das situações de aprendizagem” (DIOGO.1998,p.64).

LAHIRE afirma que a família, a escola, os amigos e/ou as múltiplas instituições culturais com que o jovem convive, apresentam situações heterogéneas, concorrentes e às vezes contraditórias, no que se refere aos princípios da socialização.

### 1.3 Socialização e educação.

O objeto de estudo da Sociologia "é a ação social, isto é, a ação humana nos diferentes meios sociais" (G.ROCHER, 1989., pp.16-17). Para o sociólogo, "o tecido fundamental e elementar da sociedade é composto pela multiplicidade das interações de sujeitos humanos, multiplicidade que lhe oferece simultaneamente existência e vida" (ibid., p. 22).

Os sistemas sociais, cultural e psíquicos estão presentes e implicados em toda a ação social humana. A ação social é constituída por uma rede de interações e papéis fundados em expectativas mútuas. Ora, estas expectativas têm um significado para cada ator, graças aos modelos e aos valores da cultura que os cercam e os representam. Cada pessoa age e reage segundo a sua personalidade e segundo as disposições e tendências particulares que fazem dela uma pessoa singular e única. Segundo G.ROCHER, a ação social "é toda a maneira de pensar, de sentir e de agir cuja orientação se estrutura segundo modelos que são coletivos, quer dizer, que são partilhados pelos membro de uma qualquer coletividade de pessoas" (ibid., p. 43). Podemos dizer que é da conjugação dos três sistemas - social, cultural e psíquico - que resulta toda a ação social concreta.

Segundo a definição de M. Weber "uma situação «social» é aquela em que as pessoas orientam as suas ações umas para as outras. A trama de significados, expectativas e conduta que resulta dessa orientação mútua constitui o material da análise sociológica" (BERGER, 1995, p.36). Mas é sabido que os sujeitos interpretam a realidade diferenciadamente, isto é, constroem representações do real segundo parâmetros não standardizados.

Abordando o campo das ciências sociais, representação social "é a designação de fenómenos múltiplos que observamos e estudamos a diversos níveis de complexidade, individuais e coletivos, psicológicos e sociais" (JODELET, 1990, p.357) e que orientam as relações do indivíduo com o mundo, e, por isso o nosso comportamento em relação aos outros é influenciado pela forma como interpretamos a realidade, por isso, "a representação tem incidências diretas sobre o comportamento social e organizacional do grupo "(Ibid, p.358).

### 1.3.1 Educar é socializar.

Ontologicamente, a pessoa tem a primazia sobre a sociedade, ainda que não possa existir sem ela. Assim, pessoa é uma maneira de ser homem (indivíduo de uma espécie) realizado através de atos escolhidos para o efeito de entre muitos possíveis. "A herança biológica proporciona as matérias-primas da personalidade, e estas matérias-primas podem ser moldadas de muitas maneiras diferentes" (HORTON & HUNT, 1981, p. 72). Por isso, a socialização ainda que seja um processo que todas as pessoas vivem em todo o mundo é "(. . .) experimentado com as particularidades de cada contexto" (ALVES-PINTO, o. c., p. 116). A personalização será o conjunto de atos através dos quais a pessoa se realiza. Daqui resulta que o termo pessoa significa poder criador dela mesma sob a forma de personalização e configuração existencial que a personalização realiza. É na ação que a pessoa se realiza impondo-se numa intersubjetividade. Acentua-se uma dupla realidade, ou seja, o homem é um leque de possibilidades, pois nasce portador de potencialidades que podem ou não realizar-se de acordo com as circunstâncias oferecidas (ser poeta ou ser matemático por exemplo), sobretudo de natureza económica e social, para apenas referir as mais significativas.

Segundo P.HORTON e C.HUNT a "hereditariedade dá-nos um conjunto de necessidades e potencialidades que outros fatores podem canalizar e desenvolver" (o. c., p.83). O que dizemos do homem, dizemos da pessoa. Compete à pessoa a realização das suas possibilidades no exercício da sua liberdade. São os atos escolhidos livremente que dão à pessoa a sua configuração existencial. Esta configuração não pode ser imobilizada, ela é um contínuo que não se acaba nem reduz ao projeto. É esta liberdade que constitui a pessoa como possibilidade orientando-a para a sua realização pessoal. A pessoa deve dar-se à sociedade sem perder, contudo, nunca a sua individualidade, pois "a experiência única de cada pessoa molda a sua individualidade" (ibidem). Nesta conformidade, P.HORTON e C.HUNT definem socialização como "o processo pelo qual uma pessoa internaliza as normas dos grupos em que vive, de modo que surja um "eu" distinto, único para um dado indivíduo" (ibid., p. 77).

## **1.4 Escola como espaço de socialização e interação.**

### **1.4.1. Escola um lugar de socializações variadas**

A perspectiva de sociologia da ação permite-nos um aprofundamento particularmente relevante para a compreensão do que está em causa na socialização escolar e na construção da identidade pessoal.

#### a) Socialização dos alunos

A criança chega à escola pela primeira vez e confronta-se com uma organização que desconhece. Logo começa a perceber que há regras de jogo escolar por ela ignoradas e diferenças entre os comportamentos desejados em casa e na escola. Nota, desde cedo, que há coisas que os pais valorizam e que são ignoradas na escola; porém surgem outras situações que a criança não entende bem na escola porque em casa não há as mesmas reações a certos comportamentos seus (cfr. ALVES PINTO; o.c. p. 113).

A transição de ciclo, a entrada no ensino secundário, na formação profissional ou no ensino superior vai exigir processos mais ou menos acentuados de socialização, no que diz respeito ao contacto com vários professores, formas de avaliação, participação dos alunos no conselho de escola no novo modelo de administração escolar. Em suma, há um conjunto de preceitos dos códigos escolares que criança/jovem vai ter de aprender, interpretar e interiorizar.

#### b) Socialização dos pais

Segundo ALVES-PINTO “a escola existe para educar os filhos, mas essa mesma escola não deixa de afetar os pais” (o. c., p.114).

Tendo em conta a grande mudança que se operou nas escolas e no ensino facilmente se compreende que para muitos pais é difícil saber o que a escola espera dos seus filhos e ao mesmo tempo também espera deles.

Para a autora “importa saber que a escola exige aos pais o verdadeiro processo de socialização relativamente aos seus papéis e a sua intervenção no processo educativo escolar dos seus filhos” (ibidem). Este facto nem sempre é devidamente tido em conta seja pela escola, pelos professores, seja mesmo pela família.

Não nos olvidemos que apenas em 1986 aos pais foi reconhecido o direito à participação nos órgãos da escola com poder deliberativo e só em 1989 os preceitos contidos na lei 46/86 (L B S E) foram regulamentados.

c) Socialização dos funcionários

Tal como os pais, os funcionários conheceram como alunos uma escola que nada tem a ver com aquela onde são chamados a desempenharem funções e tarefas educativas.

Na verdade, nada se tem feito para facilitar a socialização destes intervenientes quotidianos do processo educativo. Em termos da política de formação do pessoal das escolas, torna-se imperioso que a investigação não permaneça alheia nos casos de socialização profissional dos funcionários. Hoje, a educação da criança e do jovem é uma tarefa demasiado exigente que obriga a formação dos educadores e impõe a colaboração de vários intervenientes, que não apenas dos professores e pais.

d) Socialização dos professores

A criança, o adolescente, o jovem e o adulto vão aprofundando o seu sentimento de pertença à sociedade através de processos e momentos mais ou menos longos e intensos de socialização, da mesma forma, também os professores vão viver períodos variados de socialização ao longo do seu percurso profissional (ibid,p.115). O exercício de uma profissão não é só uma forma de ganhar a vida é também um dever de se ir adequando às exigências impostas pela mudança e inovação ocorridas no universo social. É através de uma profissão que “dominamos conhecimentos, somos dotados de um estatuto social, estabelecendo relações, tornamo-nos membros de um grupo, aprendemos e adotamos formas de pensar, de comportamentos, de estilos de vida próprios da comunidade profissional a que pertencemos” (LAROCHE, s/d, p.372).

É desta forma de socialização operada no grupo profissional que nos vamos ocupar neste ponto.

A socialização profissional do professor, processo contínuo ao longo da carreira, torna-se mais intensa e problemática sempre que se entra para uma nova escola. Mas, mesmo para quem permanece na mesma escola a vida inteira as mudanças que se vão verificando a nível de políticas educativas, programas curriculares, gestão e

administração das escolas, a convivência com alunos de etnias e raças diversas, as mudanças na maneira de ser e reagir dos alunos e também dos próprios colegas, vão “obrigar” os professores a viverem ao longo da sua vida “processos sucessivos de socialização em que, por vezes, há redefinições das suas identidades profissionais” (ALVES-PINTO, o. c., p.124).

### **1.4.2. A escola - uma realidade social**

Há várias concepções de escola e todos nós temos uma concepção ou uma imagem mental sobre a escola. Para a sociologia da ação, a escola compõe-se de comportamentos ou ações de atores humanos organizados de maneira a produzirem certos produtos especializados destinados à sociedade e aos seus membros.

Diversos investigadores descreveram a escola como um organismo social, ou seja, uma comunidade, organização ou associação que “existe num contexto social e é ela própria, uma realidade social” ( *ibid.*, p.147).

Falar da realidade escolar é associá-la inevitavelmente ao contexto em que está inserida, ou seja, ao meio envolvente. Nem a escola é indiferente ao contexto nem este é indiferente à escola. Quando se diz que a escola é uma realidade social é porque a escola é um sistema de interação constituído por pessoas que detendo determinados estatutos(...) “desempenham papéis específicos, através dos quais a instituição e os seus membros prosseguem os correspondentes objetivos” (*ibidem* p.147).

Na escola, os atores têm estatutos e desempenham papéis diferenciados e predeterminados. O que se espera que o professor faça na escola não é o mesmo que se pede ao aluno, ao funcionário ou ao encarregado de educação. Cada um destes atores educativos tem funções próprias, desempenhos específicos no desenvolvimento do ato educativo escolar. Mas, quando se fala de sistema de ação, como é a escola, isto é, também a relação de ação, e de ator, está implicitamente a falar-se de autonomia, logo, a considerar que “os sujeitos sociais (...) simultaneamente gozam de liberdade, mas, estão sujeitos a constrangimentos ” (*ibid.*, p. 148).

O termo interação social sugere a ideia de uma ação mútua, em reciprocidade (cfr. MARC & PICARD s/d. p. 11). As interações sociais que tomam forma no contexto de

uma organização, como é o caso da escola, revestem uma dupla dimensão de cooperação e de controle social. Com efeito para que uma organização “atinga positivamente as suas finalidades importa que os seus membros participem na prossecução dessas finalidades – COOPERAÇÃO - e que aceitem as regras do jogo implícitas e explícitas – CONTROLE SOCIAL” (ALVES PINTO, 1992, p.42)

A sociologia das organizações tem mostrado claramente que nem a cooperação dos membros de uma organização acontece sem problemas nem o controle social exercido sobre os mesmos é total. Considera-se, assim, que só há cooperação quando os intervenientes contribuem para atingir os mesmos objetivos.

Relembremos que a interação organizacional é a que acontece não só diretamente entre os membros de cada unidade da organização, mas também, em toda a rede de relações que estrutura a organização enquanto um todo. No caso da escola, essa rede integra as relações dos professores entre si, professores e alunos, professores e pessoal administrativo e auxiliar, professores e encarregados de educação, pessoal administrativo e auxiliar e alunos.

### **1.4.3. O papel dos pais**

Está provado, por vários estudos realizados recentemente em Portugal e em vários pontos do mundo, que só com um trabalho criativo e participativo se pode conseguir que a escola seja uma porta aberta para a vida.

Em todo o contexto de escola/comunidade, o envolvimento dos pais está relacionado com o resultado escolar dos alunos. Quando as famílias participam ativamente na vida da escola, quando os professores tomam decisões em conjunto com outros agentes educativos, profissionais ou não, estão a construir um clima de entendimento, aceitação e partilha de poderes que, mais tarde, poderão influenciar, decisivamente, a postura dos indivíduos em formação, perante a sociedade. Isto sem considerar que estudos vários têm mostrado um maior sucesso escolar, dos alunos, cujos pais se envolveram diretamente em todo o processo educativo (MARQUES, 1993, p. 24).

No modelo de escola/comunidade são valorizados os saberes de todos: professores, alunos, pais e outros agentes educativos. Nele não há orientações dirigidas nem imposições totalmente programáticas centralizadas, como não há o consumir de uma cultura de supermercado onde tudo está pronto. Neste modelo de escola/comunidade todos têm de ter sentimentos de pertença por algo que estão a realizar imprimindo o seu cunho pessoal, porque o saber não se pode entender como um dado certo, mas como um constructo. A este respeito refere M.PATRÍCIO que "a duração vital do saber é hoje curtíssima. Assim o que interessa não é o saber que o outro nos pode dar, mas saber construir o saber" (1990, p.99).

A escola, como comunidade participativa onde os pais desempenham papel importante, atende três vertentes: o aproveitamento escolar, a integração da escola na comunidade e o desenvolvimento global e integrado de todos os alunos, não olvidando nunca, que são os alunos de famílias com menores recursos culturais e económicos que mais poderão beneficiar com tal envolvimento. Segundo M.PATRÍCIO "uma escola participativa é aquela que não está aberta à comunidade apenas em termos de diálogo e recíproca auscultação, mas mais profundamente em termos de efetiva cooperação e enraizamento, implicando tal uma adequada representação qualitativa e quantitativa nos órgãos de administração e direção da escola" (ibid., p.80). Pensamos que para tornar viável uma participação ativa dos pais na escola será necessário:

- Promover a formação e informação dos professores para que, conhecendo as suas atribuições, saibam melhor capitalizar as forças dos pais, no modo como ajudarem as crianças a obter sucesso.

- Promover a informação e a formação dos pais para que, conhecendo os seus direitos, deveres e obrigações, possam optar por uma participação ativa de acordo com as suas disponibilidades.

A educação é um processo muito complexo no qual incidem muitos fatores. Na escola comunidade educativa, à família, agente educativo por excelência, é reconhecido o seu papel, pela sociedade, como primeiro responsável pela educação dos filhos. Assim é-lhe atribuído um papel por demais importante, concluindo-se que é imprescindível o estreitamento das suas relações com a escola.

Existem espaços sobrepostos no mundo da criança, onde a escola e a família devem interagir conjuntamente, de modo a concorrer para o desenvolvimento harmonioso da criança. Há, no entanto, que chamar a atenção para os espaços não comuns onde cada uma das partes tem a sua privacidade. Quer dizer, existem zonas de competência exclusivas de cada uma: "Não pode haver uma relação coordenada, quando pais e escola ignoram as funções que são da competência de cada uma das partes" (DIEZ, 1989, p. 119). Aqui faz-se ressaltar o valor e a responsabilidade do papel de cada um dos agentes educativos, a necessidade da sua articulação e, por outro lado, a definição de papéis e áreas de competência, a fim de o processo educativo ser o mais eficaz e se evitar conflitos entre os diversos atores da educação. Este relacionamento exige uma compreensão mútua no sentido de não se criarem barreiras nessa comunicação e uma verdadeira responsabilização de ambas as partes.

A relação escola/família "é uma ação educativa que incide sobre cada uma das faculdades humanas de um educando que se realiza a partir da própria identidade" (ibid., p. 89). Tendo em conta a responsabilidade atribuída aos pais e o modelo da Escola preconizado na lei 46/86 (LBSE). J. DIEZ define o papel dos pais mostrando-nos o que se lhes pode exigir, quais os seus direitos e deveres. Aos pais pode-se exigir uma atitude interessada por todo o projeto e trabalho educativo da comunidade, uma atitude dialogante com todos os membros da comunidade educativa, especialmente os educadores mais diretos como os professores, e uma atitude de entrega pessoal à comunidade e de compromisso. Os pais, por outro lado, têm o direito a ser informados periodicamente do processo educativo do filho e do andamento geral da escola, a participar nos órgãos administrativos e de direção das escolas e nas atividades gerais da educação permanente e a ser membros da Associação de Pais. Os pais devem colaborar ativamente com os professores na educação dos filhos, procurar que eles cumpram as normas estabelecidas na escola, e tomar parte ativa nas reuniões e entrevistas para que sejam convidados.

Para melhor nos situarmos, podemos dividir o papel dos pais em diversas dimensões: no apoio aos seus filhos e àquilo que a escola dá aos seus próprios filhos, como recurso de aprendizagem e na gestão da escola, podendo ainda incluir-se o papel como educadores na sua casa.

## 2. A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA

A educação da criança é hoje entendida como um processo dinâmico de ação e de coresponsabilização, e pressupõe uma intervenção concertada de todos os atores educativos. Todavia noutros tempos, “(...) as fronteiras entre as famílias e a escola eram fixadas pela instituição escolar e pelos professores” (MONTANDON 1994, p.189). Porém, as diversas transformações económicas, sociais e culturais ocorridas desde a década de 60/70 do século passado, modificaram este estado de coisas. A educação da criança é, hoje, encarada de uma forma global em que o meio e todas as pessoas com as quais ela se relaciona exercem influência no seu desenvolvimento.

Numa fase em que tanto se fala da relação escola-comunidade e se apela a uma maior participação dos vários intervenientes, talvez este corresponda a uma maior democratização. Maior democratização não só da Escola mas, também, da própria sociedade que a integra. Vários autores como Don Davies (cit. por Silva, 2003, p. 28) têm difundido o estreitamento de relações entre a família e a Escola. É nessa relação com os vários atores que surge o conceito de participação, considerado um elemento central de democracia política, social ou económica e que não pode dissociar-se da prática educativa.

Ao tratar da problemática da participação, ALVES-PINTO (1995, p. 159), coloca-se na perspectiva de que num sistema complexo de comportamento como é a Escola, não existe a não participação, existem sim modalidades de participação, pois “quando se pensa que não se está a participar está-se a escolher uma modalidade específica de participação” que vai ter influência no sistema de interação escolar.

Aos pais e professores compete proporcionar as condições mais favoráveis à adaptação da criança à escola e ao seu sucesso escolar e educativo. Daqui decorre que a cooperação entre a escola e a família se impõe cada vez mais estreita, para que pais e professores possam assegurar-lhe uma ajuda “coerente e convergente que a leve a ultrapassar os obstáculos que impedem o seu sucesso como criança, como aluno e como cidadão interveniente na sociedade” (M.E., 1992, p.10). Neste âmbito, como novos interlocutores da escola, dos pais seria de esperar que estivessem mais motivados a participar, aderindo às mudanças que favorecem a sua implicação no processo

educativo, pois, sendo os pais “os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos devem participar na vida da escola”( MONTANDON,o.c,p.189).

Enquanto, outrora a participação dos pais na gestão da escola portuguesa “ (...) não era encarada e as relações família - escola limitavam-se a um mínimo estrito”, atualmente reconhece-se o papel importante que os pais devem desempenhar no desenvolvimento dos seus filhos, por isso, um envolvimento bem planeado é facilitador do sucesso escolar e favorece a "autodisciplina, a responsabilidade, a ambição moderada e o gosto pelo trabalho..." (MARQUES, 1997a, p. 49-53).

O mundo, cada vez mais multicultural, coloca à escola desafios constantes uma vez que suscita interrogações sobre questões tradicionais de vizinhança e de comunidade até há bem pouco tempo quase imutáveis. Estas transformações implicam mudanças de comportamentos e mesmo de mentalidades através da participação empenhada de cada um dos seus membros da comunidade sociopolítica. Também, as mudanças na escola são uma exigência da sociedade atual que os desafios do futuro recomendam. Com efeito a conceção da escola como comunidade educativa concretiza-se através da participação empenhada de cada um dos seus membros – professores, funcionários da escola, pais autarquia e outros. Assim, a participação da comunidade social local, e especialmente dos pais, na escola constitui um fator importantíssimo para melhorar a qualidade do ensino, pois “é através da participação que os cidadãos se consciencializam dos seus próprios interesses e ficam, em consequência, habituados a promovê-los” ALVES-PINTO (1998, p.22),

A educação não é um processo unidimensional e, portanto, a estrutura pedagógica da escola deve abrir-se à pluridimensionalidade da cultura.

## **2.1. A participação na escola**

### **2.1.1. Da consagração à regulamentação da participação**

A Lei 46/86 (de Bases do Sistema Educativo) reconheceu o direito aos pais de participarem nos órgãos de administração da escola. Aquele diploma consagra o direito à participação dos atores educativos na administração da escola, “...mediante

adequados graus de participação (...) dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias de entidades representativas das atividades económicas e culturais e ainda das instituições de calibre científico...” (cfr. artº 43, nº 2). Isto é o reconhecimento da necessidade de abrir a escola às famílias e ao meio, tornando a escola mais democrática e mais exigente.

Este processo moroso e de negociações difíceis, culminou com a publicação do Dec-Lei nº 172/91, de 10 de Maio – Regime Jurídico de Direção, Administração e Gestão Escolar, que ficou conhecido como o Novo Modelo de Gestão. Este Diploma garante as condições que permitem a integração da escola no meio, *"estabelece claramente os vários níveis de responsabilização e (...) confere estabilidade aos órgãos de no quadro de um cuidado equilíbrio de poderes que assegura a máxima democraticidade do sistema e a sua inequívoca representatividade local"* (preâmbulo). Este diploma permite a participação na verdadeira aceção da palavra, ou seja a participação na tomada de decisões. Segundo MARQUES, R., (1993a: 46), *"Portugal tem, neste momento uma legislação digna de um país democrático da Comunidade Europeia. Professores e Famílias partilham entre si o poder deliberativo e assumem em conjunto, responsabilidades nos órgãos de direção da escola"*. No entanto, o referido Diploma nunca saiu da fase experimental, ou seja, nunca chegou a ser aplicado à totalidade das escolas.

Hoje em dia está contemplada na Constituição da República, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º. 115-A/98, entre outros, o direito à participação, tornando-se esta cada vez mais efetiva e autêntica perante a comunidade educativa, principalmente na construção da autonomia da escola, pois mesmo esta estando contemplada nos diversos textos legais, a participação não ocorre por si só, embora o facto do seu reconhecimento legal proporcionar uma maior efetivação, pois falamos de uma sociedade democrática, a qual não pode viver à margem das leis.

Este processo que não traz grandes novidades em relação à participação dos pais na gestão da escola com o objetivo de concretizar na vida das escolas a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. No preâmbulo o legislador refere que a autonomia deve ser acompanhada no dia-a-dia por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.

Salientamos a natureza inovadora deste diploma por permitir que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas, prevendo-se por isso, a possibilidade de **agrupamentos (horizontais ou verticais) de escolas**. Preconiza-se, ainda, neste diploma, "*uma conceção de organização da administração educativa centrada na escola e nos respetivos territórios educativos, que deverá assentar num equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projetos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local*". Ou seja, procura-se através deste diploma favorecer a dimensão local das políticas educativas, a partilha de responsabilidades e ajudar a construir um quadro organizativo em cada escola ou *agrupamento de escolas*, que melhor responda às necessidades atuais da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática.

O Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, diploma que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, vem reforçar a participação das famílias na direção estratégica das escolas. Essa participação traduz-se na composição dos vários órgãos: conselho geral, conselho pedagógico e conselho de turma. O ponto 2 do artigo 12º “salvaguardada a participação de representantes” dos pais e encarregados de educação, no conselho geral, enquanto a alínea c) do artigo 32º contempla essa representação no conselho pedagógico, embora, sejam impostas algumas restrições à participação dos pais no ponto 2 do artigo 34º. O direito à participação das famílias nas reuniões dos conselhos de turma do 2º e 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, excetuando as situações em que os alunos são avaliados (nº 3, art.º. 44º), estão consagrados no ponto ii) da alínea c) do nº 1 do artigo 44º. O artigo 47 reconhece, aos pais e encarregados de educação e aos alunos, o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas”. O direito das famílias participarem na vida das escolas encontra-se bem explícito naquele diploma. A Lei torna-se por vezes num amontoado de objetivos e princípios gerais “sem qualquer operacionalização, num contexto em que a realidade continua a ser uma montra de palavras” (SUCENA, 1996, p. 48). Reconhecer o direito à participação em vários normativos emanados da Assembleia da República ou do Governo é muito importante porque determina direitos

e deveres, porque abre campo às possibilidades de participar, mas daí não decorre inevitavelmente a caracterização desses direitos e deveres.

Muitas vezes são adotadas políticas em que, “aos pais e professores que são os mais afetados, a maior parte das vezes, não é atribuído qualquer papel no desenvolvimento das políticas ou da sua implementação” DAVIES (2003, p. 76).

A participação nem sempre é dirigida por todos até porque ela impõe sacrifícios de várias ordens, é preciso tempo, com espaço ao confronto de ideias, ao conflito de interesses, obriga a arcar com responsabilidades. Então, o ator educativo deve ter uma forte motivação, um evidente interesse, em obter um benefício para se dispor à participação. Será que a generalidade dos encarregados de educação estará munida destes pressupostos mobilizadores da vontade para a participação.

Salienta-se que a participação dos pais na escola não surgiu de uma exigência sua mas “por clara iniciativa do Estado” SILVA e STOER (2005, p.15). Ora o objetivo legal de transformar o “pai hostil” em “pai parceiro”, poderá estar em causa porque os pais são “de diferentes meios, nomeadamente com diferentes níveis de escolaridade, apresentam diferentes capacidades de desempenho neste seu papel de representação” (ibid., p.18).

No entanto, segundo SILVA (o.c., p.153), merece referência o facto deste novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário se aplicar a “todos os estabelecimentos públicos de educação e de ensino, ou seja, desde o pré-escolar ao secundário.” O autor relembra que o 1º Ciclo e o Pré-escolar estiveram, até aqui, afastados deste processo e que a legislação que servia de base à gestão e administração das escolas do 1º Ciclo tinha mais de 20 anos.

No que se refere à representação dos pais nos órgãos da escola, a sua presença verifica-se na Assembleia de Escola, no Conselho Pedagógico e no Conselho de Turma e integram a assembleia eleitoral que elege o Conselho Executivo ou Diretor.

Dada a polissemia do termo participação pode transformar-se num mar de equívocos.

## **2.2. Do contributo da família para a educação social e escolar**

### **2.2.1. As práticas educativas familiares e educação escolar**

A primeira realidade das crianças é a família, à qual compete, outros fins, o de perpetuar a sobrevivência da espécie humana, gerando filhos e assegurando as condições básicas de proteção, alimentação e educação dos seus descendentes. Depois da família, a criança depara com a segunda realidade que é a escola, instituição criada com a finalidade de se ocupar do desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional das crianças e dos adolescentes.

A entrada para a escola, pela primeira vez, constitui um marco decisivo na vida presente e futura da criança, pois deste primeiro impacto pode depender o êxito ou o fracasso do seu percurso escolar e educativo, por isso, é “importante que a criança saiba que a escola é dela e para ela” e que a sinta como lugar alegre, vivo e acolhedor, onde aprende coisas que ainda não sabe (M.E., 1997, p.6). Para que isso aconteça, é saber compartilhar a tarefa da instrução e da socialização com a escola, “(...) a colaboração escola/família constitui uma chave importante para melhorar a educação (...)”.já que a família e a escola são “duas instituições condenadas a colaborar” ( PERRENOUD,1695 p.90).

A família educa a criança segundo as suas práticas educativas e os seus esquemas culturais, por conseguinte, a família influencia o processo escolar, traduzido em resultados escolares (cfr. POURTOIS et all. 1994, p.289). As transformações que se têm vindo a produzir no seio das famílias modificaram o próprio conceito de educação familiar. As expectativas e os valores a transmitir pela família podem ser diferentes, segundo a classe social das famílias como têm feito muitos estudos, enquanto as famílias de meios sociais mais favorecidos atribuem maior valor à autonomia e à capacidade das crianças poderem definir os seus próprios objetivos, as famílias de estrato social mais baixo vão querer que os seus filhos atinjam os seus próprios objetivos, mas adaptando-se e sujeitando-se às "regras e constrangimentos que encontram, lhes são impostos e lhes são alheios" (ALVES-PINTO, 1995, p. 64). Enquanto as famílias das classes mais elevadas consideram importante um trabalho em comum com os professores, as classes mais desfavorecidas consideram a escola "uma

entidade distinta" onde o trabalho do professor é independente do trabalho de casa (DURU-BELLAT & ZANTEN, 1992, p. 168).

Todavia, entender que a pertença a um dado meio social determina o tipo de interação intrafamiliar a da família com a escola é um erro porque em famílias pertencentes à mesma classe social, há distintas práticas educativas familiares (ALVES-PINTO, o. c, p.63).

. No entanto, a integração na escola não depende só da classe de pertença, mas, da natureza das relações pais e filhos, das suas práticas quotidianas, experiências e interações familiares. São elas que mais influenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e, sobretudo, as práticas que se relacionam com a ajuda dos pais nos estudos dos seus filhos, isto é "as famílias de um mesmo meio sociocultural podem ser muito diversas na forma de funcionar com os filhos e por aí variarem muito na facilitação que podem assegurar na sua integração na escola" (ALVES-PINTO, o. c, p.63),

### **2.2.2. Estilos educativos familiares**

Diversos estudiosos, não só sociólogos mas também psicólogos, apresentam-nos uma variedade de estilos educativos familiares.

Baumerind, associando o controlo e o apoio parental, distingue três estilos educativos diferentes (DIOGO, 1998, p. 83): "o estilo Permissivo, o estilo Autoritário e o estilo Autorizado".

O Estilo Permissivo caracteriza-se por um controle fraco e um apoio elevado. Os pais permissivos ficam demasiado agressivos e violentos quando perdem o controlo da situação. Essas reações desproporcionadas podem provocar nos filhos a falta de autoconfiança e autocontrole, tornando-os muito dependentes e sobre protegidos.

O Estilo Autoritário caracteriza-se por um controlo a partir de regras absolutas previamente estabelecidas e um fraco suporte afetivo. Os pais exigem obediência cega, impondo o respeito pela ordem e pela autoridade. São controladores, pouco calorosos, muito punitivos e, por isso mesmo, tendem a produzir filhos descontentes, inseguros, submissos ou revoltados.

O Estilo Autorizado (democrático), "combina o controlo do estilo autoritário e o suporte afetivo do permissivo"( Cit por DIOGO,1998,p83). Existe diálogo entre pais e filhos, mas é exigido o exato cumprimento das regras (podendo mesmo haver punições quando estas são infringidas) que no entanto, podem ser mudadas de comum acordo. Embora controladoras e exigentes, os pais estimulam a autonomia e a expressão dos sentimentos da criança, são calorosos e compreensivos levando a criança à autoconfiança, segurança e maturidade (cfr. OLIVEIRA, 1994, p. 88). Este estilo favorece o desenvolvimento da responsabilidade social, da sociabilidade e da cooperação.

Na opinião de N.SPRINTHALL e SPRINTHALL (1993, p. 545), o estilo autorizado (democrático) é o mais benéfico para o desenvolvimento equilibrado e harmonioso das crianças, na medida em que os pais autorizados as ajudam a compreender as suas ações e quando afetam as outras pessoas. Orientam os filhos dentro de princípios honestos e não enganadores com regras moderadas e ajustadas à idade e ao desenvolvimento da criança. Esperam, como resultado dessa educação, que as crianças se desenvolvam dentro de uma certa liberdade e autocontrolo tornando-se crianças amigáveis, autónomas e cooperativas com os adultos. Na perspectiva daquele autor, o processo autorizado é "claramente o meio mais eficaz para fazer passar a mensagem em cada um dos níveis e de induzir a maturidade"(ibidem).

Segundo POURTOIS et all (o. c., p. 293), as famílias que vivem um ambiente democrático "tipo de educação nem demasiado restritivo, nem excessivamente protetor" caminham num sentido mais propício para estimular o desenvolvimento das crianças.

Por sua vez, DURU-BELLAT e H.VAN-ZANTEN (o c, p. 164) defendem três grandes estilos educativos baseados numa tipologia mais complexa, que tem em conta os objetivos e os métodos parentais, a definição de regras no seio dos casais e o grau de abertura da família ao exterior: "estatutário, maternalista e contratualista". No estilo estatutário existe uma grande distância entre os pais e a criança – as regras são diferenciadas. No estilo maternalista existem regras distintas entre o pai e a mãe. No estilo contratualista atribui-se importância à autonomia e utiliza-se como recurso o diálogo, a negociação e a motivação. Desta forma, a maneira como as famílias se estruturam influencia o seu desenvolvimento intelectual.

Lautrey, para explicar os mecanismos através dos quais as normas familiares influenciam o relacionamento intrafamiliar e da família com o meio, apresentou uma tipologia que traduz a estruturação familiar:

1– "Famílias de débil estruturação, nas quais se nota uma ausência de regras que permitam à criança descobrir e prever o resultado das suas ações.

2 – Famílias de estruturação flexível onde, em princípio, existem regras, mas que são modeladas, tendo em conta a situação.

3 – Famílias de estruturação rígida, nas quais as regras são estabelecidas de uma vez para sempre, não sofrem exceções e valem, quaisquer que sejam as circunstâncias" (MONTANDON, o. c., p.172).

Segundo a autora (ibid, p.173) os critérios utilizados por Lautrey para distinguir estes tipos de estruturação familiar são "critérios que estão intimamente ligados ao domínio cognitivo sendo negligenciados os aspetos afetivos". Ora, na perspectiva de MONTANDON, na relação familiar há preocupação não só com a dimensão cognitiva mas também com as afetivas e emocional. Por isso, os graus de flexibilidade, de coesão e confiança são indicadores do modo como as famílias organizam os seus modelos de relação intrafamiliares e com o mundo exterior. Assim, a flexibilidade é o indicador da propensão da família para aceitar as mudanças da escola e para seleccionar as regras mais convenientes relativas às saídas, às horas dedicadas à televisão, ao tempo de sono, aos trabalhos de casa das crianças. Podemos dizer, então, que numa família onde a flexibilidade é uma constante, com certeza a mudança de regras ou a reforma do sistema escolar não são fatores problemáticos. A coesão dá indicação da tendência da família para contactar os professores e para colaborar com a escola. Por sua vez a confiança face ao mundo é o indicador do à vontade ou constrangimento da família em relação à escola. Com um grau elevado de confiança a família sente-se à vontade com a complexidade do meio escolar.

É claro que a atitude dos pais perante a escolaridade dos filhos influencia os estilos educativos das famílias, que foram tipificados por DURU-BELLAT e H.VAN-ZANTEN (o.c., p.164-165). As famílias podem apresentar um estilo autoritário, autorizado ou permissivo, segundo as circunstâncias recorrendo consoante exercem o poder, aplicam as regras, ou mais à imposição, quando por exemplo têm que apoiar os

filhos nas atividades de aprendizagem em casa obrigando-os a cumprir o tempo e o espaço que para essa atividade foi destinada.

Finalmente, para podermos compreender os efeitos dos estilos educativos familiares no sucesso/insucesso escolares, temos que considerar os estudos já existentes que analisam conjuntamente os estilos educativos das famílias e da escola. Estes estudos chegaram à conclusão que as crianças que vivem num ambiente familiar do estilo autorizado obtêm melhores resultados qualquer que seja o estilo da escola. Contudo, quanto maior for a diferença entre o estilo educativo familiar e da escola piores são os resultados escolares dos alunos (ibid., p. 165).

### **2.2.3. Expectativas familiares face à escola**

Como podemos verificar no ponto anterior, cada tipo de família recorre a estilos educativos coerentes com a sua lógica de interação familiar e, neste sentido, também a escolarização, cordial e construtiva entre os agentes educativos, ajuda à prática educativa e o contrário, desconhecimento mútuo ou até o simples intercâmbio burocrático faz decrescer o potencial educativo e o desenvolvimento de ambos os contextos” (VILA, 1998,p.335).

Vários estudos efetuados confirmam que as crianças de meios sociais desfavorecidos encontram uma lacuna entre as aprendizagens escolares e as suas experiências anteriores,” confrontados com grandes discontinuidades entre a casa e a escola, incapazes de se integrarem na cultura de escolar e de aplicarem as suas experiências passadas a novos contextos, estes alunos podem rejeitar a nova informação e continuarem a usar as antigas estruturas mentais” (MARQUES, 1993,p.22).

DIOGO (1998,pp.36-37) estabelece com muita clareza três grupos sociais face `a escola, apontando para as classes sociais mais elevadas, a valorização do sucesso escolar como uma necessidade e até mesmo uma “perpetuação” da sua classe, levando-as a desenvolver “estratégias de sobre-escolarização”. Para as classes populares o seu meio de ascendência social situa-se no sistema de produção, desenvolvendo “estratégias de sub-produção” sem qualquer relação de interesse. Para a classe média, a qual reconhece o valor que a escola pode ter, mas não dominam inteiramente a linguagem

escolar, desenvolvem “estratégias pouco eficazes”, normalmente, sem definição de um plano educativo para os filhos.

ALVES-PINTO (1995,pp.63-64) após análise de um conjunto de investigações neste domínio defende que não é consensual que as estratégias educativas das famílias, provenientes de um meio sócio-cultural, influenciem a carreira escolar dos filhos todos da mesma maneira, acentuando que as diferenças de funcionamento das famílias de um meio social “ podem ser muito diversas e por aí variarem muito na facilitação que podem assegurar na sua integração na escola”.

Por sua vez KELLEHARLS e MONTANDON (1991, pp.91-126) concluíram que nas estratégias familiares, o meio social não influencia decisivamente o estilo educativo familiar, pelo contrário, as famílias de mesmo meio sociocultural podem ter práticas educativas muito diferentes, que, porque se aproximam mais ou menos das práticas escolares, facilitam ou dificultam as prestações dos alunos. No entanto quanto maior for a diferença existente entre os estilos educativos escolares, maiores serão os obstáculos à criança e/ou o adolescente tem para conseguir ter prestações escolares de qualidade (cfr. DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, o.c., p.171).

A família por vezes molda e condiciona as decisões escolares em termos de duração do seu percurso escolar, pela imposição na escola de certas vias profissionais e vocacionais, em detrimento de outras (cfr. DURU-BELLAT, 2005,pp.17-20).

Existe uma repetição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais, isto é, segundo as posições sociais que a família de origem dos alunos ocupa num espaço onde os capitais económicos, culturais e simbólicos estão desigualmente distribuídos.

A decisão de prosseguir ou não no sistema de ensino é enfrentada de forma diversa por grupos sociais diferentes, sendo avaliada pelas famílias em cada momento seletivo, em função das expectativas a que o grupo familiar aspira para o seu filho, tendo em conta os custos e os benefícios que podem advir da sua comunicação no sistema e da possibilidade de melhorar a sua posição social e económica (cfr. ALVES-PINTO, 1995,pp.65-71).

Por sua vez defende DIOGO (1998, p.22) que (...) prosseguem os estudos porque se é bom aluno, porque se é inteligente ou abandonam a escola porque não tem

capacidades. As aspirações face à escola resultam da interiorização subjetiva das oportunidades objetivas das classes sociais.

#### **2.2.4. Intervenção nos trabalhos de casa**

Os trabalhos de casa apesar de serem cada vez mais um tema que não reúne muitos consensos, quer entre os profissionais da educação, quer entre os investigadores desta área, continuam a ser usados por muitos professores e a serem um verdadeiro flagelo para muitas famílias.

Como afirma TEIXEIRA (1993, p. 233), “os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos”, por isso, quando entregam os seus filhos à escola eles não ficam desobrigados de assumir as funções inerentes à sua condição socializadora e educadores. Porém, para que a cooperação dos pais com a escola seja possível, também, os professores terão que mostrar abertura na sua relação com os pais e fazer-lhes compreender que essa interação é promotora do sucesso escolar, com efeito geralmente os pais interessam-se por tudo aquilo que o seu filho faz na escola e que o trabalho da escola tem continuidade em casa, em virtude dos pais, principalmente as mães, prestarem regularmente apoio nos deveres de casa (cfr. MONTANDON, o.c.p.197)

Nesse sentido, MARQUES (1997c, p. 59), refere-se à importância do acompanhamento de vida escolar do filho em casa, dizendo até que "as práticas que mais influências têm no aproveitamento dos alunos são as que se relacionam com a ajuda dos pais no trabalho de casa e no estudo". Contudo, em todos os meios, há pais que não ajudam os seus filhos por diferentes razões. Uns, dizem que os filhos não têm necessidade, outros não sabem como e, por isso “ o maior apoio que a escola lhes poderia dar era ajudá-los a ajudar os filhos" (SILVA, 1993, p. 83). Porém, há outros que não ajudam porque os professores não admitem qualquer espécie de interferência da família e pedem-lhes confiança "nas suas competências profissionais e nas capacidades de adaptação dos seus filhos" (FAVRE & SETEFFEN, 1988, p. 180). Deste modo, ao considerar a dificuldade que certos pais têm em ajudar os seus filhos, vê-se a grande necessidade que estas famílias têm em se envolverem com a escola.

MONTANDON (o. c., p.199), referindo-se à ajuda dos pais nos trabalhos de casa, diz que os pais de meios mais desfavorecidos, embora não ajudem os filhos com muita frequência, “são igualmente interessados na vida escolar da sua criança” e são os que mais frequentemente procuram informação sobre as matérias escolares e sobre os trabalhos de casa. Todavia, quando a ajuda nos trabalhos escolares não é possível porque os pais não têm tempo ou não sabem como fazer, é fundamental o incentivo, pois esta ajuda e interesse dos pais pelas tarefas escolares, transmite aos filhos a importância que deve ser atribuída à escola (SILVA, o. c., p. 66).

PERRENOUD (1995, p.152), mostrando-se muito crítico em relação à validade dos trabalhos de casa, diz mesmo que os trabalhos de casa, ao contrário de favorecerem o diálogo escola/família só servem para mostrar aos pais a pior parte do trabalho escolar, para “enervá-los, culpabilizá-los, deixar-lhes campo livre às angústias, transformá-los em explicadores...colocar muitos pais em situação de incompetência ou de onipotência. É claro que tratando-se de famílias de nível socioeconómico mais desfavorecido, é natural que tudo isto aconteça com maior frequência.

A explicação para o afastamento dos pais da escola, conforme MARQUES (o.c, p. 32), pode estar no facto dos pais mais distantes culturalmente da escola, “terem tido más experiências escolares enquanto alunos, desconhecem a cultura escolar, terem dificuldades em compreenderem a linguagem dos professores, ou, tão só, não dispõem de tempo”. Porque também os pais de níveis culturais mais elevados podem apresentar idêntico comportamento devido à sua excessiva ocupação profissional e ao pouco tempo livre de que dispõem.

### **2.2.5. As vantagens da participação dos pais na escola**

A relação escola/pais está longe de ser uma questão pacífica não deixando de pôr, por isso, problemas sérios e delicados, pois nem sempre é fácil aproximar pontos de vista por vezes tão diferentes. Contudo, atualmente reconhece-se que uma boa relação entre pais e professores é considerada promotora do sucesso escolar.

Mas para que se possa falar em participação, o discurso tem que expressar uma certa lógica, definindo-se, deste modo, as várias formas de participação estudadas por múltiplos autores.

Vários estudos que conhecemos acentuam as vantagens da participação dos pais no ato educativo. PATERMAN (1970, cit. por AFONSO, 1993, p. 138) definiu três níveis de participação:

*Pseudo-participação* – “os participantes não têm qualquer capacidade de influenciar as decisões a tomar; a encenação participatória reduz-se a um conjunto de técnicas usadas para os convencer a aceitarem decisões que já foram tomadas pelos que têm real poder de decidir.”

*Participação parcial* – “o poder de decidir mantém-se nas mãos dos dirigentes ou gestores, mas os participantes adquirem a capacidade de influenciar as decisões desses diretores ou gestores.”

*Participação total* – “situação ideal em que a cada participante é reconhecida a mesma capacidade para influenciar as decisões a tomar.”

Na perspectiva de TEIXEIRA "os professores têm, em grande parte na sua mão, a possibilidade de estabelecer pontes que liguem os dois mundos, o da escola e o da casa, criando, por este caminho, ao aluno, o ambiente mais apropriado ao seu desenvolvimento harmónico" (o. c., p.115), mas também os professores beneficiam porque "o seu trabalho pode ser mais fácil e satisfatório se receber ajuda e cooperação das famílias" (DAVIES et all, 1989, p. 39) e também porque "os pais têm maior apreço pela função dos professores quando esta colaboração se estabelece" (TEIXEIRA, o. c., p. 115).

Esta inter-relação escola/família pode revestir-se de várias formas: a relação coletiva que se estabelece nas reuniões de pais, festas e convívios; a relação quotidiana que os pais mantêm individualmente com os professores dos filhos; a relação institucionalizada que se estabelece através das Comissões e das Associações de Pais.

O envolvimento dos pais na educação é fator de múltiplos e diversos benefícios, porque os pais podem:

- Ajudar as crianças;

- Ajudar-se a si mesmos, compreendendo melhor a organização da escola e as dificuldades/ êxitos dos filhos;

- Ajudar as escolas em diversas dimensões das atividades escolares e até mesmo em questões de equipamento e na relação de escola com a comunidade local;

- Esperar melhorias na sociedade democrática" (DAVIES et all, 1989 p. 38-39).

O estudo de LIMA (1992), por um lado e a investigação de TEIXEIRA, (2003), por outro serão os nossos pontos de referência para analisarmos, os vários tipos de participação parental na organização escolar. Aqui poderemos encontrar convergências e divergências.

LIMA aponta três tipos de participação parental bem distintos – decretada, praticada e não participação –, Teixeira (2003, pp. 180-183) analisa apenas a existência de participação podendo ser dividida em três modos: os pais/encarregados de educação informados, os pais/encarregados de educação colaboradores e os pais/encarregados de educação parceiros (convergindo com a participação praticada de Lima).

Embora à primeira vista estes dois estudos pareçam totalmente divergentes, podemos encontrar algumas convergências de opinião, após uma análise mais aprofundada.

O primeiro modo de participação definido por Teixeira pode inclinar-se para a participação praticada por envolvimento reservado, de Lima, pois Teixeira afirma que os pais/encarregados de educação apenas têm conhecimento do que se passa na escola, não especificando se tomam parte ativa (participação praticada por envolvimento ativo de Lima) ou se estão totalmente alheados quanto a responsabilidades e desempenho de certos papéis de vida escolar (participação praticada por envolvimento passivo de Lima).

O segundo modo de Teixeira apresenta pais/encarregados de educação colaboradores, que não se limitam à informação sobre a vida da escola dos filhos/educandos e sobre a própria escola, estes já prestam apoios nesta instituição, participando na execução de atividades e dando sugestões sobre o modo de resolução de alguns problemas e atividades, estes já fazem parte da escola. Se compararmos este modo com os tipos de participação de Lima, este está ao nível da participação praticada

por envolvimento ativo, que como já foi referido, Lima aponta para um elevado envolvimento na organização, conhecimento dos direitos e deveres e possibilidade de participação.

Quanto ao terceiro modo de Teixeira, este aponta os pais/encarregados de educação parceiros, cuja participação já se encontra ao nível da codecisão relativamente à resolução de problemas da escola, na tomada de decisões em matérias que dizem respeito aos filhos/educandos e que reportam à organização da escola. Se confrontado com os tipos de Lima, este modo de participação assemelha-se à participação praticada por democraticidade direta, na qual há acesso a todos os membros da comunidade à tomada de decisões com intervenção absoluta no processo deliberativo e na decisão final..

Num estudo realizado em escolas portuguesas DAVIES e colaboradores concluíram que "as crianças de famílias de baixos rendimentos são as que mais poderão ganhar com o envolvimento dos pais" (ibid p. 38). Porém, os programas de envolvimento atraem e são mais acessíveis aos pais da classe média, o que é uma "perversão" dos efeitos pretendidos porque se os pais da classe com menor capital cultural não forem envolvidos "o fosso entre as crianças de baixos rendimentos e as crianças da classe média pode aumentar ainda mais e afastar as escolas da igualdade" (DAVIES, 1989, p. 147-163).

Contudo este envolvimento, deve ser guiado "por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para evitarem efeitos perversos" uma vez que "o objetivo deverá ser um equilíbrio justo na distribuição do poder pelos diversos grupos sociais". Há também que admitir que "para ser verdadeiramente igualitário, o envolvimento dos pais de baixos rendimentos deve contribuir para o desenvolvimento do seu poder político – para que possam compreender e defender os direitos dos seus filhos"( DAVIES et all, o.c,pp38-39).

A interação entre os pais e a escola deve traduzir-se numa convergência de interesses e de regras, que resulte num trabalho conjunto, para alcançar uma meta comum, o pleno desenvolvimento das crianças e dos jovens, pois, como refere MUSITU (2003, p.150) "a escola e a família, longe de se sobreporem ou de se contradizerem, complementam-se". Não quer isto dizer que escola e família façam o mesmo trabalho,

ou o trabalho um do outro, mas que cada um na sua função colabore, conjugando esforços para desenvolver um trabalho eficaz.

Também TEIXEIRA fala numa “função de complementaridade” na relação escola /família (1995, p. 114). Pais e professores necessitam de colaborar uns com os outros para que haja uma maior compreensão sobre o aluno e tal resulte num trabalho mais produtivo. É necessário que haja de ambos os lados respeito e compreensão pelos papéis e estatutos que cada um detém, o que nem sempre é fácil de concretizar uma vez que “os significados e as valorações subjacentes às interações familiares e escolares podem ser muito distintas quando não opostas” (ALVES-PINTO, 2003, p. 42). Quando há grande dissonância entre as práticas educativas familiares e escolares, quanto maiores forem estas divergências maior será a dificuldade do aluno em fazer a sua conciliação e mais problematicamente viverá -o aluno o papel de “go-between”, entre a família e a escola (PERRENOUD, o. c., p.91)

Uma maior abertura da escola às famílias, dando a conhecer sem receios o que se passa dentro da escola e, ao mesmo tempo, um maior conhecimento sobre as práticas que ocorrem no seio das famílias por parte da escola ajudará a atenuar distâncias e dissonâncias, pois como diz SANTOS GUERRA (2002, p. 11) “uma instituição fechada à aprendizagem, hermética face às interrogações e alicerçada em rotinas, acabará por repetir inevitavelmente os mesmos erros” e aprofundar o distanciamento entre as duas instituições mais importantes para o processo de socialização/ educação da criança.

### **2.2.6. Tipos de relação da família com a escola**

AFONSO, (1993, p138), para evidenciar diversos entendimentos que podem ter-se do que seja a participação refere-nos duas tipologias: a de Pateman e de Macbeth, definiu três níveis de participação conforme a capacidade de decisão garantida aos participantes. Rotula o primeiro nível por *pseudo-participação* no qual os participantes não têm qualquer capacidade de influenciar as decisões a tomar, não passando de uma “encenação participatória” que se limita a “um conjunto de técnicas usadas para os convencer a aceitarem decisões que já foram tomadas pelos que têm o real poder de decidir”. Caracteriza o segundo nível como correspondendo a situações de *participação parcial*, em que o poder de decidir mantém-se nas mãos dos dirigentes ou gestores, mas

os participantes conseguem influenciar as decisões desses diretores ou gestores. Considera o terceiro nível como mais elevado por corresponder à *participação total*. O autor considera esta como “a situação ideal em que a cada participante é reconhecida a mesma capacidade para influenciar as decisões a tomar”.

No que se refere à participação da família na vida escolar em Portugal N.AFONSO diz que na realidade o conceito vulgar de participação corresponde ao nível mais elementar da pseudo-participação. O envolvimento, apenas, corresponde ao nível da participação parcial em casos específicos como a presença nas reuniões do conselho pedagógico e como membros ativos das associações de pais (ibid.p.139).

Macbeth e colaboradores consideram quatro tipos de participação: decisão, controle/avaliação, aconselhamento e comunicação. Face a esta classificação, aqueles autores, entendem que a participação das famílias se circunscreve à comunicação, assumindo, mesmo assim, o papel de recetores, afirmando que, tanto nas entrevistas como nas reuniões com os professores ou diretores de turma, os pais ouvem muito mais do que falam. Entendem que mesmo nas situações mais influentes como o dos conselhos pedagógicos a participação dos pais é normalmente passiva (ibidem).

A relação escola/pais não deve ser limitada à simples troca de informações, mas manifestar-se numa complementaridade com os professores, pois estes não devem esquecer que o comportamento do aluno na escola é influenciado pelo seu ambiente familiar e que o seu comportamento em casa não é alheio ao que ocorre na escola (TEIXEIRA, 1995, p.115).

No seu estudo sobre os estilos de relações da família com a escola MONTANDON (p.117) aborda duas situações: a apreciação dos pais em relação à missão da escola e a sua participação no funcionamento da escola. Verificou que quando os pais atribuem à escola não só o papel de instrução dos filhos, mas também o de educação estão mais abertos à participação nas actividades escolares e têm, por isso, uma “atitude de colaboração”. Contudo, há pais que apesar de atribuírem um papel mais abrangente à escola, investem pouco tomando uma “atitude de delegação”. Outros porém, embora admitam a escola com um papel específico, estão prontos a participar apresentando uma “atitude de contribuição”. Em oposição a estes há aqueles que

reconhecem igualmente à escola um papel restrito, mas investem pouco ou nada, conferindo-lhe um “mandato” (ibidem).

LIMA (1992, pp.176-194) a participação tem que ser praticada, ou se participa efectivamente ou não se participa. Neste contexto, seleccionou quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento, e orientação, na base dos quais distingue vários tipos e graus de participação:

Dentro do primeiro critério, de **democraticidade**, como instrumento privilegiado de realização da democracia, a participação representa uma maneira de "*limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projectos com expressão na organização e a sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões*" (ibid: 179). Em termos de intervenção dos actores participantes, de acordo com o seu acesso e a sua capacidade de influenciar a decisão e de decidir, a participação pode ser directa ou indirecta:

a) **Participação directa** "*é a intervenção no processo de tomada de decisões realizada tradicionalmente pelo exercício do direito ao voto*" (ibidem). Dispensa a mediação e a representação de interesses, podendo ser actualizada em diversos níveis organizacionais.

b) A **participação indirecta** "*é a forma de participação mediatizada realizada por intermédio de representantes designados para o efeito*" (ibidem). Instituída com base nas dificuldades e, por vezes, nos inconvenientes, em fazer participar directamente todos os interessados no processo de tomada de decisões, os quais podem ser designados por diferentes formas e com base em diferentes critérios.

O critério de **regulamentação** analisa a participação à luz de normas que são indispensáveis para fixar os parâmetros e as circunstâncias da participação. Pode assumir os tipos de participação formal, não formal e informal.

a) A **participação formal** "*é uma forma de participação decretada, no sentido em que está sujeita a um corpo de regras formais-legais relativamente estável explicitado e organizado, estruturado de forma sistemática e consubstanciado num documento com força legal*" (ibid.: 180). Referencia-se a um conjunto de regras explicitadas através de normativos produzidos externamente à escola.

b) A **participação não formal** é realizada "tomando predominantemente como base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes de documentos produzidos no âmbito da organização e em que, a intervenção dos actores na própria produção de regras organizacionais para a participação pode ser maior" (ibidem). A participação não formal, geralmente está em completa articulação com a participação formal, mas torna possível operacionalizar a participação formalmente instituída.

c) A **participação informal** traduz uma regulamentação menos explícita, muitas vezes até meramente implícita, segregada pelo grupo e que, em certos casos, pode até resultar em comportamentos de transgressão às normas formais e não formais em vigor.

O critério de **envolvimento** refere-se à forma como o actor se posiciona em relação à organização, à sua estratégia e quais os níveis de comprometimento na acção. Pode assumir as formas de participação activa, reservada e passiva.

a) A **participação activa** traduz atitudes e comportamentos de grande envolvimento individual ou colectivo na organização. Implica capacidade de mobilização para a acção, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes.

b) A **participação reservada** "situa-se, teoricamente, num ponto intermédio entre a participação activa e a participação passiva. Caracteriza-se por uma actividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista, através da qual não empenha definitivamente recursos, aguardando para tomar uma posição mais definitiva sem correr riscos" (ibidem).

c) A **participação passiva** "caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios actores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento das possibilidades, mesmo formais de participação, queda-se na maioria dos casos por uma certa apatia" (ibid.: 183). A simples presença nas reuniões de pais por pura obrigação, sem qualquer tipo de intervenção, constitui um exemplo desta participação.

O critério de **orientação** traduz a maneira como os actores se situam relativamente aos objectivos fixados pela organização, procurando realizá-los ou não. Segundo este critério, a participação será convergente ou divergente:

a) A *participação convergente* é orientada no sentido de realizar os objectivos da organização. Quando predomina o consenso no sentido de realizar os objectivos fixados pela organização, estamos em presença da participação convergente.

b) A *participação divergente* traduz a atitude de discordância do actor para com os objectivos consignados à escola e que se orienta na busca de outros objectivos à revelia das normas caracterizadoras da situação existente rumo à concretização de outras políticas, através da inovação ou traduz-se numa atitude de boicote e de inacção.

Relembremos que, numa perspectiva de graduação, TEIXEIRA identifica três categorias de pais na sua relação com a escola: pais informados, colaboradores e parceiros (2003, p.180). A primeira categoria *pais informados* de participação prende-se com o conhecimento que os pais têm do que acontece na escola. Os *pais colaboradores*, não se limitam a informar-se ou a serem informados sobre a vida escolar dos seus filhos e sobre a própria escola. Embora não decidem nada, participam na execução de algumas actividades ou dão sugestões, prestando um apoio efectivo à escola. A autêntica participação, na perspectiva da autora, passa pela parceria “co-decisão”. Esta dimensão de parceria objectiva-se em três níveis: “o da participação na resolução de problemas da escola, o da tomada de decisão em matérias que dizem respeito aos filhos e o da decisão em matérias que se reportam à organização da escola” (ibid., p.183).

Após o que temos vindo a expor sobre o entendimento da participação dos pais na escola, vamos socorrer-nos de duas afirmações que delimitam o âmbito e definem quanto a uns claramente o direito reconhecido à participação dos pais pela lei 46/86. Assim TEIXEIRA afirma embora a participação das famílias esteja bem expressa na Lei, apesar das restrições, ela “só terá sentido como expressão de uma verdadeira participação nas decisões”, se for dada aos pais e encarregados de educação, o devido protagonismo com a tomada de decisões (TEIXEIRA, 1996, p. 44),

N.AFONSO (1993, p.137), a participação dos pais “só faz sentido e só se torna mobilizadora quando se exerce sobre um poder efectivo que produza resultados palpáveis em termos de influência na gestão da escola”. Representações sociais da escola

A escola, enquanto organização específica, constitui um território em que se inter-relacionam as dimensões pessoais, educativas, culturais e simbólicas, uma vez que ela

"é um sistema concreto de interacção, de trocas sociais, na medida em que é um sistema de interacção caracterizado pela singularidade" (ALVES-PINTO, 1992, p. 140). Os diferentes actores sociais implicados na organização escola possuem dela diferentes representações, que vão reconstruindo, nas interacções que no seio da escola ocorrem entre os profissionais (professores e funcionários), alunos e encarregados de educação.

Assim, debruçarmos sobre as representações sociais da escola na perspectiva de alunos e pais é relevante para o nosso estudo.

### **2.3. Representações sociais da escola**

A escola, enquanto organização específica, constitui um território em que se inter-relacionam as dimensões pessoais, educativas, culturais e simbólicas, uma vez que ela "é um sistema concreto de interacção, de trocas sociais, na medida em que é um sistema de interacção caracterizado pela singularidade" (ALVES-PINTO, 1992, p. 140). Os diferentes actores sociais implicados na organização escola possuem dela diferentes representações, que vão reconstruindo, nas interacções que no seio da escola ocorrem entre os profissionais (professores e funcionários), alunos e encarregados de educação.

Assim, debruçarmo-nos sobre as representações sociais da escola na perspectiva de alunos e pais por serem consideradas relevantes para o nosso estudo.

#### **2.3.1 Representações sociais da escola pelos alunos**

A escola é o lugar onde os alunos "novos membros da sociedade, começam a alargar a sua experiência do social além do seu grupo de origem", é o lugar onde se realiza uma rede de "interacções" contribuindo para a produção da realidade escolar (ALVES-PINTO, 1995, pp. 145-146).

São as representações que os alunos têm da escola que contribuem para explicar não só os diferentes comportamentos, mas também o aproveitamento escolar diversificado. Estes, enquanto actores, constroem representações sobre a escola que os ajudam a contextualizar percursos, comportamentos e atitudes face a aprendizagens, espaços e tempos escolares, num consciente jogo de estratégias de acção e de participação (cfr. PERRENOUD, 1987, p. 53).

As diferentes posições face à escola, no entender de SANTIAGO (1993, p. 43), são influenciadas pelo grupo sócio - familiar de pertença, pela escola, pelo percurso escolar, pelos professores e situações escolares diversificadas. Tal como refere CHERKAOUI (1987, p. 63) "as conjuntas representações dos próprios alunos são variáveis que se revelaram relacionadas com o sucesso escolar".

Alguns investigadores preocuparam-se em saber como "as representações influenciam o significado das posições e das interações nos resultados educativos" (SANTIAGO, o. c., p. 41). Dos estudos desses especialistas, podemos concluir que, apesar das representações dos actores se influenciarem mutuamente, em função das diferentes experiências educativas partilhadas em cada grupo e às posições sociais e institucionais dos sujeitos (pais e alunos), elas assumem características diferentes.

Assim, tanto o estrato social como o estatuto escolar são factores que intervêm na construção das representações do aluno. O estatuto escolar afecta as suas representações escolares, o auto-conceito académico e a auto-estima para emitir juízos sociais em contexto escolar e construir atitudes face à escola, positivas ou negativas (cfr. ROGERS, 1989, pp. 150- 160).

A família influencia, dum modo geral, as representações que as crianças têm da vida e do mundo. É na família que se inicia a socialização primária, aquela em que a criança "absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos tornando-os seus" (BERGER & LUCKMANN, o. c., p. 176). Nesta visão, como as representações que os pais têm sobre a vida escolar são diferentes, dependendo do grupo sociocultural a que pertencem, logo as representações que os filhos têm sobre a escola na escolaridade inicial, provavelmente, também o serão.

Quando entra na escolaridade obrigatória, as imagens que a criança transporta e transmite foram sendo criadas pelos diferentes momentos de socialização, desde a família, os amigos, os educadores de infância os grupos de pertença, os espaços de convivência, etc. A qualidade e a quantidade de imagens sobre a escola estão directamente relacionadas com as representações daqueles que directamente a influenciaram.

### 2.3.2 Representações sociais da escola pelos pais

Apesar de muitas famílias irem à escola e se implicarem na escolarização dos filhos, um número significativo dessas famílias mantém as representações da escola que vem na continuidade da sua própria experiência de aluno e crêem que ainda têm um estatuto de exterioridade e que não lhes é atribuído qualquer lugar no âmbito da organização escolar (cfr. MONTANDON, o. c. p. 201; ALVES-PINTO, o.c, p. 65). Para muitas destas famílias ainda seria bom que os territórios entre famílias e escola continuassem demarcados e não lhes desagradaria uma escola do tipo burocrático, já que assim foram também socializados.

As famílias de classes sociais desfavorecidas, de acordo com estudos realizados por Zoberman, Paillard e Gilly (cits por GILLY, 1989, p. 373), valorizam mais as funções tradicionais da escola que são a instrução – ler, escrever e contar, que propriamente as outras de formação geral, social e de relação. Os juízos e a forma como se expressam acerca da escola dos filhos são geralmente conformistas se comparados com os formulados pelas famílias cujo grupo social de pertença se situa em categorias superiores. Parece que o seu baixo capital cultural os leva a valorizar mais os saberes transmitidos pela escola e dos quais normalmente os seus filhos não beneficiam ou são, de certo modo, vítimas, porque a acção selectiva da escola “(...) se abate particularmente sobre as suas crianças e jovens” (ibidem).

As famílias de meios sociais desfavorecidos normalmente conformam-se perante o insucesso dos filhos porque entendem que: "a escola, tal como o meio parental, não pode dar ao aluno o que ele não tem" (ibid, p. 375). Estas famílias privilegiam ainda a ideologia dos dons e da meritocracia como justificação para as desigualdades encontradas pelos seus filhos perante a escola, considerando como factor determinante para o sucesso/insucesso, o valor individual dos filhos.

Nesta mesma linha, SANTIAGO, (o. c., p. 90-91), referindo-se a um estudo efectuado por Van Zantem, descreve o facto de este investigador ter verificado que as famílias de meios desfavorecidos situam as suas representações de escola nas características e funções da escola transmissiva, aquela escola que dá ênfase aos saberes básicos, com uma disciplina rígida e explica as diferenças escolares pela teoria dos dons sendo estas famílias as que menos contactos estabelecem com os professores.

Pourtois e Delahaye (cits por SANTIAGO, o c., p. 90-92) chegaram a conclusões idênticas num estudo efectuado entre mães pertencentes a dois grupos sociais distintos. Encontraram uma relação significativa entre a sua origem social e as "conotações atribuídas à escola". Estas conotações variavam significativamente em função da escolaridade das famílias e da sua origem social. As categorias sociais privilegiadas davam maior importância às funções sociais e de relação da escola, enquanto no grupo desfavorecido, as famílias colocam em destaque as dificuldades que os filhos poderiam ter na escola, embora também denunciasses, duma forma secundária, o tipo de funcionamento daquela. Assim, estes autores concluíram que o grupo social desfavorecido dá mais importância às aprendizagens de base, valorizando a escola "como uma aquisição social importante" e consideram também as dificuldades que os filhos poderão vir a ter futuramente na escola.

Ao invés, as classes sociais mais favorecidas privilegiam, nas suas representações de escola, não só a instrução mas também perfilham a ideia de que é necessário ter em conta a individualidade do aluno, a sua autonomia e que a escola deve ter uma função socializadora e afectiva. Têm uma visão mais ampla da escola e da educação escolar e dão importância ao trabalho escolar, não só ao nível cognitivo, mas também no desenvolvimento pessoal, social e de cidadania. Estas famílias têm uma representação de escola construtiva (cfr. SANTIAGO, o cp.17-20)

Relativamente à avaliação que os pais fazem à escola dos filhos, vários estudos constataam que os pais, maioritariamente, fazem uma avaliação positiva da escola (ZANTEN, 1985, p. 44) em diferentes meios sociais (BENAVENTE & CORREIA, 1981, pp. 134-138), tanto no espaço urbano como rural (DAVIES et all, o c, pp. 53-54). Mas, esta avaliação positiva não é incondicional. Nos diferentes estudos, a avaliação da escola surge correlacionada com a classe social. De acordo com alguns são as classes mais elevadas que têm uma atitude mais positiva (BENAVENTE & CORREIA, o. c., pp.134- 138). Mas existem outros trabalhos onde a correlação entre classe social e avaliação da escola adquire sentido diferente pois os pais de meio social mais desfavorecido também avaliam positivamente a escola. Nestes casos trata-se mais de conformismo face à selecção escolar (DAVIES et all, 1989, pp. 53-54; DELHAYE & POURTOIS, 1982, p.35).

## CONCLUSÃO

A comparação das diversas abordagens de socialização permitiu-nos compreender que à escola são atribuídas funções de:

- Transmissora de cultura, na perspectiva funcionalista;
- Reprodutora de cultura, na perspectiva da reprodução;
- Instância de trocas e interações, na perspectiva da sociologia da acção, logo, instância propiciadora de oportunidades para a construção da identidade do aluno e identidade profissional do professor e funcionários.

O estudo da socialização levou-nos a concluir que a socialização, seja familiar seja escolar, não é só transmissora de regras e valores, nem transmissora de aprendizagens formais, mas, essencialmente, a criação de oportunidades para o desenvolvimento de uma certa forma de ver o mundo, constantemente renovada, para a qual contribui a influência de vários agentes de socialização e também de acção do socializando.

Concluimos que o processo de socialização, ou seja, a construção de um código de conduta simbólica, permite-nos decidir, apesar dos constrangimentos, a forma como nos queremos reger.

Ao abordar a participação dos pais na escola, tentámos compreender melhor os contornos da relação entre a escola e as famílias numa altura em que há uma forte aposta na participação dos pais na escola, imposta pela via legislativa, mas que poderá estar comprometida porque alguns dos trabalhos de investigação nesta área “acentuam o facto de a participação dos pais, apesar de estipulada ou encorajada pela lei, permanecer fraca ou ilusória” (MONTANDON, 2001, p.157). Isto verifica-se porque, entre outros factores, “o papel que os profissionais os deixam desempenhar parece-se em muitos casos com o de figurantes” (ibidem) e além disso os delegados dos pais dificilmente representam as famílias de todas as classes sociais. Até porque os pais mais familiarizados com a cultura escolar são os escolhidos para representante dos pais ou para as associações de pais, uma vez que, geralmente se trata maioritariamente de pais da classe média.

Várias investigações mostraram que a colaboração entre os professores e os pais, entre a escola e as famílias, traz benefício para todos, alunos, professores e famílias. Perante estes factos, poder-se-á concluir que, cada vez mais, se deve atribuir importância às relações informais e individuais entre pais e professores, que ao promoverem contactos directos entre as famílias e a escola, contribuem para um melhor desempenho dos alunos, em particular dos que se encontram social e culturalmente mais afastados da escola e que dificilmente se sentem representados nas associações de pais.

Ao investigar o modo como professores e pais vêem a participação dos pais na vida da escola, TEIXEIRA verifica “que da parte da maioria dos professores e dos próprios pais a disponibilidade para assumir uma relação de cooperação e parceria na educação dos alunos não é grande” (2003, p. 178), apesar de a legislação consagrar o direito à participação dos pais na vida da escola. Neste contexto, poderíamos referir que as mudanças não deveriam ser só no âmbito de normativos e diplomas legais, mas assimiladas pelos diversos actores e transformadas em práticas quotidianas.

TEIXEIRA aposta "numa cultura de participação, assente sobre os princípios da negociação e da partilha" (o. c., p. 80) e a autora acha que "as estruturas de negociação e de participação nas decisões são fundamentais nas organizações que apostam na criatividade" (ibid., p. 81). Como a autora, temos a convicção de que nas nossas escolas se está a desenvolver uma cultura de escola assente em princípios de participação e de negociação com os diversos actores. São exemplo disso, a elaboração dos projectos educativos, planos de actividades, reuniões do conselho escolar e nas reuniões de conselhos de turma com a representação dos pais, também nas equipas de trabalho da avaliação interna e do projecto curricular de agrupamento.

**CAPITULO II APRESENTAÇÃO E TRATAMENTO DOS  
RESULTADOS**

### 3. INTRODUÇÃO

Com a implementação do novo regime de autonomia e administração nas escolas do ensino básico privilegia-se a participação e a responsabilização partilhada. A questão do envolvimento da família na vida da escola ganha uma nova dimensão, levantando questões sobre as quais importa reflectir e suscitando perguntas que exigem respostas. Sendo o papel dos pais nos estabelecimentos públicos de ensino básico e o seu envolvimento na vida escolar um tema actual, considerámos oportuno e pertinente procurar uma maior compreensão da perspectiva que os próprios pais têm desta temática. Este trabalho constitui, à partida um desafio que sentimos como aliciante.

Acreditamos, que o nosso interesse sobre a diversidade de representações sociais que os pais detêm sobre a escola e a escolarização e os espaços de participação da família, teve um peso relevante na nossa opção. Partimos da constatação que, embora se fale muito sobre a relação dos pais com os professores e com a escola, muitas vezes o que é dito ignora a perspectiva dos próprios pais. Acresce ainda que a participação da família na educação dos filhos e na escola é um assunto de vital importância para a prossecução de medidas fundamentais da política educativa actual, o que nos levou a considerar de toda a pertinência a realização de um estudo de campo sobre o referido tema.

A importância que assume a presença mais regular e interessada dos pais na escola é hoje largamente consensual. Com o avançar das escolas e das comunidades educativas, para níveis de autonomia mais aprofundada e de definição de projectos próprios, é suposto o envolvimento dos pais na escola, no acompanhamento e apoio escolar do aluno.

A escola é, um sistema social aberto, complexo onde interagem, alunos, professores, pessoal auxiliar e administrativo, pais e representantes dos interesses económicos, sociais e culturais. Os pais/encarregados de educação são actores muito particulares com interesses próprios e objectivos específicos. Procurámos, assim, dar a palavra aos próprios pais e para isso, após o aprofundamento da problemática

construímos um instrumento de recolha de dados, na forma de questionário, a ser respondido por pais de alunos do ensino básico.

Neste capítulo, apresentaremos, para além do questionário que serviu de base à recolha de dados, os procedimentos usados, especificando a natureza da investigação, bem como a descrição, análise e interpretação das tendências das respostas obtidas. Recorreremos à análise descritiva e inferencial. Quando considerarmos oportuno serão apresentados quadros e gráficos com o objectivo de permitir uma melhor apresentação dos dados recolhidos, facilitando a sua leitura e análise.

### **3.1. O instrumento de recolha de dados**

Tendo delimitado o objecto de estudo empírico à análise de algumas facetas da participação dos pais de uma escola do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, sob a perspectiva do seu envolvimento e das suas representações em torno da escola, da educação escolar, da escolarização dos seus filhos, importava construir o instrumento de recolha de dados.

A partir do aprofundamento teórico da problemática que consta do capítulo 1 seleccionamos componentes dos conceitos para construir o instrumento de recolha de dados. Um trabalho de investigação pressupõe um processo de recolha documental que seja, ao mesmo tempo, harmonioso e eficaz com vista à concretização dos objectivos delineados.

No presente estudo o instrumento de recolha de dados utilizado foi o questionário, por várias razões.

Em primeiro lugar, optou-se por esta metodologia para facilitar o tratamento e codificação e exploração das respostas de um número considerável de indivíduos sem uma grande dispersão das mesmas, possibilitando uma centração e compreensão das questões consideradas fundamentais.

Em segundo lugar, pretendeu-se verificar qual a relação dos indicadores com as variáveis que integram o questionário.

Em terceiro lugar, privilegiou-se o inquérito por questionário porque este é um instrumento particularmente adequado sempre que se pretende conhecer comportamentos, valores, aspirações e opiniões.

Este tipo de instrumento permite, por um lado, colocar todos os inquiridos na mesma situação e, por outro, possibilita a utilização de uma amostra alargada. Mas se o inquérito por questionário permite abranger uma amostra com uma dimensão considerável estamos porém conscientes que as conclusões a que chegarmos não podem ser entendidas como ser representativas do universo de pais de alunos destes ciclos, e isto por duas ordens de razões. Por um lado a seleção da amostra não teve pretensão à representatividade do universo referido. Em segundo lugar porque, como refere CHEVALIER (1990,p. 40), mesmo que a amostra fosse representativa, os resultados que se obtém nunca são "certos", mas apenas prováveis, não revelando garantias absolutas das realidades propostas.

### **3.2.Os cuidados tidos com a construção do questionário**

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

Na elaboração das diferentes perguntas que integram o questionário procurámos abster-nos de perguntas que induzissem determinadas respostas e tivemos o cuidado de assegurar a maior aproximação possível das alternativas de respostas propostas à diversidade da realidade dos respondentes. Foi nossa preocupação respeitar os intervenientes adaptando os termos utilizados aos que seriam mais familiares aos respondentes.

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

Assim, organizámos o questionário de forma que os nossos respondentes não se apercebessem da importância atribuída por nós a cada hipótese de resposta.

Procuramos formular perguntas com neutralidade, com clareza e com coerência. Preocupamo-nos em utilizar uma linguagem objectiva e acessível atendendo à heterogeneidade dos nossos respondentes. Foi, ainda, nossa preocupação construir perguntas directas, curtas e fechadas para facilitar as respostas, dando-lhes, porém, hipóteses de escolha. Procurámos ainda proteger a identidade dos sujeitos garantindo o anonimato.

Foi nossa intenção aplicar o questionário a um maior número possível de sujeitos, respeitando o curto período de tempo de que dispúnhamos.

A elaboração e selecção dos itens do questionário foram feitas a partir de uma cuidada revisão da literatura, da experiência e do conhecimento pessoal da realidade das nossas escolas.

### **3.3 Onde, como, quando e a quem foi distribuído o questionário**

As escolas onde realizámos o nosso estudo situam-se no Alto Minho, no distrito de Viana do Castelo e pertencem aos Concelhos de Melgaço, Monção, Valença e Arcos de Valdevez.

A região é dotada de fáceis acessibilidades, é marcada por um património arquitectónico natural e cultural importante e nela convivem todos os estratos sociais, desde o pequeno agricultor que cultiva para consumo doméstico ao grande produtor agrícola e ao criador de gado bovino e ovino, operários, funcionários de serviços, grandes e médios empresários. É também uma região entre o rural e o semi-rural, ponto de confluência de pessoas de várias origens e de diferentes culturas, sofrendo um acentuado decréscimo demográfico.

Esta investigação tem como objectivo dar algum contributo para a compreensão da participação dos pais na escola, auscultando as suas opiniões e estabelecendo a relação entre os indicadores escolhidos e as características dos respondentes.

A escolha da região prende-se com o facto de a investigadora residir e exercer a docência no Concelho de Melgaço, facilitando de certo modo o conhecimento da realidade na elaboração do questionário

A estratégia e a calendarização da actividade de distribuição do questionário aos pais/ encarregados de educação tiveram o seu "timing" e a escolha foi deliberada. Optamos pela sua aplicação no final do 2º período lécito por considerarmos que todos os pais e encarregados de educação, mesmo aqueles cujos filhos frequentam a escola pela primeira vez, já estariam em condições de ter uma opinião formada sobre as questões formuladas.

Os questionários foram entregues diretamente aos alunos, em cada sala de aula, com a colaboração voluntária dos respetivos professores titulares da turma e diretores de turma. Cada aluno levou para casa um questionário que deveria ser preenchido pelos pais/encarregados de educação, recordando que o seu preenchimento era facultativo. A sua recolha seria efetuada uma semana depois.

A presente investigação procurou abranger uma amostra tão lata quanto possível de encarregados de educação de alunos do 1º, 2º e 3º ciclo dos referidos agrupamentos escolares num total de 1039 pais e encarregados de educação.

Depois de recolhidos os questionários procedemos à codificação e ao lançamento dos dados numa folha de cálculo. Posteriormente, procedemos ao seu tratamento estatístico, de forma a possibilitar a sua análise e interpretação e o seu relacionamento com a problemática em causa.

Todos os indicadores considerados são compostos por vários indicadores parcelares, os quais serão agregados a fim de possibilitar uma leitura global e o respetivo tratamento estatístico.

Na análise das respostas ao questionário utilizamos a estatística descritiva, fazendo o cálculo de frequência e modas.

O teste estatístico utilizado para a análise inferencial será o teste do  $\chi^2$ , aplicado na relação de indicadores e variáveis consideradas. Entendemos por variação significativa todas as tabelas de contingência efetuados entre duas questões cuja probabilidade observada seja menor ou igual a 0,05.

### **3.4 O que quisemos saber através dos nosso questionário**

Com o nosso questionário, pretendemos compreender de que forma os pais e encarregados de educação do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico participam na vida escolar dos seus educandos. Porém, entendemos que essas opiniões não deviam ser desligadas do seu perfil pessoal.

Neste sentido, interrogámos os pais e encarregados de educação sobre diversos aspetos que consideramos oportunos para melhor compreender o seu pensamento.

A composição do questionário (Anexo I) envolve vinte e cinco questões, subdivididas em vários blocos.

Passamos, seguidamente, a explicitar os aspetos que tivemos em conta e que por isso foram objeto de perguntas no nosso questionário.

## **4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

### **Caracterização do educando**

Colocando desde logo a hipótese que as opiniões dos pais pudessem variar de acordo com vários fatores pessoais dos filhos. Quisemos assim saber, relativamente aos filhos nossos respondentes: o género, ano de escolaridade que frequenta, percurso escolar e qualificação escolar.

### **Caracterização dos pais**

Em relação aos pais interessou-nos saber as habilitações familiares do pai e da mãe para tentar analisar de que forma as habilitações contribuem para determinado grau de participação na vida escolar do filho.

Interessou-nos saber quem era o encarregado de educação na tentativa de saber qual deles assume essa função e quais as expectativas para o seu filho no final do 9º ano de escolaridade.

### **Os pais e a escola**

Quisemos saber qual o grau de envolvimento dos pais na escola, colocando perguntas sobre o conhecimento da existência da associação de pais e a sua importância. Pretendemos saber de que forma se estabelecem os contactos entre pais e encarregados de educação e escola e com que frequência, incluindo a sua perceção sobre o acolhimento que a escola lhes reserva.

### **Contactos entre pais e o professor/diretor de turma**

Em relação aos contactos que se estabelecem entre pais e professor/ diretor de turma, quisemos saber como são classificados por eles quanto à receptividade.

Pareceu-nos relevante procurar saber em que momentos e com que frequência, os pais e encarregados de educação procuram as informações e qual o tipo de receptividade que eles sentem por parte do professor/diretor de turma na resolução de hipotética dificuldade do filho. Tentamos, também, perceber se o diretor de turma pede opinião aos pais e encarregados de educação quando há necessidade de resolução de problemas na turma.

### **Práticas educativas familiares**

No questionário que fizemos aos pais procuramos saber qual o estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares e se eles são autónomos na realização das tarefas propostas. Indagamos, ainda, como reagem perante as más notas do filho.

### **Os pais e os trabalhos de casa**

Tentamos perceber como é que os pais valorizam o acompanhamento do trabalho escolar feito em casa, se contribuem com a sua ajuda, que tipo de ajuda e, ainda, as razões da não ajuda nos deveres de casa.

## 5.AMOSTRA DO ESTUDO

Com o objetivo de caracterizar os educandos dos nossos respondentes, recolhemos um conjunto de dados que nos ajudarão a qualificar a população consultada. Não se tratará de uma descrição exaustiva mas de um apontamento que permitirá situar melhor a nossa investigação.

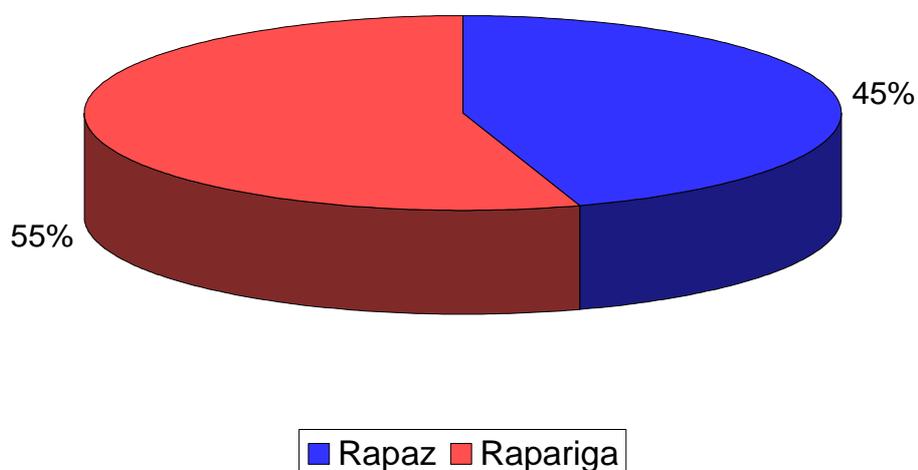
### 5.1.A caracterização do educando

Foi solicitado aos encarregados de educação que referissem alguns dados de carácter pessoal e escolar do seu filho, nomeadamente, o género, o ano de frequência, o histórico escolar e a qualificação escolar. De seguida, solicitamos que nos referissem as características familiares como o nível de instrução do pai e da mãe e quem é o encarregado de educação, de modo a termos um maior conhecimento sobre os respondentes. Interessou-nos também saber quais as expectativas dos pais face ao percurso escolar do seu filho após o 9º ano de escolaridade.

#### 5.1.1. Género do Educando

Como podemos verificar no quadro e no gráfico estão distribuídos os alunos segundo o género.

O educando é:		
Rapaz	463	45%
Rapariga	573	55%
Total	1039	100%



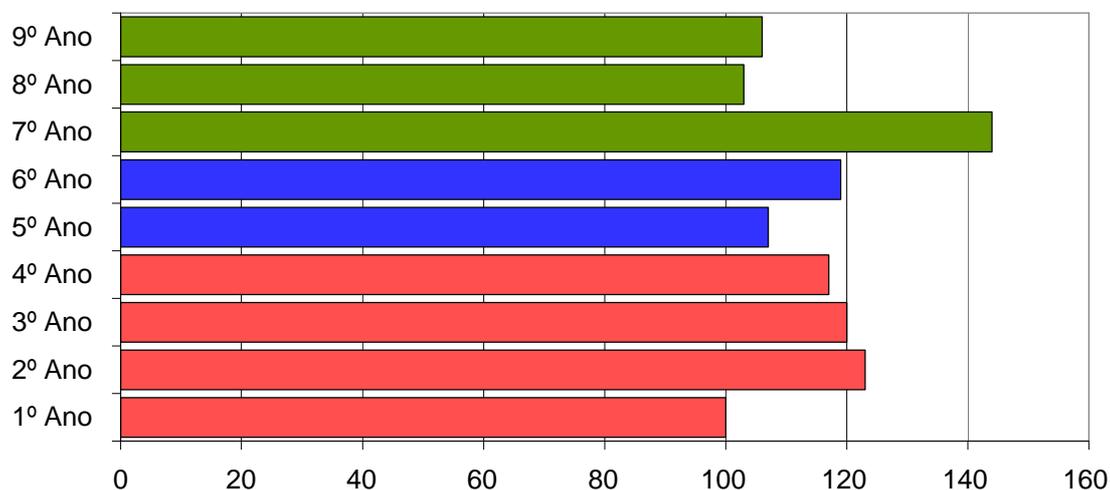
Quanto ao género dos educandos dos nossos respondentes da amostra, verificamos que esta é composta maioritariamente por raparigas.

### 5.1.2. Frequência Escolar

No quadro estão distribuídos, os alunos segundo o ano de frequência.

Frequência escolar		
1º Ano de Escolaridade	100	9,6%
2º Ano de Escolaridade	123	11,8%
3º Ano de Escolaridade	120	11,5%
4º Ano de Escolaridade	117	11,3%
5º Ano de Escolaridade	107	10,3%
6º Ano de Escolaridade	119	11,5%
7º Ano de Escolaridade	144	13,9%
8º Ano de Escolaridade	103	9,9%
9º Ano de Escolaridade	106	10,2%
Total	1039	100,0%

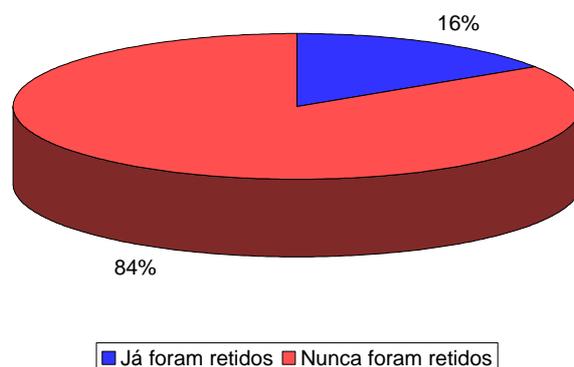
Verificamos que são os alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade os mais representados da nossa amostra e os menos representados são os alunos do 1º ano de escolaridade.



### 5.1.3. Percurso Escolar do Educando

Quisemos saber se os educandos dos nossos respondentes tinham sido retidos alguma vez durante o seu percurso escolar.

Percurso escolar do aluno		
	2	0,2%
Já foram retidos	165	15,9%
Nunca foram retidos	872	83,9%
Total	1039	100,0%

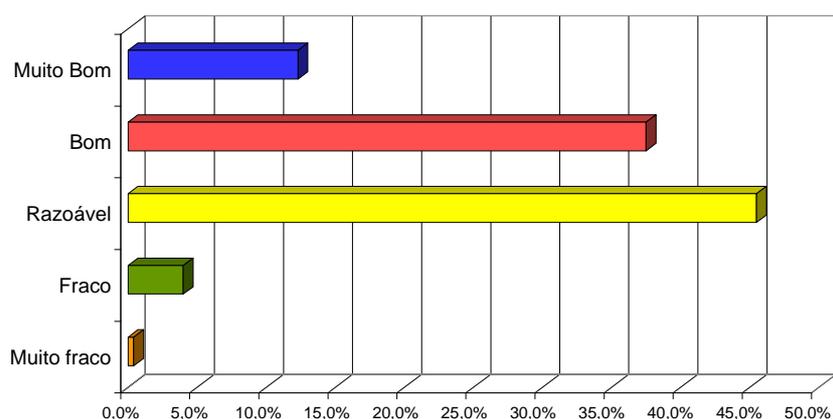


Como o quadro e o gráfico permitem verificar, existe uma maioria elevada de alunos da nossa amostra que nunca foram retidos. Dois dos respondentes não assinalaram qualquer resposta.

#### 5.1.4. Qualificação Escolar

Quisemos saber como é que os nossos respondentes consideram os seus educandos enquanto alunos.

Considera o seu filho como?		
Muito fraco	4	0,4%
Fraco	42	4,0%
Razoável	473	45,5%
Bom	390	37,5%
Muito Bom	128	12,3%
Total	1039	100,0%



Verificamos pela leitura dos resultados do quadro e do gráfico que a maioria dos nossos respondentes considera o filho um aluno razoável, em contrapartida uma minoria considera o seu educando como muito fraco.

## 5.2. Caracterização dos Pais

Sendo a formação académica da família, um dos fatores mais frequentemente referidos na literatura da especialidade, quando se trata de caracterizar a criação de ambientes propiciadores de aprendizagem escolar, procuramos conhecer as habilitações académicas dos pais.

Pretendemos também analisar quais são os projectos de escolarização dos pais/encarregados de educação, no que se refere às expectativas e aspirações escolares para o seu filho.

### 5.2.1. Habilitações Familiares

Começaremos por apresentar as habilitações do pai e da mãe separadamente. Em seguida calcularemos, para cada respondente a habilitação mais elevada entre o pai e a mãe do aluno. Interessou-nos ter um indicador da capacidade da família descodificar as regras escolares, e é expectável que essa capacidade aumente à medida que aumente as habilitações dos adultos da família.

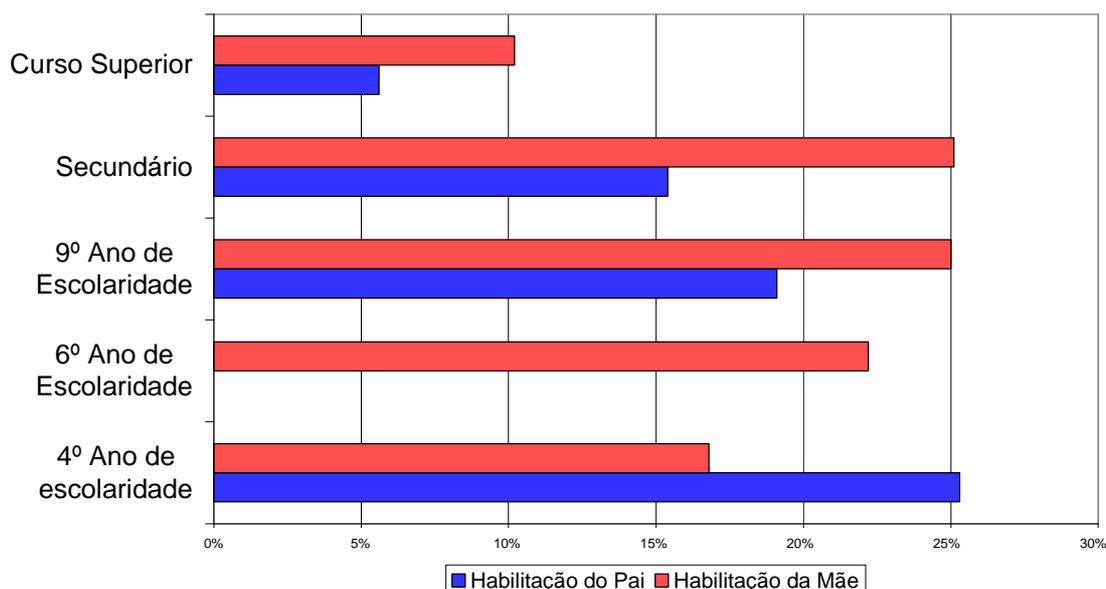
**5.2.1.1. Habilitações do pai**

Habilitações do Pai		
	6	0,6%
4º Ano de escolaridade	263	25,3%
6º Ano de Escolaridade	354	34,1%
9º Ano de Escolaridade	198	19,1%
Secundário	160	15,4%
Curso Superior	58	5,6%
Total	1039	100,0%

Como se pode observar a moda das habilitações do pai corresponde ao nível do 6º ano de escolaridade. Saliente-se que um em cada 4 pais não tem escolaridade superior ao 4º ano de escolaridade e uma minoria possui curso superior.

**5.2.1.2. Habilitações da mãe**

Habilitações da Mãe		
	6	0,6%
4Ano de escolaridade	175	16,8%
6º Ano de escolaridade	231	22,2%
9º Ano de Escolaridade	260	25,0%
Secundário	261	25,1%
Curso Superior	106	10,2%
Total	1039	100,0%



Se tivermos presente as habilitações dos pais, constatamos que a distribuição das habilitações da mãe é mais favorável. Com efeito é de salientar que a distribuição das habilitações das mães revela terem estas mais habilitações do que os pais ao nível do ensino secundário e ensino superior.

### 5.2.1.3. Nível de Instrução familiar

Obtidas as habilitações do pai e da mãe, efetuámos a majoração dos resultados, de modo a achar o nível académico mais elevado dos dois progenitores.

	NIF	
4º Ano de Escolaridade	114	11,0%
6º Ano de escolaridade	212	20,4%
9º Ano de Escolaridade	276	26,6%
Secundário	300	28,9%
Curso Superior	136	13,1%
Total	1039	100,0%

Como se pode observar, a moda do nível de instrução familiar situa-se no secundário.

### 5.2.2. Encarregado de Educação

Quisemos saber quem é o encarregado de educação do aluno. (Pai/Mãe/Outro).

O encarregado de educação:		
Pai	101	9,8%
Mãe	913	88,4%
Outro	19	1,8%
Total	1033	100,0%

Pela leitura das respostas obtidas verificamos que é a mãe que assume, numa maioria muito expressiva, o papel de Encarregado de Educação. Este resultado, que coincide com os encontrados noutras investigações, parece corresponder ao que é habitual nas escolas portuguesas, ou seja, são principalmente as mães que assumem a função de encarregadas de educação.

### 5.2.3. Expectativas dos pais face ao percurso escolar do filho após o 9º ano de escolaridade

Questionamos os nossos respondentes sobre as expectativas, em termos de futuro, para o seu filho no final do 9º ano de escolaridade. Para isso, perguntamos o que lhe diria se este lhe comunicasse, no final do 9º ano, que arranjava um trabalho.

Imagine que o seu filho estava a terminar o 9º ano de escolaridade e que ele lhe comunicasse que arranjava trabalho, o que lhe diria?		
Aceita o trabalho	66	6,4%
Faz primeiro um curso profissional	283	27,3%
Como és bom aluno tira um curso superior	443	42,8%
Que tenhas uma profissão melhor que a minha	244	23,6%
Total	036	100, %

Relativamente aos níveis de escolaridade expectáveis pelos pais, para o seu filho, uma grande percentagem espera que o patamar de escolarização dos seus educandos seja o curso superior.

## **6. . OS PAIS E A ESCOLA**

Para recolher indicadores referentes à relação entre pais/escola integramos no questionário um conjunto de quatro questões.

Num primeiro momento tivemos como finalidade saber se os respondentes tinham conhecimento da associação de pais da escola do filho e qual a importância atribuída a essa associação. Um segundo aspecto está relacionado com os diferentes motivos que levam os pais e encarregados de educação à escola. O terceiro momento refere-se ao modo como os pais sentem o acolhimento que lhes é reservado na escola. E por fim inquirimos sobre a facilidade que os pais têm na obtenção de informações acerca do filho.

### **6.1 A Associação de Pais**

Os pais dos alunos nem sempre estão a par da existência da Associação de Pais da escola que os filhos frequentam. Outros nem sempre lhe reconhecem grande relevância.

Procuramos pois saber se os pais tinham conhecimento da Associação de Pais e a importância que lhe atribuem.

#### **6.1.1. Existência da Associação de Pais**

Importa assinalar que todas as escolas onde passamos os questionários têm Associação de pais.

A escola tem associação de pais?		
Sim	987	95,6%
Não	45	4,4%
Total	1032	100,0%

Podemos verificar que a maioria dos nossos respondentes assume que a escola do seu educando tem Associação de pais, havendo uma pequena percentagem que ignora a sua existência.

### 6.1.2. Importância da Associação de Pais

Apresentamos agora a distribuição das respostas à questão sobre a importância atribuída à Associação de Pais na escola.

A associação de pais é?		
Nada importante	19	1,8%
Pouco importante	64	6,2%
Importante	536	51,8%
Muito importante	416	40,2%
Total	1035	100,0%

A leitura do quadro permite-nos concluir que a maioria dos nossos respondentes assume como “importante” e “muito importante” a existência da Associação de pais.

Uma minoria assume como “pouco importante” e mesmo “nada importante”.

## 6.2.IDAS À ESCOLA

A frequência e a diversidade dos contactos que os pais têm com a escola pode ser a primeira abordagem à participação na vida escolar dos filhos. Isto pressupõe que a escola é o primeiro patamar dos filhos como refere MONTADON (1994,p,31).

Tendo visto a importância atribuída pelos pais às idas à escola, passaremos à análise dos resultados relacionados com a frequência das idas à escola.

### 6.2.1. Idas à Escola: indicadores parcelares

	Quase nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Totais
a) Mesmo que estejam a correr bem, vai à escola contactar com o D.T?	101 9,8%	145 14,0%	360 34,8%	268 25,9%	161 15,6%	1035 100,0%
b) Quando sentem que há algum problema com o seu filho, procura ir falar com o D.T?	17 1,6%	49 4,7%	219 21,1%	308 29,7%	443 42,8%	1036 100,0%
c) Quando há reuniões de pais dos alunos da turma do seu filho, está presente?	43 4,2%	67 6,5%	257 24,9%	283 27,4%	384 37,1%	1034 100,0%
d) Quando há festas ou outras atividades na escola, está presente?	56 5,4%	115 11,1%	333 32,2%	274 26,5%	255 24,7%	1033 100,0%

A análise destes dados mostra-nos que a razão mais frequente para os pais/encarregados de educação virem à escola é “quando sentem que há algum problema com o seu filho”.

A segunda razão mais frequentemente escolhida é a de reuniões. Em terceiro lugar os pais apontam a participação em festas.

### 6.2.2. Idas à Escola: indicador agregado

A partir da resposta dada aos quatro indicadores parcelares, foi construído para cada respondente o indicador agregado de idas à escola

Contactos com a escola		
Quase nunca (4)	5	0,5%
5	1	0,1%
6	3	0,3%
7	12	1,2%
Poucas vezes (8)	14	1,3%
9	30	2,9%
10	28	2,7%
11	51	4,9%
Algumas vezes (12)	98	9,4%
13	85	8,2%
14	147	14,1%
15	115	11,1%
Muitas vezes (16)	128	12,3%
17	102	9,8%
18	104	10,0%
19	60	5,8%
Quase sempre (20)	45	4,3%
Total	1039	100,0%

A análise destes resultados revela que a maioria dos pais assume mais frequentemente ter uma assiduidade grande nas idas à escola do filho.

Para efeito de cálculo das tabelas de contingência do indicador com as características dos pais inquiridos, foram definidos três intervalos: assiduidade média fraca [4-12], assiduidade grande [13-16] e assiduidade muito grande [17-20].

### 6.2.3. Variações das Idas à Escola

Calculámos as tabelas de contingência e neste quadro apresentamos o resultado do teste do  $\chi^2$  a cada uma destas tabelas.

Idas à Escola	Género do filho/a	Ano/Ciclo de frequência	Qualificação escolar do filho/a	NIF
G.L	2	6	2	6
$\chi^2$ observado	0,43	13,51	12,97	33,22
Prob observada	0,80	0,04	<0,01	<0.01

Constatamos que a frequência de idas à escola varia com o ano frequentado pelo filho, com a qualificação escolar e ainda com o nível de instrução familiar.

### 6.2.4. Idas à Escola segundo Ano/Ciclo

Pretendemos verificar a variação das idas à escola com o ano de frequência do filho/a.

Ano de escolaridade do filho	1º ao 4º ano	5º/6º ano	7º ao 9º ano	Total
Idas à escola	ano	ano	ano	
Assiduidade média fraca	97 22%	53 23%	92 26%	242 24%
Assiduidade grande	198 44%	108 47%	169 48%	475 46%
Assiduidade muito grande	152 34%	67 29%	92 26%	311 30%
TOTAL	447 100%	228 100%	353 100%	1028 100%

Graus de liberdade=6

$\chi^2$  observado=13,51

Probabilidade observada=0,04

À medida que aumenta o ano de escolaridade frequentada pelo filho, diminuiu a percentagem dos pais que assumem ter uma assiduidade muito grande.

### 6.2.5. Idas à Escola segundo a Qualificação Escolar

Apresentamos agora a assiduidade das idas à escola segundo a qualificação escolar do filho.

Qualificação escolar	Muito fraco a razoável 1-3	Bom a muito bom 4-5	TOTAL
Idas à escola			
Assiduidade média fraca	143 28%	99 19%	242 24%
Assiduidade grande	235 46%	240 47%	475 46%
Assiduidade muito grande	135 26%	174 34%	309 30%
TOTAL	513 100%	513 100%	1026 100%

Graus de liberdade =2

$\chi^2$  observado = 12,97

Probabilidade observada < 0,01

Verificamos pela tabela de contingência que os pais/encarregados de educação que consideram os seus filhos bons alunos assumem que vão mais frequentemente à escola do que os pais dos outros alunos.

### 6.2.6. Idas à Escola segundo o NIF

Procuramos saber se a frequência das idas à escola varia com o nível de instrução familiar dos pais.

NIF	4º a 6º ano	9ºano	Secundário	Curso Superior	Total
Idas à escola					
Assiduidade média fraca	96 30%	71 26%	50 17%	25 19%	242 24%
Assiduidade grande	159 49%	121 44%	143 48%	51 39%	474 46%
Assiduidade muito grande	68 21%	83 30%	104 35%	56 42%	311 30%
TOTAL	323 100%	275 100%	297 100%	132 100%	1027 100%

Graus de liberdade = 6

$\chi^2$  observado = 33,22

Probabilidade observada < 0,01

Verificamos pela tabela de contingência que à medida que aumenta a proximidade cultural à escola aumenta a maior frequência de contactos com a escola. Inversamente são os pais com menos habilitações que respondem mais frequentemente que vão menos à escola.

De seguida iremos analisar a perspectiva dos pais sobre o acolhimento que lhes é reservado na escola.

### 6.3. Acolhimento dos Pais na Escola

Pelos estudos que existem e pela nossa experiência profissional, sabemos que alguns dos pais pertencentes à comunidade educativa sentem um certo receio no modo como serão acolhidos, nas suas idas à escola.

#### 6.3.1. Acolhimento dos Pais na Escola: Distribuição das respostas

Apresentamos a distribuição das respostas à seguinte pergunta:” Acha que os pais quando vão à escola como são acolhidos?”

O acolhimento dos pais na escola:		
Muito mau	1	0,1%
Mau	6	0,6%
Razoável	131	12,6%
Bom	511	49,2%
Muito bom	389	37,4%
Totais	1039	100,0%

Podemos verificar que a maioria dos pais assume que são bem e “muito bem”acolhidos quando vão à escola. Apenas uma pequena minoria assume que são muito mal acolhidos na escola.

#### 6.3.2. Variações do Acolhimento dos pais na Escola

Neste quadro apresentamos os resultados da aplicação do teste do  $\chi^2$  às tabelas de contingência do acolhimento dos pais na escola segundo as características consideradas neste estudo.

Acolhimento dos pais na Escola	Género do filho/a	Ano/Ciclo frequentado	Qualificação escolar do filho/a	NIF
G.L	2	6	2	6
$\chi^2$ observado	1,28	21,29	2,14	6,32
Prob observada	0,53	<0,01	0,34	0,39

Da análise do quadro verificamos que apenas existe variação no acolhimento dos pais segundo o ano/ciclo frequentado pelos filhos.

### 6.3.3. Acolhimento dos Pais na Escola segundo o Ano/Ciclo

Pretendemos saber em que sentidos se registam variações no acolhimento dos pais na escola em relação ao ano de frequência do filho.

Qual o ano de escolaridade	1º-2º ano	3º-4º ano	5º-6º ano	7º-9º ano	TOTAL
Acolhimento dos pais na escola					
Menos a razoável	29 13%	39 16%	17 08%	53 15%	138 13%
Bom	97 44%	102 43%	120 53%	192 54%	511 49%
Muito bom	96 43%	96 41%	89 39%	108 31%	389 37%
TOTAL	222 100%	237 100%	226 100%	353 100%	1038 100%

Graus de liberdade=6

$\chi^2$  observado=21,29

Probabilidade observada<0,01

À medida que aumenta o ano de escolaridade frequentado pelo seu filho, diminui a percentagem de pais que qualifica o acolhimento que sente na escola como muito bom.

Será que à medida que se avança no ciclo considerado, são os professores mais distantes ou a organização da escola que não permite uma tão grande proximidade aos pais?

Tendo em conta a distribuição das habilitações dos pais, quanto mais se avança no ciclo considerado mais se regista a situação dos filhos estarem a frequentar um nível de ensino mais elevado ao frequentado quer pelo pai quer pela mãe. Assim cresce o conjunto de pais relativamente a quem nos podemos interrogar se será que eles próprios se vão sentindo mais distantes, por nunca terem frequentado esses níveis de ensino?

#### **6.4. Facilidade de Obtenção de Informação**

Procurámos ainda indagar a maior ou menor facilidade de obtenção das informações desejadas.

##### **6.4.1. Facilidade de Obtenção de Informação: distribuição de respostas**

Apresentamos a distribuição das respostas à questão: “Quando vai à escola pedir informações consegue obtê-las”.

Obtenção de informação na escola:		
Muito dificilmente	6	0,6%
Dificilmente	4	0,4%
Razoavelmente	174	16,8%
Facilmente	572	55,1%
Muito facilmente	282	27,2%
Totais	1039	100,0%

Nesta leitura podemos dizer que a maioria assume que obtêm as informações facilmente e muito facilmente, enquanto que um grupo residual assume que quando vão à escola é difícil e até muito difícil obter as informações.

### 6.4.2. Variações de facilidade de obtenção de informação

Neste quadro sintetizamos os resultados do teste de  $\chi^2$  às tabelas de contingência do indicador da facilidade de obtenção de informações.

Facilidade de obtenção de informação	Género de filho/a	Ano/Ciclo frequentado	Qualificação escolar do filho/a	NIF
G.L	2	6	2	6
$\chi^2_{\text{observado}}$	0,02	14,07	10,66	14,74
Prob <sub>observada</sub>	0,99	0,03	0,72	0,02

Da análise do quadro verificamos que existem variações na facilidade da obtenção de informação com as características no que se refere ao ano/ciclo e nif. Quanto às restantes características, não se verificam variações.

### 6.4.3. Facilidade de Obtenção de Informação segundo o Ano/Ciclo

Na tabela de contingência que a seguir apresentamos podemos verificar a variação da facilidade de obtenção de informações segundo o ano de frequência do filho.

Qual o ano de escolaridade	1º-2º	3º-4º	5º-6º	7º-9º	
Informação consegue obtê-las:	Ano	Ano	Ano	Ano	TOTAL
Muito dificilmente a razoável	34 15%	44 19%	33 15%	73 21%	184 18%
Facilmente	119 53%	117 50%	131 58%	205 58%	572 55%
Muito facilmente	70 31%	75 32%	62 27%	75 21%	282 27%
TOTAL	223 100%	236 100%	226 100%	353 100%	1038 100%

Graus de liberdade=6

$\chi^2$  observado=14,07

Probabilidade observada<0,01

Verificamos que à medida que aumenta o ciclo de escolaridade frequentado pelo filho diminui a percentagem dos pais que consideram ser muito fácil obter informação.

#### 6.4.4. Facilidade de Obtenção de Informação segundo NIF

Podemos verificar a variação da facilidade na obtenção de informações dos pais na escola com o NIF.

NIF	4 <sup>o</sup> ao6 <sup>o</sup> ano	9 <sup>o</sup> Ano	Secundário	Curso superior	Total
Informação consegue obtê-las:	1-2	3	4	5	
Muito dificilmente a razoável	48 15%	53 19%	62 21%	21 15%	184 18%
Facilmente	180 55%	166 60%	158 53%	67 49%	571 55%
Muito facilmente	97 30%	57 21%	80 27%	48 35%	282 27%
TOTAL	325 100%	276 100%	300 100%	136 100%	1037 100%

Graus de liberdade=6

$\chi^2$  observado=14,74

Probabilidade observada=0,02

Como esperávamos os pais com mais estudos são os que afirmam mais frequentemente que é muito fácil obter informações. Possivelmente esta facilidade decorre de canais formais e informais de comunicação.

Curiosamente os pais com menos estudos são os que se seguem com a opinião muito positiva acerca da facilidade de obtenção de informações. Será que estes resultados decorrem de os pais com menor escolaridade serem menos exigentes do que os pais que tem habilitações académicas intermédias?

## **EM SÍNTESE...**

É importante salientar que a maioria dos pais e encarregados de educação sabem da existência da associação de pais da escola que o seu filho frequenta, além de acharem que ela é importante para a escola.

Quanto às idas à escola, os pais afirmam em primeiro lugar que vão à escola, quase sempre “quando sentem que há algum problema com o seu filho, procura ir falar com o d.t.” vão poucas vezes “quando há festas ou outras actividades na escola.”

Verificamos que são nos primeiros anos de escola que os pais vão com mais assiduidade, e aqueles que tem os filhos com melhores qualificação escolar. Quanto ao nível de instrução familiar verificamos que são os que possuem melhores habilitações os que vão mais vezes à escola.

No que diz respeito ao acolhimento que os pais sentem que lhes é reservado, os inquiridos com filhos no 1º ciclo são os que sentem mais frequentemente que são melhor acolhidos. A percepção sobre o acolhimento dos pais não varia com a instrução familiar.

A facilidade de obter as informações quando se dirigem à escola, só tem variação com o ano de frequência e com o nível de instrução familiar. À medida que vai aumentando o ciclo de escolaridade do filho, a dificuldade em obter as informações é mais referida pelos pais. Os pais com maiores habilitações são os que afirmam mais frequentemente terem grande facilidade na obtenção de informação.

Passamos a apresentar no ponto seguinte os obstáculos encontrados pelos pais/encarregados de educação numa relação de envolvimento entre a escola e a família.

## **7.CONTACTOS ENTRE PAIS E O PROFESSOR/DIRECTOR DE TURMA**

Para estudar a representação que os pais têm dos contactos que estabelecem com a escola formulámos 3 questões, relativas à forma de contacto com a escola, à análise que fazem da relação escola – família e sobre eventuais solicitações de opiniões pela escola.

Sobre este assunto consideramos pertinente realçar a importância do professor/director de turma, o qual estabelecendo uma relação privilegiada com os alunos se torna o elemento preponderante para o reforço da confiança dos encarregados de educação, abrindo caminhos para uma maior aproximação à escola. Admitimos que existirão corredores de comunicação frequentes nos dois sentidos, ou seja, entre directores de turma/ professor titular de turma e encarregados de educação e entre estes e directores de turma. Vemos pois, que o director de turma/ professor titular de turma poderão ser os principais meios de comunicação entre os pais e a escola.

Pretendemos conhecer por um lado a opinião dos pais sobre a receptividade dos professores perante a exposição de um problema que surja na turma do filho, por outro lado o tipo de receptividade que o professor / director de turma revela a sugestões dos pais e por fim a forma como os pais dizem ser solicitados, pelo professor/diretor de turma, para darem a sua opinião.

### **7.1. Receptividade aos pais**

A relação Escola-Família constrói-se através da melhoria dos canais de comunicação. Inquirimos os pais sobre a receptividade do professor/ director de turma para a resolução de alguma dificuldade do filho que eles próprios apresentem ao professor/director de turma

### 7.1.1. Qualificação da Receptividade do professor/D.T aos Problemas: distribuição das respostas

Apresentamos a distribuição das respostas à questão: “Se vai à escola falar de dificuldades que o seu filho esteja a sentir o director de turma/professor titular de turma, habitualmente, reage”:

Receptividade do professor/D.T aos problemas:		
Muito mal	1	0,1%
Mal	7	0,7%
Razoavelmente	92	8,9%
Bem	467	44,9%
Muito bem	472	45,4%
Total	1039	100,0%

Podemos observar através do quadro que a maioria dos pais afirmam que o professor reage bem perante uma dificuldade do filho, no entanto menos de metade é que escolheu a opção de uma muito boa reacção.

### 7.1.2. Variações da Receptividade do professor/D.T. aos problemas colocados

Pretendemos com este quadro verificar quais são as variações deste indicador.

Qualificação da receptividade do professor/d.t aos problemas	Género do filho/a	Ano/Ciclo frequência	Qualificação escolar do filho/a	NIF
G.L	2	6	2	6
$\chi^2_{\text{observado}}$	0,52	20,05	13,39	9,75
Prob <sub>observada</sub>	0,77	<0,01	<0,01	0,14

Na análise podemos verificar que existem variações na receptividade que o professor /director de turma revela aos problemas colocados pelos pais com o ano/ciclo e a qualificação escolar.

### 7.1.3. Receptividade do professor/D.T. aos problemas colocados segundo Ano/Ciclo

Pretendemos analisar o sentido das variações da receptividade do professor aos problemas colocados com o ano de escolaridade.

Ano de escolaridade	1º/2º Ano	3º/4º Ano	5º/6º Ano	7º/9º Ano	Total
Qualificação da receptividade do professor /d.t perante uma dificuldade do filho.					
Muito mal a razoavelmente	17 08%	25 11%	17 08%	41 12%	100 10%
Bem	83 37%	99 42%	105 46%	180 51%	467 45%
Muito bem	123 55%	113 48%	104 46%	132 37%	472 45%
TOTAL	223 100%	237 100%	226 100%	353 100%	1039 100 %

Graus de liberdade=6

$\chi^2$  observado=20,05

Probabilidade observada<0,01

À medida que aumenta o ano de escolaridade que o filho frequenta vai diminuindo a percentagem de pais que assumem que o professor/d.t reage muito bem quando são contactados para exporem problemas dos filhos.

### 7.1.4. Qualificação da Receptividade do professor/D.T. aos problemas colocados segundo Qualificação Escolar

Na tabela que a seguir se apresenta podemos analisar a distribuição da qualificação da receptividade do professor/d.t aos problemas apresentados segundo a opinião que os pais têm do filho enquanto aluno.

Considera que o filho é um aluno? Qualificação da Sensibilidade do professor/ d.t perante uma dificuldade do filho.	Muito fraco a razoável	Bom	Muito bom	Total
Muito mal a razoavelmente	64 12%	31 08%	5 04%	100 10%
Bem	243 47%	171 44%	52 41%	466 45%
Muito bem	212 41%	188 48%	71 55%	471 45%
TOTAL	519 100%	390 100%	128 100%	1037 100%

Graus de liberdade=2

 $\chi^2$  observado=13,39

Probabilidade observada&lt;0,01

À medida que melhora a qualificação escolar que os pais dão aos filhos, aumenta a percentagem dos que reconhece que o professor/ d.t reage muito bem quando lhe é apresentado um problema.

## 7.2. Tipo de Receptividade aos Pais

Tendo abordado a forma como os pais qualificam a sensibilidade do professor/d.t, prosseguimos o nosso estudo, mas agora procurando conhecer o tipo de receptividade que eles sentem.

Inspirando-nos na tipologia de Pateman sobre a participação iremos distinguir: Receptividade, Pseudo- receptividade e Não receptividade.

### 7.2.1. Tipo de Receptividade do professor/D.T. a sugestões: distribuição das respostas

Apresentamos a distribuição das respostas à seguinte questão:

“Havendo coisas com que os pais não estejam contentes, se um grupo de pais se juntasse e fizesse propostas de alteração dessas coisas, como acha que o professor/ director de turma reagiria”?

Receptividade a sugestões dos pais		
Reagiria logo levantando muitas dificuldades à proposta dos pais. ( <i>Não receptividade</i> )	53	5,1%
Ouviria os pais, mas acabava por tudo ficar na mesma. ( <i>Pseudo- receptividade</i> )	195	18,9%
Empenhar-se-ia em satisfazer as propostas dos pais. ( <i>Receptividade</i> )	784	75,9%
TOTAL	1033	100,0%

Pelo quadro verificamos que uma maioria muito clara assume que o professor/ d.t empenhar-se-ia em satisfazer as propostas dos pais. Apenas uma minoria assume que o d.t. reagiria logo levantando muitas dificuldades à proposta dos pais. Salientamos que cerca de um em cada cinco pais escolheu a resposta que releva da pseudo-receptividade.

Para as análises subsequentes iremos considerar em conjunto a não receptividade e a pseudo-receptividade.

### 7.2.2. Variações do Tipo de Receptividade aos pais

Apresentamos agora as variações que existem no tipo de receptividade aos pais.

Variações do Tipo de Receptividade aos pais.	Género do filho/a	Ano/Ciclo frequentado	Qualificação escolar do filho/a	NIF
G.L	1	3	2	3
$\chi^2_{\text{observado}}$	0,82	12,91	0,48	8,93
Prob <sub>observada</sub>	0,37	<0,01	0,79	0,03

Da análise do quadro verificamos que só existem variações no tipo de receptividade do professor/d.t a sugestões dos pais como o ano/ciclo e o NIF.

### 7.2.3. Tipo de Receptividade aos pais segundo Ano/Ciclo

Apresentamos de seguida o tipo de receptividade do professor/director de turma a sugestões segundo Ano/Ciclo de frequência do filho.

O ano de escolaridade	1º/2º ano	3º/4º ano	5º/6º ano	7º/9º ano	TOTAL
Reacção do DT a sugestões					
Não receptividade a Pseudo- receptividade	53 24%	55 24%	37 16%	103 29%	248 24%
Receptividade	166 76%	178 76%	191 84%	249 71%	784 76%
TOTAL	219 100%	233 100%	228 100%	352 100%	1032 100%

Graus de liberdade=6

$\chi^2$  observado=12,91

Probabilidade observada<0,01

A maioria dos pais em todas as etapas do percurso escolar, reconhecem a receptividade dos professores, mas essa opinião reforça-se nos pais dos alunos do 2º ciclo e enfraquecem um pouco no 3º ciclo.

#### 7.2.4. Tipo de Receptividade aos pais segundo NIF

Pretendemos verificar a variação da receptividade do professor/D.T a sugestões segundo o nível de instrução familiar dos pais.

NIF	4º ao 6º ano	9º ano	Secundário	Curso superior	Total
Reacção do DT a sugestões					
Não receptividade a Pseudo- receptividade	67 21%	57 21%	87 29%	37 28%	48 24%
Receptividade	257 79%	218 79%	211 71%	97 72%	783 76%
TOTAL	324 100%	275 100%	298 100%	134 100%	1031 100%

Graus de liberdade=3

$\chi^2$  observado =8,93

Probabilidade observada=0,03

O reconhecimento de que o professor/director de turma é receptivo às sugestões dos pais acentua-se particularmente nos pais com menores habilitações.

### 7.3.Solicitação de opiniões aos pais

Acabamos de analisar a opinião dos pais ao tipo de receptividade que reconhecem aos professores/director de turma

Apresentamos agora um indicador relativo à solicitação pelo professor/d.t de opiniões aos pais.

#### 7.3.1.Solicitação de opiniões aos pais: Distribuição das respostas

Apresentamos a distribuição das respostas à seguinte questão:

“Quando há um problema na turma do seu filho/ sua filha que tem de ser resolvido, o director de turma/ professor titular de turma pede a opinião dos pais incluindo a sua?”

Solicitação de opiniões aos pais pelo professor /D.T.:		
Nunca	68	6,6%
Poucas vezes	135	13,1%
Algumas vezes	345	33,4%
Muitas vezes	256	24,8%
Sempre	230	22,2%
Total	1034	100,0%

Pelos resultados obtidos verificamos que uma maioria relativa de pais assume que “algumas vezes” o professor/d. t. lhe pede opinião, embora uma minoria assumem que o professor /d. t. “nunca” lhe pede opinião.

Comparando com os resultados da pergunta 5.1 verificamos que a sensibilidade do professor/d.t tem mais respostas positivas. Quanto à solicitação de opiniões, a opinião dos pais é menos positiva.

### 7.3.2. Variações da Solicitação de opinião aos pais

Procuramos saber se a opinião sobre a solicitação variava se tivéssemos em conta o género, o ano/ciclo, qualificação escolar, nif e solicitação dos pais.

Para tal calculamos as tabelas de contingência entre as solicitações do professor/dt dadas por cada uma das variáveis referidas e apresentamos os resultados do teste do  $\chi^2$  a essas tabelas.

Solicitação professor./d.t. da opinião de pais	Género do filho/a	Ano/Ciclo frequentado	Qualificação escolar do filho/a	NIF
G.L	2	6	4	6
$\chi^2$ Observado	2,82	19,17	13,37	4,39
Prob observada	0,24	<0,01	<0,01	0,62

Verificamos que só existem variações da solicitação de opiniões do professor/d.t aos pais quanto ao ano/ciclo e qualificação escolar do filho.

### 7.3.3. Solicitação de opinião aos pais segundo Ano/Ciclo

Apresentamos de seguida a tabela de contingência da solicitação de opiniões aos pais segundo o ano de frequentado pelo filho.

Ano de escolaridade	1°-2°ano	3°-4°ano	5°-6°anos	7°-9°anos	TOTAL
O D.T pede opinião aos pais					
Nunca ou poucas vezes	59 27%	53 23%	32 14%	59 17%	203 20%
Algumas vezes	59 27%	75 32%	92 40%	119 34%	345 33%
Muitas vezes ou sempre	102 46%	105 45%	104 46%	175 50%	486 47%
TOTAL	220 100%	233 100%	228 100%	353 100%	1034 100%

Graus de liberdade 6

$\chi^2$  Observado 19,17

Probabilidade observada <0,01

Os pais dos alunos do 3° ciclo são os que mais frequentemente parecem ser solicitadas pelos D.T. a darem a sua opinião.

Os pais dos alunos em início de escolaridade dizem mais frequentemente que os outros que o professor/DT nunca ou poucas vezes lhe solicita opiniões.

#### **7.3.4. Solicitação de opiniões aos pais segundo Qualificação escolar**

Procuramos saber se o professor/d.t solicitava opiniões aos pais, segundo a qualificação escolar dos filhos.

Qualificação escolar do filho	Muito fraco a razoável	Bom	Muito bom	Total
O D.T. pede opinião aos pais				
Nunca ou poucas vezes	104 20%	72 19%	27 21%	203 20%
Algumas vezes	192 37%	124 32%	28 22%	344 33%
Muitas vezes ou sempre	220 43%	192 49%	73 57%	485 47%
TOTAL	516 100%	388 100%	128 100%	1032 100%

Graus de liberdade=4

$\chi^2$  observado=13,37

Probabilidade observada<0,01

Nesta tabela de contingência verificamos que à medida que vai aumentando o aproveitamento escolar do filho os pais assumem mais frequentemente que o professor/d.t lhes pede opinião para tentar resolver um problema da turma.

## **EM SÍNTESE...**

Quando os pais colocam um problema verificam que o professor/d.t não reage muito bem à medida que aumenta o ano de escolaridade frequentado pelo filho. A receptividade aos pais varia com o ano de frequência e nif, mas são os pais do 2º ciclo que dizem que o professor é mais receptivo que nos outros ciclos de ensino. Também são os pais com poucas habilitações que mais dizem que o professor está receptivo.

No pedido de solicitações do professor aos pais, estes são solicitados “algumas vezes” e quando o seu filho frequenta o 3º ciclo de ensino e conforme vai aumentando o seu aproveitamento o professor pede a opinião deles para a resolução dos problemas.

## **8.PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES**

Como tivemos oportunidade de aprofundar no 1º capítulo, as práticas educativas familiares podem ser muito relevantes para a compreensão de uma maior ou menor facilidade de integração dos alunos na escola. De forma a tentarmos estudar, na nossa amostra, esta problemática formulámos três questões.

Numa primeira questão quisemos saber se os pais consideravam os filhos como interlocutores na tomada de decisão, ou seja o estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares. Numa segunda pergunta procurámos compreender se os pais promoviam a autonomia dos filhos. E por fim inquirimos sobre as estratégias parentais face às más notas do filho.

### **8.1.Estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares**

Começaremos por apresentar um indicador relativo ao estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares.

#### **8.1.1. Estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares: distribuição de respostas**

Apresentamos a distribuição das respostas à seguinte questão: Quando na sua casa há que resolver alguma coisa que tem implicações na vida de todos pede opinião ao seu filho/sua filha?

Estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares		
Negado	78	7,5%
Raro	130	12,5%
Esporádico	466	44,9%
Forte	210	20,3%
Muito forte	153	14,8%
Total	1037	100,0%

Verificamos que o reconhecimento do estatuto de interlocutor aos filhos nas decisões familiares é assumido de forma intensa por cerca de 1/3 dos pais inquiridos. No outro extremo encontram-se cerca de 1/5 dos pais que nunca ou raramente reconhecem ao filho esse estatuto de interlocutor.

Num estudo realizado, também no âmbito do mestrado, por Helena Morais sobre alunos, nas mesmas escolas e no mesmo período da nossa investigação, foi colocada uma pergunta equivalente aos alunos das mesmas escolas.

	Perspectivas dos pais	Perspectivas dos filhos
Negado	7,5%	7,5%
Raro	12,5%	12,6%
Esporádico	44,9%	28,9%
Forte	20,3%	27,4%
Muito forte	14,8%	25,0%
Total	100,0%	100,0%

Verifica-se que os filhos têm mais frequentemente uma opinião mais positiva do que os pais sobre um eventual estatuto de participação nas decisões familiares.

### **8.1.2. Variações do estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares**

Apresentamos os valores do teste  $\chi^2$  das tabelas de contingência do estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares com as características dos respondentes no seguinte quadro.

Estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares	Género do filho/a	Ano/Ciclo frequentado	Qualificação escolar do filho/a	NIF
G.L	2	6	2	6
$\chi^2$ observado	0,18	9,54	38,82	42,07
Prob observada	0,92	0,15	<0,01	<0,01

Verificamos que existem variações estatisticamente significativas do estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares com a qualificação escolar e com o NIF.

### 8.1.3. Estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares segundo a qualificação escolar

Qualificação escolar	Muito fraco a razoável	Bom	Muito bom	Total
Estatuto atribuído ao filho nas decisões familiares				
Negado ou raro	133 26%	61 16%	14 11%	208 20%
Esporádico	247 48%	183 47%	36 28%	466 45%
Forte e muito forte	137 26%	146 37%	78 61%	361 35%
Total	517 100%	390 100%	128 100%	1035 100%

Graus de liberdade=2

$\chi^2$  observado=38,82

Probabilidade observada <0,01

Podemos concluir que à medida que aumenta a qualificação escolar do filho, os pais assumem mais frequentemente que existe um estatuto forte e muito forte do filho

nas decisões familiares, o que se traduz no facto de mais frequentemente lhes pedirem opinião quando têm de resolver um problema que tem implicações na vida de toda a família. A tendência inversa de resposta se regista no estatuto negado ou raro.

#### 8.1.4. Estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares segundo NIF

Pretendemos verificar as tendências da variação do estatuto atribuído aos filhos nas decisões familiares segundo o NIF.

NIF	Do 4º/6º ano	9º ano	Secundário	Curso superior	Total
Estatuto atribuído ao filho nas decisões familiares					
Negado ou raro	92 28%	62 22%	36 12%	18 13%	208 20%
Esporádico	134 41%	133 48%	148 49%	51 38%	466 45%
Forte e muito forte	99 30%	81 29%	116 39%	66 49%	362 35%
TOTAL	325 100%	276 100%	300 100%	135 100%	1036 100%

Graus de liberdade=6

$\chi^2$  observado=42,07

Probabilidade observada<0,01

Os pais com mais estudos pedem mais frequentemente a opinião dos filhos para a resolução de problemas que tenham implicações para todos.

Este resultado é convergente com o obtido por ALVES-PINTO num estudo de 2003 onde se concluiu que a comunicação entre pais e filhos sobre a tomada das sugestões dos filhos é tanto maior quanto mais elevado é o nível de instrução considerado. (cfr. ALVES-PINTO, 2003,p.51).

## 8.2.Promoção da autonomia

Para além do estatuto atribuído ao filho, interessou-nos saber como os pais promovem a autonomia e o controlo, quando responsabilizam o filho pela execução de uma tarefa.

### 8.2.1. Promoção da autonomia: distribuição das respostas

Apresentamos a distribuição das respostas à seguinte questão: Quando o seu filho/sua filha tem a responsabilidade de fazer uma tarefa como reage?

Promoção da autonomia		
Para que o trabalho seja bem feito controla-o de perto. (Controlo)	553	53,3%
Deixa o seu filho/sua filha resolva as coisas à sua maneira (Autonomia)	484	46,7%
Total	1037	100,0%

Verificamos que os respondentes se repartiram por dois grupos de dimensões não muito diferentes, sendo no entanto uma maioria que diz optar por uma estratégia de controlo.

### 8.2.2. Variações da promoção da autonomia

Calculamos as tabelas de contingência e neste quadro apresentamos o resultado do teste  $\chi^2$  a cada umas destas tabelas.

Promoção da autonomia	Género do filho/a	Ano/Ciclo de frequência	Qualificação escolar do filho/a	NIF	Solicitação dos Pais
G.L	1	3	1	3	3
$\chi^2$ observado	7,14	47,76	7,70	1,14	2,83
Prob observada	0,01	<0,01	<0,01	0,77	0,42

Verificamos que a frequência da promoção da autonomia varia com o género do filho, com o ano frequentado pelo filho e ainda com a qualificação escolar do filho.

### 8.2.3. Promoção da autonomia segundo o género

Pretendemos verificar a variação autonomia/responsabilidade segundo o género do filho.

Promoção da autonomia no filho/a	O seu educando é:		
	Rapaz	Rapariga	TOTAL
Controlo	268 58%	283 49%	551 53%
Autonomia	194 42%	289 51%	483 47%
TOTAL	462 100%	572 100%	1034 100%

Graus de liberdade=1

$\chi^2$  Observado=7,14

Probabilidade Observada<0,01

A estratégia de promoção da autonomia para a realização de uma tarefa é mais frequentemente referida quando se trata de uma filha do que dum filho.

### 8.2.4. Promoção da autonomia segundo o Ano/Ciclo

Pretendemos verificar a variação da promoção da autonomia do filho segundo o ano/ciclo que frequenta.

Qual o ano de escolaridade	1º/2º ano	3º/4º ano	5º/6º ano	7º/9º ano	TOTAL
Promoção da autonomia do filho/a					
Controlo	146 66%	148 63%	117 51%	142 40%	553 53%
Autonomia	76 34%	86 37%	111 49%	211 60%	484 47%
TOTAL	222 100%	234 100%	228 100%	353 100%	1037 100%

Graus de liberdade=3

$\chi^2$  observado=47,76

Probabilidade observada<0,01

À medida que vai aumentando o ano de escolaridade frequentado pelo filho aumenta a percentagem dos pais que revelam que os filhos têm mais autonomia na realização da tarefa atribuída.

### 8.2.5. Promoção da autonomia segundo qualificação escolar

Pretendemos saber agora se a promoção da autonomia do filho varia segundo a qualificação escolar.

Considera que o filho é um aluno?	Muito fraco/ razoável	Bom/ muito bom	TOTAL
Promoção da autonomia do filho			
Controlo	298 58%	253 49%	551 53%
Autonomia	219 42%	265 51%	484 47%
TOTAL	517 100%	518 100%	1035 100%

Graus de liberdade=1

$\chi^2$  Observado=7,70

Probabilidade Observada<0,01

Os pais usam mais frequentemente a estratégia de controlo quando consideram que os seus filhos são alunos razoáveis ou fracos.

### 8.3. Estratégia parental face às más notas

De forma a definir o estilo educativo dos pais da nossa amostra construí a seguinte questão: *Quando o seu filho/filha tem más notas como reage?* Com esta pergunta pretendíamos aferir o grau de compreensão em relação a eventuais resultados escolares menos aceitáveis e o nível de apoio parental prestado para ultrapassar as eventuais dificuldades dos filhos.

#### 8.3.1. Estratégia parental: distribuição das respostas

Apresentamos a distribuição das respostas à seguinte questão: Quando o seu filho tem más notas como reage?

Face às más notas como reage?		
Castiga o seu filho	110	10,7%
Deixa andar para ver o que acontece	7	0,7%
Com ele procura encontrar um horário de estudo e de brincar	137	13,4%
Esperar que o filho resolva o problema	10	1,0%
Obriga o seu filho a estudar mais	270	26,3%
Procura que ele perceba que tem de estar com atenção nas aulas	492	48,0%
Total	1039	100,0%

Perante os resultados encontrados verificamos que em primeiro lugar e em grande parte estão os pais que procuram que o filho perceba que tem de estar com atenção nas aulas. Em segundo lugar, aparecem aqueles que obrigam o filho a estudar mais. Em terceiro lugar, estão os pais que procuram juntamente com o filho encontrar um horário de estudo e de brincar. No quarto lugar, incluem-se aqueles que castigam o filho quando tem mau resultado escolar.

### **8.3.2. Estratégia parental: recodificação**

Para relacionar as respostas obtidas com a estratégia parental agrupamos a questão da seguinte forma:

#### *1- Estilo autoritário*

A - Obriga o seu filho a estudar mais

B - Castiga o filho

#### *2- Estilo permissivo*

C - Deixa andar para ver o que acontece

D - Esperar que o filho resolva o problema

#### *3- Estilo responsabilizante.*

E – Com ele procurar encontrar um horário de estudo e de brincar.

F – Procura que ele perceba que tem de estar com atenção nas aulas.

Estratégia parental		
Autoritário	380	36,6%
Permissivo	17	1,6%
Responsabilizante	629	60,5%
Total	1039	100,0%

Como se pode verificar existe uma parcela apreciável de pais que exercem um estilo responsabilizante, valorizando tanto a disciplina quanto a autonomia, são pais protectores mas permitem que os filhos tenham autonomia para o desenvolvimento da sua autoconfiança.

Verifica-se, ainda, que os pais estritamente permissivos, totalmente desligados da educação dos filhos são uma minoria pelo que não serão considerados nas análises subsequentes.

### 8.3.3. Variações estratégia parental

Neste quadro encontram-se as variações que existem na pergunta.

Estratégia parental	Género	Ano/Ciclo	Qualificação escolar	NIF
G.L	2	4	2	4
$\chi^2_{\text{observado}}$	1,87	38,28	15,32	21,63
Prob <sub>observada</sub>	0,39	<0,01	<0,01	<0,01

Constatamos haver variações estatisticamente significativas do indicador estratégia parental no ano/ciclo, com a qualificação escolar e com o NIF.

De seguida passaremos apresentar e a analisar as correspondentes tabelas de contingência.

### 8.3.4. Estratégia parental segundo ano/ciclo

Apresentamos agora a tabela de contingência da estratégia parental segundo ano/ciclo.

Qual o ano de escolaridade	1º/4º ano	5º/6º ano	7º/9º ano	TOTAL
Tipo de estilos				
Estilo autoritário	130 29%	92 41%	158 47%	380 38%
Estilo responsabilizado	318 71%	131 59%	180 53%	629 62%
TOTAL	448 100%	223 100%	338 100%	1009 100%

Graus de liberdade=2

$\chi^2$  observado=15,32

Probabilidade observada<0,01

São os pais que tem os filhos em início de carreira que assumem mais frequentemente exercer um estilo responsabilizado perante as más notas. À medida que vai aumentando a escolaridade do filho, vai aumentando o estilo autoritário assumido pelos pais face às más notas.

### 8.3.5. Estratégia parental segundo a qualificação escolar

De seguida apresentamos a variação da estratégia parental face às más notas segundo a qualificação escolar do filho.

Qualificação escolar	Muito fraco a razoável	Bom	Muito bom	Total
Tipo de estilos				
Estilo autoritário	208 41%	142 38%	29 23%	379 38%
Estilo responsabilizando	294 59%	235 62%	99 77%	628 62%
TOTAL	502 100%	377 100%	128 100%	1007 100%

Graus de liberdade=2

$\chi^2$  Observado 15,32

Probabilidade Observada < 0,01

À medida que vai aumentando a qualificação escolar do filho, vai aumentando a percentagem dos pais que assumem o estilo responsabilizando exercido face às más notas.

### 8.3.6. Estratégia parental segundo o NIF

Dado que a estratégia parental face às más notas varia segundo o NIF, quisemos conhecer o sentido da variação.

NIF	Do 4º ao 9º ano	9º ano	Secundário	Curso superior	TOTAL
Tipo de estilos					
Estilo autoritário	142 45%	96 36%	87 29%	54 41%	379 38%
Estilo responsabilizado	172 55%	170 64%	210 71%	77 59%	629 62%
TOTAL	314 100%	266 100%	297 100%	131 100%	1008 100%

Graus de liberdade=4

$\chi^2$  observado=21,63

Probabilidade observada < 0,01

Podemos dizer que o estilo responsabilizado é mais frequente nos nif intermédios e menos frequente tanto nos nif mais baixos como nos mais elevados.

Foi nosso interesse averiguar o envolvimento dos pais nos trabalhos escolares. Assim, procuramos saber se os pais ajudam os filhos nos trabalhos de casa.

## 9.OS PAIS E OS TRABALHOS DE CASA

O envolvimento dos pais nos trabalhos de casa é muitas vezes referido como um meio de estabelecer uma boa relação entre escola e família. Por isso, no nosso questionário abordamos os pais e encarregados de educação sobre a colaboração prestada nos deveres de casa, considerando três pontos. No primeiro ponto, pretendemos saber se existe ajuda prestada pelos pais nos deveres escolares do filho. No segundo ponto, quisemos saber qual o tipo de ajuda quando o filho sente dificuldades na realização dos deveres de casa. Por último, interessou-nos conhecer quais as razões de não ajudarem nos deveres de casa.

### 9.1. Ajuda nos Deveres de Casa

Neste ponto pretendemos saber se os pais ajudam os filhos nos deveres de casa.

#### 9.1.1. Ajuda nos Deveres de Casa: distribuição de respostas

Ajuda nos Deveres de Casa		
Quase nunca	246	23,7%
Algumas vezes	407	39,2%
Muitas vezes	192	18,5%
Quase sempre	192	18,5%
Total	1039	100,0%

Verificamos que a ajuda nos deveres de casa está longe de ser maioritariamente frequente.

### 9.1.2. Variações estratégia na ajuda dos deveres de casa

Calculamos as tabelas de contingência e neste quadro apresentamos o resultado do teste do  $\chi^2$  a cada uma destas tabelas.

Ajuda nos deveres de casa	Género do filho/a	Ano/Ciclo frequência	Qualificação escolar do filho/a	NIF
G.L	2	6	4	6
$\chi^2$ observado	6,97	78,77	29,12	3,88
Prob <sub>observada</sub>	0,03	<0,01	<0,01	0.69

Verificamos que a frequência na ajuda dos deveres de casa varia com o género, ano/ciclo frequentado pelo filho e ainda com a qualificação escolar. Saliente-se que não varia com o NIF.

### 9.1.3. Ajuda nos deveres de casa segundo o género

Iniciamos apresentação da variação na ajuda nos deveres de casa segundo o género.

Ajuda nos deveres de casa	O seu educando é:		TOTAL
	Rapaz	Rapariga	
Quase nunca	95 21%	150 26%	245 24%
Algumas vezes	178 38%	228 40%	406 39%
Muitas vezes a quase sempre	190 41%	195 34%	385 37%
TOTAL	463 100%	573 100%	1036 100%

Graus de liberdade=2

$\chi^2$  observado=6,97

Probabilidade observada=0,03

Os pais assumem mais frequentemente ajudar os filhos do que as filhas nos deveres de casa.

### 9.1.4. Ajuda nos deveres de casa segundo o ano/ciclo

Apresentamos agora a variação ajuda nos deveres de casa segundo a etapa do percursos escolar.

Qual o ano de escolaridade	1º/2º ano	3º/4º ano	5º/6º ano	7º/9º ano	TOTAL
Ajuda nos deveres de casa					
Quase nunca	28 13%	32 14%	63 28%	123 35%	246 24%
Algumas vezes	77 35%	95 40%	101 44%	134 38%	407 39%
Muitas vezes a quase sempre	117 53%	109 46%	64 28%	96 27%	386 37%
TOTAL	222 100%	236 100%	228 100%	353 100%	1039 100%

Graus de liberdade=6

$\chi^2$  observado=78,77

Probabilidade observada<0,01

À medida que vai aumentando o ano de escolaridade frequentado pelo filho vai diminuindo a percentagem dos pais que afirmam que o filho tem ajuda nos deveres. É nos primeiros anos de escolaridade que se verifica mais essa ajuda a qual vai diminuindo ao mesmo tempo que o filho avança de ano.

### 9.1.5. Ajuda nos deveres de casa segundo a qualificação escolar

Apresentamos de seguida a variação da ajuda nos deveres de casa segundo a qualificação escolar.

Considera que o filho é um aluno?	Muito fraco a razoável	Bom	Muito bom	Total
Ajuda nos deveres de casa				
Quase nunca	96 18%	103 26%	47 37%	246 24%
Algumas vezes	200 39%	158 41%	49 38%	407 39%
Muitas vezes a quase sempre	223 43%	129 33%	32 25%	384 37%
TOTAL	519 100%	390 100%	128 100%	1037 100%

Graus de liberdade=4

$\chi^2$  observado=28,12

Probabilidade observada<0,01

Verificamos pela tabela de contingência que os pais dos filhos com piores qualificações escolares assumem mais frequentemente ajudar nos deveres de casa do que os pais dos outros alunos. Como seria de esperar à medida que a qualificação escolar melhora diminui a ajuda dos pais nos trabalhos de casa. Saliente-se no entanto que mesmo 1 em cada 4 alunos que são considerados bons alunos têm ajuda muito frequente nos trabalhos de casa.

## 9.2. Tipo de Ajuda

Após tratarmos a frequência da ajuda aos filhos nos deveres de casa, prosseguimos o nosso estudo procurando saber que tipo de ajuda os pais prestam aos filhos, quando estes sentem dificuldades. Formulámos a seguinte pergunta: “Quando alguém ajuda o seu filho/ sua filha o que faz?” formulamos três hipóteses de respostas para eles escolherem apenas uma.

Verifica se fez os trabalhos de casa; - *verificação*

Orienta-o a fazer os trabalhos de casa, tirando-lhe dúvidas; *-orientação*

Corrige os deveres assegurando que ele os leva bem feitos; *-correção*.

### 9.2.1. Tipo de ajuda: distribuição de respostas

Apresentamos a distribuição das respostas à questão: Quando alguém ajuda o seu filho/ sua filha o que faz?

Se ajuda o seu filho como faz?		
Verifica se fez os trabalhos de casa (Verificação)	307	29,7%
Orienta-o a fazer os trabalhos de casa, tirando-lhe dúvidas (Orientação)	541	51,4%
Corrige os deveres assegurando que ele os leva bem feitos (Correção)	191	18,7%
Total	1039	100,0%

Ao fazer a leitura podemos afirmar que a maioria dos pais assumem que orienta o filho a fazer os trabalhos de casa, tirando-lhe dúvidas. Uma parte residual diz que corrige os deveres assegurando que ele os leva bem feitos.

Vejamos agora, os resultados que obtivemos após a distribuição das hipóteses de resposta pelas categorias que definimos.

### 9.2.2. Variações do tipo de ajuda

Neste quadro sintetizamos os resultados do teste do  $\chi^2$  às tabelas de contingência do indicador ao tipo de ajuda ao filho.

Tipo de ajuda	Género do filho/a	Ano/Ciclo de frequência	Qualificação escolar do filho/a	NIF
G.L	2	6	4	6
$\chi^2_{\text{observado}}$	0,64	34,71	9,36	36,48
Prob <sub>observada</sub>	0,73	<0,01	0,05	<0,01

Da análise do quadro verificamos que existem variações do tipo de ajuda com todas as variáveis excepto com o género.

### 9.2.3. Tipo de ajuda segundo o ano/ciclo

Vamos apresentar a variação se ajuda o filho segundo o ano/ciclo.

Ano de escolaridade	1º/2º	3º/4º	5º/6º	7º/9º	
Tipo de ajuda	Ano	Ano	Ano	Ano	TOTAL
Verificação	45 21%	54 23%	70 31%	138 39%	307 30%
Orientação	117 54%	132 56%	123 54%	159 45%	531 52%
Correcção	56 26%	49 21%	34 15%	54 15%	193 19%
TOTAL	218 100%	235 100%	227 100%	351 100%	1031 100%

Graus de liberdade=4

$\chi^2$  observado=34,71

Probabilidade observada<0,01

À medida que vai aumentando o ano de escolaridade do filho, vai diminuindo a percentagem dos pais que exercem o uso da correcção nos deveres. Inversamente à medida que aumenta o ciclo de ensino também aumenta a verificação se os trabalhos de casa estão feitos.

### 9.2.4. Tipo de ajuda segundo qualificação escolar

Apresentamos agora a variação do tipo de ajuda o seu filho segundo qualificação escolar.

Qualificação escolar	Muito fraco a razoável	Bom	Muito bom	Total
Tipo de ajuda				
Verificação	173 34%	106 27%	27 21%	306 30%
Orientação	249 48%	209 54%	72 57%	530 52%
Correcção	93 18%	72 19%	28 22%	193 19%
TOTAL	515 100%	387 100%	127 100%	1029 100%

Graus de liberdade=6

$\chi^2$  observado=36,48

Probabilidade observada<0,01

São os pais dos filhos com melhor qualificação escolar que assumem mais frequentemente quer a orientação quer a correcção dos deveres assegurando que ele os leva bem-feitos. Já a simples verificação se os trabalhos estão feitos é tanto mais frequente quanto menor à opinião que os pais têm sobre o desempenho escolar dos filhos.

### 9.2.5. Ajuda o seu filho segundo o NIF

Apresentamos agora a variação do tipo ajuda o seu filho segundo o NIF.

NIF	4º/ 6º ano	7º/9º ano	Secundário	Curso superior	Total
Tipo de ajuda					
Verificação	119 37%	97 35%	64 21%	27 20%	307 30%
Orientação	142 44%	126 46%	174 58%	88 66%	530 51%
Correcção	61 19%	52 19%	61 20%	19 14%	193 19%
Total	322 100%	275 100%	299 100%	134 100%	1030 100%

Graus de liberdade=4

$\chi^2$  observado=28,12

Probabilidade observada<0,01

Verificamos que à medida que vão aumentando as habilitações literárias dos pais vai aumentando a intervenção no sentido de orientação. Já a simples verificação se os trabalhos estão feitos é tanto mais frequente quanto menor é o nível de instrução familiar. Saliente-se que os pais com maiores habilitações são os que menos dizem ajudar corrigindo os trabalhos.

### 9.3.Razões da não Ajuda

Por fim questionamos os nossos inquiridos sobre as razões para não ajudar o filho nos deveres de casa. Não nos bastou conhecer a frequência do envolvimento parental na realização dos trabalhos de casa. Importa saber, quando não há ajuda, quais as razões que são explicitadas. Com efeito pode não haver ajudana educação dos filhos, considerando que esta atitude possa traduzir-se numa maior ou menor participação e envolvimento dos pais na vida escolar do filho.

O grau de importância atribuído à não ajuda ao filho foi analisado segundo três categorias criadas por nós: Atribuíveis aos pais, Aluno não necessitem de ajuda e *Competência* dos professores onde agrupamos da seguinte forma:

Atribuíveis aos pais

Chega a casa muito cansado e não tem disposição

Não sabe o que fazer para ajudar o seu educando

Aluno não necessita de ajuda

Acha que o seu educando não precisa de ajuda

Competência dos professores

Acha que é o professor que o deve ensinar

Acha que o professor deve ver onde os alunos têm dificuldade

O professor dá os deveres e depois nem dá conta de quem não os faz

### 9.3.1. Apresentamos a distribuição das respostas à questão

Pretendemos que os pais nos respondam quais são os motivos da não ajuda ao seu filho, para tal colocamos seis respostas para a seguinte pergunta: Quando o seu educando não tem ajuda é porque.

Não tem ajuda é porque:		
1	Chega a casa muito cansado e não tem disposição	102 10,0%
2	Não sabe o que fazer para ajudar o seu educando	208 20,4%
3	Acha que o seu educando não precisa de ajuda	249 24,4%
4	Acha que é o professor que o deve ensinar	26 2,5%
5	Acha que o professor deve ver onde os alunos têm dificuldade	352 34,4%
6	O professor dá os deveres e depois nem dá conta de quem não os faz	85 8,3%
	Total	1039 100,0%

Neste quadro verificamos que a maioria dos respondentes escolheram a resposta: “Acha que o professor deve ver onde os alunos têm dificuldade “

### 9.3.2. Variações da não ajuda ao filho

Neste quadro pretendemos verificar quais são as variações que existem da não ajuda ao filho.

A não ajuda ao seu filho.	Género do filho/a	Ano/Ciclo de frequência	Qualificação escolar do filho/a	NIF
G.L	2	4	4	6
$\chi^2_{\text{observado}}$	8,06	1,31	94,32	48,14
Prob <sub>observada</sub>	0,02	0,86	<0,01	<0,01

Podemos verificar neste quadro que existem variações na não ajuda aos filhos, no que se refere ao género do filho, na qualificação escolar e o NIF.

### 9.3.3. A não ajuda ao seu filho segundo o género

Apresentamos agora a variação da razão da não ajuda ao seu filho segundo o género do filho.

Razão de não ajuda	Género		TOTAL
	Masculino	Feminino	
Atribuíveis aos pais	158 38%	151 29%	309 33%
Aluno não necessitar	98 23%	149 29%	247 26%
Competência dos professores	163 39%	215 42%	378 40%
TOTAL	419 100%	515 100%	934 100%

Graus de liberdade=2

$\chi^2$  observado=8,06

Probabilidade observada=0,02

É às raparigas que os pais assumem mais frequentemente dizer que é ao professor que compete ajudar a tirar as dificuldades que ela sente nos trabalhos de casa.

### 9.3.4.A não ajuda ao seu filho segundo a qualificação escolar

Apresentamos agora a variação da não ajuda ao filho segundo a qualificação escolar.

Qualificação Escolar	Muito fraco a razoável	Bom	Muito bom	TOTAL
Razão de não ajuda				
Atribuíveis aos pais	185 39%	103 30%	21 18%	309 33%
Aluno não necessitar	67 14%	116 33%	65 55%	248 27%
Competência dos professores	217 46%	129 37%	32 27%	378 40%
TOTAL	469 100%	348 100%	118 100%	935 100%

Graus de liberdade=4

$\chi^2$  observado=94,32

Probabilidade observada<0,01

A medida que aumenta opinião dos pais sobre a qualificação escolar do filho, aumenta o argumento dos pais não ajudarem os filhos por este não necessitar de ajuda.

### 9.3.5.A não ajuda ao seu filho segundo o NIF

Apresentamos agora a variação da não ajuda ao seu filho segundo o NIF

NIF	Do 4º ao 6º ano	9º ano	Secundário	Curso superior	TOTAL
Razão de não ajuda					
Atribuíveis aos pais	103 34%	93 36%	76 29%	38 33%	310 33%
Aluno não necessitar	53 18%	58 23%	84 32%	54 47%	249 27%
Competência dos professores	143 48%	105 41%	106 40%	24 21%	378 40%
TOTAL	299 100%	256 100%	266 100%	116 100%	937 100%

Graus de liberdade=6

$\chi^2$  observado=48,14

Probabilidade observada<0,01

À medida que vai aumentando as habilitações literárias dos pais aumenta a percentagem dos que assumem não apoiar os filhos por ele não necessitar ajuda dos deveres de casa.

## **EM SÍNTESE ...**

Neste último bloco apresentamos particularmente os aspetos relativos às práticas que os pais e encarregados de educação têm em relação aos deveres de casa, se tem ajuda, que tipo de ajuda e ainda quais os motivos da não ajuda aos deveres de casa.

O resultado obtido permite-nos afirmar que a maioria dos inquiridos consideram que os seus filhos têm algumas vezes ajuda nos deveres de casa, mas são os rapazes. A maior ajuda é nos primeiros anos de escolaridade e aqueles que tem um nível muito fraco de aprendizagem.

Quanto ao tipo de ajuda que o filho tem dizem que é apenas uma orientação para que ele faça os trabalhos, mas vai diminuindo a correção dos deveres à medida que o ano de escolaridade vai aumentando, por outro lado quando o filho é bom aluno estes verificam a correção dos deveres. À medida que sobe o nível de instrução familiar dos pais diminui a verificação dos deveres

As razões da não ajuda dos pais e encarregados de educação, nos deveres de casa é que dizem que” o professor deve ver onde os alunos têm dificuldade “apenas apoiam o filho à medida que vai aumentando a qualificação escolar e também são os pais com maiores habilitações académicas que apoiam os seus filhos enquanto que os outros apenas fazem vigilância dos deveres.

## CONCLUSÃO GERAL

O conteúdo do trabalho, que agora termina, resulta da leitura de numerosos artigos e obras de autores nacionais e internacionais, sobre os temas aqui abordados.

Esta investigação teve como propósito o meu crescimento profissional e um maior conhecimento relativamente à relação Escola-Família, pois como afirma MARQUES (1993,p.36), a missão de educar deve ser “partilhada por todos: professores, pais e instituições da comunidade”.

Embora, a influência da participação dos pais/encarregados de educação na vida ativa da escola ainda não seja o desejável, verifica-se uma maior aproximação entre as duas instituições que devem estar aliadas, já que nutrem um fim comum, a educação da criança.

A importância da participação dos pais/ encarregados de educação tornou-se o ponto fulcral da nossa investigação. Neste âmbito, procuramos indagar como se estabelecem as comunicações entre a escola e a família, de que forma a família participa na vida da escola e qual o seu envolvimento no processo educativo dos filhos.

Através de todo o estudo feito concluímos que as expectativas escolares dos pais em relação aos filhos são muito elevadas, aspirando a que tirem um curso superior. A maioria dos pais e encarregados de educação têm conhecimento que existe uma associação de pais na escola. Os pais vão à escola sempre que há algum problema com os filhos, no entanto, são os pais com mais habilitações literárias que contactam mais com a escola. Nota-se diferença no modo de acolhimento entre os pais com filhos no 1º ciclo e os pais cujos filhos frequentam o 3º ciclo. São os pais dos alunos a frequentar o 1º ciclo que mais facilmente obtêm informações acerca do seu educando. É nos primeiros anos de escolaridade que os pais vão à escola com mais frequência., talvez porque sintam necessidade de proteger os filhos no mundo novo que têm de enfrentar. Quando surgem problemas, continuam a ser os pais dos alunos do 1º ciclo que melhor colaboram com a escola.

Ao contrário do que afirmam muitos estudos, em que a participação parental está relacionada com o extrato social e a formação académica, este estudo revelou que na

solicitação do professor aos pais não se encontraram variações estatisticamente significativas, com o nível de instrução familiar.

No nosso estudo, os rapazes são mais controlados pelos pais, enquanto as raparigas têm mais autonomia. No estatuto familiar, quando há situações que implicam decisões familiares, são os pais com mais habilitações literárias a auscultar a opinião aos filhos. Quando o filho tem más notas, incentivam-no a que seja responsável mostrando-lhe que as habilitações são necessárias para que tenha um melhor futuro.

Em relação aos trabalhos de casa, concluímos que a preocupação com a sua realização e orientação acontece mais nos primeiros anos de escolaridade.

Em suma, podem e devem as escolas nos seus projetos educativos incluir formas de participação parental atrativas que deem satisfação suscetível de conferir a estes pais um sentido à sua participação/ envolvimento na sua vida escolar, pois como diz ALVES PINTO” para conseguir que os membros de uma organização invistam nas interações vitais à organização é necessário que eles sintam que vale a pena” (1995, p.165).

Acreditamos que será da boa vontade, da disponibilidade, do entusiasmo e do empenho que pode surgir uma autêntica parceria entre a escola e a família. Pois, a tarefa de educar é tão sublime que a escola e a família devem estar numa sintonia constante.

## BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A. (1991), “Importância e significado da socialização escolar numa amostra de professores dos ensinos preparatório e secundário”, In SPCE, **Ciências da Educação em Portugal: situação atual e perspectiva**, Porto, SPCE, pp. 191-206
- AFONSO, N., (1993), A participação dos encarregados de educação na direção das escolas, **Revista Inovação**, vol.6, nº2, pp.131-155
- ALVES-PINTO, C., (1992), "Formas de estar na escola". In ISET (ed.), **Administração Escolar: I módulo**, Porto,pp
- ALVES-PINTO, C., (1995), **Sociologia da Escola**, Lisboa, McGraw-Hill
- ALVES-PINTO, C., et all (1998), “Escola e Autonomia”, **Autonomia das Escolas um Desafio**, Lisboa, Texto Editora, pp.9-24
- ALVES-PINTO, C., (2003), “Da socialização familiar à socialização escolar: Representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares”, in C. ALVES PINTO e M. TEIXEIRA, (org.), **Pais e Escola parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp. 21-70
- BENAVENTE, A. e CORREIA, A. P., (1981), **Obstáculos ao sucesso na escola primária**. Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento
- BERGER, P. (1995), **Perspectivas sociológicas**, Petrópoles, Vozes, (15ª ed.)
- BERGER, P. e LUCKMAN, Th., (1994), **A construção social da realidade**, Petrópoles, Vozes
- BOUDON, R (1973), **A desigualdade das Oportunidades**, Brasília, Ed Universidade de Brasília.
- CHERKAOUI, M., (1987), **Les paradoxes de la réussite scolaire**, Paris, PUF
- DAVIES, D. et all, (1989), **As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas**. Lisboa, Livros Horizonte

- DAVIES, D., (2003), “A colaboração escola – família - comunidade: uma perspectiva americana”, in ALVES PINTO, C. e TEIXEIRA, M. (org), **Pais e Escola parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp. 71-94
- DELHAYE, G. e POURTOIS, J. P., (1982), "La perception differentielle de signifiants scolaires en milieu parental socialment contrasté", **Les Sciences de l'Éducation**, n°2/3, pp. 3-49
- DIEZ, J., (1989), **Família - Escola, uma relação vital**, Porto, Porto Editora
- DIOGO, A., (198), **Famílias e Escolaridade - Representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar**, Lisboa, Edições Colibri
- DUBAR, C., (1997) **A SOCIALIZAÇÃO** Construção das identidades sociais e profissionais, Porto, Porto Editora
- DURU-BELLAT, M. e VAN ZANTEN, (1992), **Sociologie de l'école**, Paris, Armand Colin
- FAVRE, B., e STEFFEN, N., (1988). “**Tant qu'il y aura des devoirs**”. Genève, S.R. Sociologique
- GILLY, M. (1989), Les représentations sociales dans le champ éducatif in Jodelet D., (ed), **Representations sociales**, Paris, Puf, pp. 363-386
- HORTON, P. & HUNT, C. (1981), **Sociologia**, S. Paulo, McGraw-Hill
- JODELET, D., (1990), Représentation social, phénomènes, concept et théorie in S. Moscovici, **Psychologie Sociale**, Paris, Puf, pp. 357-378
- LAROCHE, H., (s/d), “**Cultura Organizacional**”, In N.AUBERT et all, **Management** Porto, Rés, pp. 367-434
- LAHIRE, B., (2004) **Sucesso Escolar nos Meios Populares** As razões do Improvável, São Paulo, Editora Ática.
- LIMA, L. (1992), **A Escola como Organização e a Participação na Organização escolar**, Braga, Universidade do Minho/IE

- MARC, E. e PICARD, D., (s/d), **Interacção Social**, Porto, Rés
- MARQUES, R. (1993), **A Escola e os Pais – Como Colaborar?** Lisboa, Texto Editora
- MARQUES, R., (1997a). “Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América”, in DAVIES, D., et all; **“Os professores e as famílias – a colaboração possível”**, Lisboa, Livros Horizonte, pp 49-53
- MARQUES, R.(1997b), **A escola e os pais - como colaborar?**, Lisboa, Horizonte
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992), **Entrar na escola - Orientações para pais**, Editorial do Ministério da Educação
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), **Entrar na escola - Orientações para pais**, Editorial do Ministério da Educação
- MONTANDON, C., (1994). “Les relation parents-enseignants dans l’école primaire: de quelques causes d’incompréhension mutuelle” in P. DURNING, J.-P., POUTOIS, **Education et famille**, Bruxelles, De Boeck, pp. 189-20
- MONTANDON, C., (2001). “Algumas tendências actuais nas relações Famílias - Escola”, in MONTANDON, C., e PERRENOUD, P., **“Entre pais e professores um diálogo impossível”**, Oeiras, Celta Editora, pp.153-167
- MONTANDON, C Estilos de relações com a escola” in a **Escola na vida das famílias**, pp.116-119
- MUSITU, G., (2003), “A Bidireccionalidade das Relações Família/Escola”, in C. OLIVEIRA, J., (1994), **Psicologia da Educação Familiar**, Coimbra, Livraria Almandine .
- OLIVEIRA, J. (1994): **Psicologia da Educação Familiar**. Coimbra, Livraria Almandine
- OLIVEIRA MARTINS, G., (1996), “Uma ideia aberta de “Pacto””, in A. Teodoro (ed.), **Pacto educativo. Aspirações e controvérsias**, Lisboa, Texto Editora, pp. 17-24

- PATRÍCIO, M., (1990), **A Escola Cultural: Horizonte Decisivo da Reforma Educativa**, (1ª ed.), Lisboa, Texto Editora
- PLAISANCE, E., (1999), "Para uma sociologia da pequena infância", **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 86, p. 221-241, Abril 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>
- PERRENOUD, PH., (1987), "Le go-between: Entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message". In Montandon, C. e Perrenoud, P., **Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école**, Berne, Peter Lang, pp. 47-87
- PERRENOUD, PH., (1995), **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**, Porto, Porto Editora
- POURTOIS et all, (1994), "Educação Familiar e Parental", In **Inovação**, Vol. VII, nº3, IIE. pp. 8 -26
- ROCHER, G., (1989), **Sociologia Geral I**, Lisboa, Presença
- SANTIAGO, R., (1993), **Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural**, Tese de doutoramento na Universidade de Aveiro
- SANTOS GUERRA, M. A., (2002), **A escola que aprende**, Porto, Asa
- SILVA, P. e STOER, S., (2005), "A reconfiguração de uma relação", in Stoer, S., e Silva, P., (Orgs) **Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração**. Porto, Porto Editora, pp15 -18
- SILVA, P. (1993), **A Formação de Professores e a Relação Escola - Família e o Sucesso**, pp. 17-18
- SPRINTHALL, N., Sprinthall, R. C. (1993), **Psicologia Educacional**, Lisboa, McGraw-Hill
- SUCENA, P., (1996), "Do Pacto e da Prática ou a Fuga ao Real", in Teodoro A. (ed.), **Pacto educativo. Aspirações e controvérsias**, Lisboa, Texto Editora, pp. 7- 45-51

- TEIXEIRA, M., (1993), **O professor e a escola. Contributo para uma abordagem organizacional**, Braga, (Tese de doutoramento, polic.)
- TEIXEIRA, M., (1995), **O professor e a escola. Perspectivas organizacionais**, Lisboa, McGraw-Hill
- TEIXEIRA, M., (1996), “Participação: um objectivo estratégico”, in Teodoro A. (ed.), **Pacto educativo. Aspirações e controvérsias**, Lisboa, Texto Editora, pp. 33-44
- TEIXEIRA, M., (2003), “ A Participação dos Pais na Escola: Perspectivas de Pais e Professores”, in ALVES PINTO, C e TEIXEIRA, M (org), **Pais e Escola parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp. 175 – 208
- VAN HEACHT, A., (1992), **A escola a prova da Sociologia**, Lisboa, Ed. Piaget
- VILA, I., (1998), **Família Escuela y Comunidad**, Barcelona, Ice-Horsori
- ZANTEN, Henriot-Van (1985) "L'école en milieu rural: Réalités et représentatios". In **Revue Française de Pédagogie**, nº73, pp.27- 41-46

### **Legislação**

- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro  
  
DEC. Lei nº 172/1991, de 10 de Maio (Estabelece o novo regime jurídico de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré- escolar e dos ensinos básico e secundário)
- DEC. Lei nº 115A/98, de 04 de Maio (Regime de autonomia, administração e gestão das escolas)
- DEC. Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.