



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL**

## **Relação Família-Escola e Participação dos Pais**

**Dissertação orientada por:**

**Professora Doutora Maria Paula de Almeida Borges**

Maria do Céu Gomes Leal de Oliveira

Porto, Setembro de 2010

## **RESUMO**

A relação família-escola e a participação dos pais na vida da escola são a base de estruturação e construção desta dissertação. Aliás, a relação família-escola e a participação dos pais na vida da escola são referidas como mais-valias para o sucesso dos alunos e como tendo implicações em todos os actores educativos.

Os conceitos nucleares para este estudo são pois os que respeitam à família e à forma como esta se estrutura na sociedade actual. A importância da interacção que deverá existir entre a família e a escola; os obstáculos que interferem na participação dos pais na escola e as estratégias que a podem beneficiar, numa perspectiva de co-responsabilidade, são outro aspecto que entendemos ser de levar em linha de conta.

Reconhecendo que a relação família-escola ainda não está suficientemente dinamizada na vida de ambas as instituições e que a participação na vida da escola – outro conceito liminar - ainda não faz parte de uma verdadeira cultura, foi nosso propósito inquirir pais de alunos do 1.º ciclo sobre estas questões tendo concluído que nem sempre as escolas estão suficientemente abertas e preparadas para assumir que os pais devem ter um papel mais interveniente e que, provavelmente, os pais ainda não têm a coragem suficiente para assumir participar da forma como eles desejariam poder fazê-lo.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Relação família-escola; família; escola; pais; filhos/alunos; participação; representações.

## **ABSTRACT**

Family-school relationship and parent participation in school are the fundamental basis that structured our work. Moreover, family-school relationship and parent participation in school are referred to as capital gains to students success and as having implications for all education stakeholders.

The key concepts for this study are then those that concern family and the way it is structured in today's society. The importance of interaction that should exist between family and school, the obstacles that interfere with parental participation in school and the strategies that can benefit from co-responsibility are some of the other issues that we believe have to be taken into account.

Recognizing that family-school relationship is not yet sufficiently streamlined in the life of both institutions, and that participation in school life is not yet part of a true culture, our purpose was to ask parents of students in the first cycle what they think on these issues and we were able to conclude that schools are not always sufficiently open and prepared to assume that parents should take a more active stand and that parents probably do not yet have the courage to participate the way they wish they could do it.

### **KEYWORDS:**

Family-school relationship, family, school, parents, children / students; participation; representations.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi um desafio a que me propus logo após a conclusão de uma licenciatura.

Chegar ao fim não foi uma tarefa fácil pois implicou muitas horas de trabalho, levantou algum desassossego e dificuldades. Contudo, por muito que um trabalho represente reflexão e esforço pessoal não existem caminhos percorridos inteiramente na solidão, há sempre alguém que nos apoia e nos acompanha mesmo sem o sabermos.

Este é, sem dúvida, o momento certo de a todos agradecer.

À minha orientadora, Professora Paula Borges pela disponibilidade que teve em atender-me sempre que precisei, pelos ensinamentos e apoio prestados. Agradeço a forma como me orientou, ouvindo e esclarecendo as minhas dúvidas.

Às professoras Conceição Alves Pinto e Manuela Teixeira pelo privilégio da partilha de inúmeras vivências e saberes que muito me enriqueceram como profissional e como pessoa.

Aos funcionários do ISET sempre prestáveis e cordiais.

Às colegas que colaboraram na distribuição e recolha do questionário e aos pais que responderam tornando possível este estudo.

Aos meus pais, Maria Antónia e Leal, pela forma como me educaram e que ajudou a ser quem sou.

**...a todos muito obrigada.**

Por último, e porque os últimos são, de facto, os primeiros, agradeço do fundo do coração às minhas filhas, Marta e Beatriz, e ao meu marido, Filipe, que sempre me apoiaram. Não esqueço as palavras que, num momento mais complicado, o meu marido me disse: “Não desistas, nós conseguimos.” A eles **dedico** esta dissertação.

# ÍNDICE

<b>Resumo</b>	I
<b>Agradecimentos</b>	III
<b>INTRODUÇÃO GERAL</b>	2
<b>CAPÍTULO I – RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA/PARTICIPAÇÃO – perspectiva dos pais</b>	6
<b>INTRODUÇÃO</b>	7
<b>1. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA</b>	9
1.1 Conceito de família	9
1.2 A família e a escola – uma relação de complementaridade	11
1.3 Interação família-escola	14
<b>2. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA</b>	20
2.1 A participação em contexto educativo	21
2.2 Tipos de participação dos actores educativos	23
2.3 Participação dos pais na escola: da parceria à ausência	26
2.4 A participação dos pais na escola, em Portugal, quadro histórico	31
2.4.1 Antes do 25 de Abril	31
2.4.2 Após o 25 de Abril	34
2.4.3 A LBSE e a participação dos pais	36
2.4.4 A participação dos pais na década de 90	38
2.4.5 A participação dos pais em 2008	41
<b>3. O QUE OS PAIS PENSAM SOBRE A ESCOLA</b>	43
3.1 Os pais – representações da escola	45
3.2 Paradigmas de escola	46
3.3 Objectivos da escola na LBSE	48
3.4 As representações de escola dos pais – as perspectivas de Santiago e Montandon	49
3.4.1 A perspectiva de Santiago	49
3.4.2 A perspectiva de Montandon	50
<b>CONCLUSÃO</b>	52
<b>CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM ESTUDO</b>	54
<b>INTRODUÇÃO</b>	55
<b>1. A METODOLOGIA UTILIZADA</b>	57
<b>2. O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS</b>	57
2.1 Cuidados com a construção do questionário	58

3. A AMOSTRA DO ESTUDO	58
3.1 Por idade	59
3.2 Por género	60
3.3 Por habilitações académicas	61
3.4 Frequência da deslocação à escola	62
3.5 Iniciativa dos contactos	62
3.6 Partilha de responsabilidades	63
4. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	64
4.1 Vida da escola	65
4.1.1 Distribuição das respostas	65
4.1.2 Indicador agregado	66
4.1.3 Variações da vida da escola com o perfil dos respondentes	67
4.1.3.1 Segundo o género	67
4.1.4 Variações da vida da escola com os contactos directos com a escola	68
4.1.4.1 Com a frequência da deslocação	68
4.2 Vida do educando	69
4.2.1 Distribuição das respostas	69
4.2.2 Indicador agregado	70
4.2.3 Variações da vida do educando com o perfil dos respondentes	71
4.2.3.1 Segundo as habilitações académicas	71
4.2.3.2 Vida do educando – aspectos desfavoráveis: indicador agregado	72
4.2.3.3 Variação segundo as habilitações académicas	73
4.2.4 Variações da vida do educando com os contactos directos com a escola	74
4.3 Pais difíceis de alcançar ou escolas difíceis de alcançar?	74
4.3.1 Pais difíceis de alcançar: distribuição das respostas	75
4.3.1.1 Indicador agregado	75
4.3.1.2 Variações de pais difíceis de alcançar com o perfil dos respondentes	75
4.3.1.3 Variações de pais difíceis de alcançar com os contactos directos com a escola	76
4.3.2 Escolas difíceis de alcançar: distribuição das respostas	76
4.3.2.1 Escolas difíceis de alcançar: indicador agregado	77
4.3.2.2 Variações de escolas difíceis de alcançar com o perfil dos respondentes	77
4.3.2.3 Variações de escolas difíceis de alcançar com os contactos directos com a escola	78
4.3.2.3.1 Com a frequência da deslocação	78
4.4 Que vantagens podem resultar da relação família-escola?	78
4.4.1 Vantagens para os filhos: distribuição das respostas	80
4.4.1.1 Vantagens para os filhos: indicador agregado	80
4.4.1.2 Variações das vantagens para os filhos com o perfil dos respondentes	81
4.4.1.3 Variações das vantagens para os filhos com os contactos directos com a escola	81
4.4.2 Vantagens para os pais: distribuição das respostas	81
4.4.2.1 Vantagens para os pais: indicador agregado	82

4.4.2.2	Variações das vantagens para os pais com o perfil dos respondentes	82
4.4.2.3	Variações das vantagens para os pais com os contactos directos com a escola	83
4.4.3	Vantagens para os professores: distribuição das respostas	83
4.4.3.1	Vantagens para os professores: indicador agregado	83
4.4.3.2	Variações das vantagens para os professores com o perfil dos respondentes	84
4.4.3.3	Variações das vantagens para os professores com os contactos directos com a escola	84
4.4.3.3.1	Com a iniciativa dos contactos	85
5.	PARTICIPAÇÃO	85
5.1	Incentivos à participação	86
5.1.1	Participação como consideração: distribuição das respostas	87
5.1.1.1	Participação como consideração: indicador agregado	87
5.1.1.2	Variações da participação como consideração com o perfil dos respondentes	88
5.1.1.2.1	Segundo as habilitações académicas	88
5.1.2	Participação como informação: distribuição das respostas	89
5.1.2.1	Participação como informação: indicador agregado	89
5.1.2.2	Variações da participação como informação com o perfil dos respondentes	89
5.1.3	Participação como formação: distribuição das respostas	90
5.1.3.1	Participação como formação: indicador agregado	90
5.1.3.2	Variações da participação como formação com o perfil dos respondentes	91
5.1.3.2.1	Segundo as habilitações académicas	91
5.2	Estratégias versus obstáculos à participação	92
5.2.1	Estratégias de participação: distribuição das respostas	94
5.2.1.1	Estratégias de participação: indicador agregado	95
5.2.1.2	Variações das estratégias de participação com o perfil dos respondentes	96
5.2.1.2.1	Segundo o género	97
5.2.1.3	Variações das estratégias de participação com os contactos directos com a escola	97
5.2.2	Obstáculos à participação: distribuição das respostas	97
5.2.2.1	Obstáculos à participação: indicador agregado	98
5.2.2.2	Variações dos obstáculos à participação com o perfil dos respondentes	99
5.2.2.3	Variações dos obstáculos à participação com os contactos directos com a escola	100
5.2.2.3.1	Com a partilha de responsabilidades	100
5.3	Motivos da não participação dos pais na escola	100
5.3.1	Distribuição das respostas	101
5.3.2	Variações dos motivos da não participação com o perfil dos respondentes	102
5.3.2.1	Segundo o género	102
5.3.3	Variações dos motivos da não participação com os contactos directos com a escola	103
5.4	Receptividade à participação	103
5.4.1	Participação formal: distribuição das respostas	104
5.4.1.1	Participação formal: indicador agregado	104
5.4.1.2	Variações da participação formal com o perfil dos respondentes	105

5.4.1.3	Variações da participação formal com os contactos directos com a escola	105
5.4.1.3.1	Com a frequência da deslocação	106
5.4.2	Participação informal: distribuição das respostas	106
5.4.2.1	Participação informal: indicador agregado	106
5.4.2.2	Variações da participação informal com o perfil dos respondentes	107
5.4.2.3	Variações da participação informal com os contactos directos com a escola	107
5.5	Um caso peculiar – as reuniões de pais	108
5.5.1	Participação em reuniões: distribuição das respostas	108
5.5.1.1	Variações do consenso com o perfil dos respondentes	109
5.5.1.2	Variações da sujeição com o perfil dos respondentes	110
5.5.1.2.1	Segundo as habilitações académicas	110
5.6	Acolhimento por parte da escola	110
6.	O QUE PENSAM OS PAIS SOBRE A ESCOLA	111
6.1	Finalidades	112
6.1.1	Escola transmissiva: distribuição das respostas	113
6.1.1.1	Escola transmissiva: indicador agregado	113
6.1.1.2	Variações da escola transmissiva com o perfil dos respondentes	114
6.1.1.2.1	Segundo as habilitações académicas	114
6.1.2	Escola construtiva: distribuição das respostas	115
6.1.2.1	Escola construtiva: indicador agregado	116
6.1.2.2	Variações da escola construtiva com o perfil dos respondentes	116
6.2	Objectivos da escola – LBSE	117
6.2.1	Instruir: distribuição das respostas	118
6.2.1.1	Instruir: indicador agregado	119
6.2.1.2	Variações do instruir segundo o perfil dos respondentes	120
6.2.2	Educar: distribuição das respostas	120
6.2.2.1	Educar: indicador agregado	121
6.2.2.2	Variações do educar segundo o perfil dos respondentes	122
6.2.3	Intervir no meio: distribuição das respostas	122
6.2.3.1	Intervir no meio: indicador agregado	124
6.2.3.2	Variações do intervir no meio com o perfil dos respondentes	124
6.2.3.2.1	Segundo o género	125
	<b>CONCLUSÃO</b>	126
	<b>CONCLUSÃO GERAL</b>	134
	<b>BIBLIOGRAFIA</b>	139
	<b>INDICES</b>	145
	<b>Índice de Autores</b>	146
	<b>Índice de Temas</b>	147
	<b>ANEXOS</b>	148

## INTRODUÇÃO GERAL

Falar e pensar Educação significa entre outros, falar e pensar num conjunto de actores que necessitam de interagir para atingirem o objectivo último que é o de educar as crianças e os jovens de uma determinada sociedade. Assim, quando fomos confrontados com a necessidade de desenvolver um trabalho que nos permitisse compreender um pouco mais a Educação decidimos que este era o tempo e o espaço para procurarmos encontrar algumas respostas a uma questão que nos tem despertado a curiosidade desde há algum tempo.

A nossa experiência de docente com mais de duas dezenas de anos de trabalho tem-nos permitido interrogarmo-nos sobre o tipo de participação das famílias na escola. Por outro lado, somos também “pais” pelo que no contacto que estabelecemos com outros pais quando nos dirigimos à escola em que se encontram os nossos filhos temos percebido que nem sempre o entendimento da importância da participação é unânime. Desta dualidade de papéis que desempenhamos quer como professores quer como pais surgiu a questão motor de toda a investigação que realizamos e que é: **Como vêm os pais a relação Família-Escola e como participam na vida da escola?**

Para tentarmos encontrar respostas a esta nossa questão desenvolvemos três conceitos teóricos: Relação Escola-Família, Participação e às Representações dos pais sobre a escola. Estes três conceitos surgem como os que nos parecem ser os que melhor nos podem ajudar a encontrar as respostas à nossa questão uma vez que família e escola são, indubitavelmente, os principais espaços de socialização de qualquer indivíduo. Conscientes desta realidade e sabendo que será pela aposta num trabalho conjunto que se poderão abrir caminhos com vista à formação integral de cada indivíduo, tornando-o capaz de construir uma sociedade que se pretende cada vez mais democrática, consideramos inegável a actualidade e pertinência do tema Relação Família-Escola.

E consideramo-la pertinente até porque o entendimento do papel da Escola e da Família e a Relação que elas desenvolvem, nem sempre foi o da necessidade de partilharem responsabilidades de se ajudarem mutuamente e de interagirem.

Assim, durante longos anos a responsabilidade da educação não foi partilhada por estas duas instituições: Família e Escola. Cada uma, de per si, assumia o seu papel, num total alheamento uma da outra. Casual ou casuisticamente encontravam-se, pautando-se estes encontros por motivos que nem sempre eram os mais positivos. A Família criava, educava, assinava documentos e pouco mais. A Escola limitava-se a transmitir conhecimentos, a informar a Família sobre os resultados obtidos e sobre o comportamento dos alunos.

Lentamente esta situação tem vindo a modificar-se e assiste-se a uma maior aproximação entre família e escola, apesar de muito longe do nível desejado, uma vez que ainda hoje se culpabilizam mutuamente pela fraca participação da família na vida da escola.

Simultaneamente, assiste-se a uma multiplicidade de famílias e formas de agregados familiares que tornam a época actual, tão particular. As famílias assumem características variadíssimas: família monoparental; família recomposta ou reconstruída; família em coabitação; união de facto; família homossexual...

Contudo, os actores educativos estão a ganhar, gradualmente, uma maior consciência da importância do participar e das implicações que isso tem na responsabilidade educativa aliada à percepção da educação como fenómeno complexo. Daí que, cada vez mais, surjam investigações que objectivam a promoção e o incentivo a uma educação participada. Esta educação participada deverá abarcar noções de parceria, de participação, de partilha de responsabilidades, partindo de um princípio fundamental de que o sucesso educativo e a integração plena da criança, na sociedade,

só são possíveis com a colaboração de todos. É nesta situação que se torna urgente repensar as figuras institucionais que deverão assumir a educação, na sua globalidade. A família e a escola continuam a ser o caminho mais viável.

O regime político, anterior ao 25 de Abril, não era favorável à participação dos pais nem a movimentos associativos. A própria legislação apresentava-se como um impedimento à participação e somente após o 25 de Abril, sobretudo em 1986, com a publicação da LBSE, se vê consagrado que a gestão das escolas se deve orientar por “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo” (Artº45.º, número 2).

Actualmente, apesar da legislação existente sobre a participação das famílias ou dos seus representantes na vida das escolas, ainda não se conseguiu um patamar desejável que traduza a participação numa realidade inequívoca.

Considerando a incontornável importância da relação família-escola e da consequente participação dos pais na vida da escola, tal como anteriormente afirmámos, bem como a necessidade de entender como os pais percebem a vida da escola, desenvolvemos o nosso trabalho de investigação em torno destes três conceitos em que pretendemos encontrar resposta à pergunta: Como vêem os pais a relação Família-Escola e como participam na vida da escola.

O nosso trabalho divide-se, pois, em dois capítulos: o capítulo I – o dos conceitos teóricos – diz respeito à Relação Família-Escola, Participação dos Pais e às Representações dos pais sobre a escola; o capítulo II à Apresentação dos Resultados de um Estudo.

No primeiro capítulo, começamos por abordar o conceito relação família-escola como o espaço privilegiado para que Famílias e Escola adotem e desenvolvam uma atitude dialogante; segue-se o conceito de participação em que tomamos como base

trabalhos de vários autores, analisamos algumas tipologias de análise da participação na escola e também comentamos alguma da legislação directamente relacionada com o conceito; por último, e porque nos interrogamos sobre as imagens que cada um de nós – neste caso os pais – têm da Escola, procuramos apresentar duas visões de Escola – a transmissiva e a construtiva – que podem ajudar-nos a compreender quais as representações de escola na perspectiva dos pais.

No segundo capítulo, apresentamos o instrumento de recolha de dados que construímos – inquérito por questionário – e a análise do tratamento dos dados que recolhemos junto de um conjunto de 524 pais de alunos do 1º ciclo residentes no concelho de Paredes.

## **CAPITULO I**

---

# **RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS**

## INTRODUÇÃO

Outrora, entre a família e a escola existia uma barreira praticamente intransponível e a relação existente limitava-se a um mínimo indispensável. Actualmente, as transformações ocorridas a nível económico, social e cultural repercutem-se nestas instituições *obrigando-as* a questionar-se sobre que tipo de relação pretendem.

A família sempre foi e continua a ser a instituição-chave onde se estreia a socialização; é nela que a criança se inicia como indivíduo social desde o seu nascimento. Depois, surge a escola, em parceria com a comunidade, onde o indivíduo se insere, num processo de socialização que se desenrola ao longo da vida. Portanto, a família nunca pode abdicar da sua função socializadora, embora, na escola, a interacção social se amplifique, ganhe uma nova dimensão, diversificada e plural e se transforme num processo dinâmico que funciona ou deve funcionar, sempre, numa convergência de esforços com a família.

Daqui resulta objectivamente a necessidade de escola e família se tornarem parceiros privilegiados de todo o processo educativo para que desta interacção permanente se possa obter um desenvolvimento harmonioso e equilibrado dos indivíduos.

E se muitos pais não participam, por razões diversas, na vida escolar dos seus filhos, há que procurar a melhor forma de os trazer à escola ou até mesmo a maneira mais eficaz de ser a própria escola a aproximar-se deles, propondo-lhes ou descobrindo, em conjunto, modos de participação em que os professores terão um papel primordial a desempenhar.

Quando esta ‘barreira’ for ultrapassada a relação família-escola sairá beneficiada pois, quer os pais quer a escola, assumirão, em definitivo o seu papel de

co-responsabilização no processo educativo que, desta forma, caminhará para um funcionamento mais perfeito e eficaz.

Assim, no nosso trabalho procuraremos definir o conceito de família e apontar algumas das mudanças nela ocorridas (ponto 1.1). Abordaremos a interação escola-família e o modo como os pais se envolvem na vida da escola (ponto 1.3).

Seguidamente, debruçar-nos-emos sobre a participação dos pais na escola (ponto 2). Para compreendermos o que se prefigura como participação dos pais apoiamo-nos nas perspectivas e tipologias de autores como ALVES-PINTO, TEIXEIRA, MUSITU, EPSTEIN entre outros. Tal como anteriormente dissemos a participação dos pais com e na escola nem sempre foi o que hoje se preconiza que seja, por isso analisaremos, em termos cronológicos a produção legislativa que tem vindo a criar condições para uma maior participação dos pais na vida da escola (ponto 2.4).

Finalmente, e na procura de perceber de que forma os pais se situam face à escola, isto é o que pensam dela (ponto 3), procuraremos perceber, ainda que de forma breve, quais as representações de escola que os pais têm (ponto 3.1) utilizando dois paradigmas de escola (ponto 3.2) – o da escola transmissiva e da escola construtiva.

# 1. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A família surge-nos como uma entidade cultural, social, política, económica, psicológica e religiosa. Como grupo básico da estrutura social, tem vindo a ser questionada, sobre diversos pontos de vista, despertando o mais vivo interesse de todos os quadrantes.

## 1.1 Conceito de família

A família é a única instituição social presente em todas as civilizações e a unidade essencial em todas as sociedades.

Actualmente, grandes transformações vêm ocorrendo no panorama familiar, as quais têm que ser estudadas tendo em conta tanto as mudanças sociais, económicas, científicas e tecnológicas como as representações sociais e mesmo as práticas educativas.

De um modo generalizado, nas últimas décadas, “a evolução das sociedades ocidentais deu origem às chamadas novas formas de família” (AMARO, 2006, p.71) e temos assistido a “mudanças nos padrões familiares, que seriam inimagináveis para as gerações anteriores” (GIDDENS, 2004, p.174). Existe, de facto, uma multiplicidade de famílias e formas de agregados familiares que tornam a época actual, tão particular. Logo, o conceito de família tem sofrido alterações profundas.

Ao usarmos o termo família é importante que tenhamos em consideração que não existe um modelo familiar mais ou menos universal; será mais apropriado falar em “famílias” tal como afirmam PERRENOUD (2001, p.59) e GIDDENS (o.c., p.176). Opinião semelhante parece ter GIMENO quando afirma que a família se trata de “um sistema complexo em constante evolução e de longa duração” e que não podemos ser

levados a pensar que “apenas é possível e funcional um modelo de família estandardizado” (2001, p.22).

A concepção de família nuclear, “família constituída pelos pais e pelos seus filhos solteiros” bem como a de família alargada ou extensa “constituída pela família nuclear e outros parentes, como tios, avós ou núcleos familiares com origem no casamento dos filhos” (AMARO, o.c., p.71) já não é aquela que todas as crianças conhecem. Outras se vislumbram e são mais frequentes do que podemos pensar. Expressões como família monoparental, família recomposta ou reconstruída, família em coabitação, união de facto, família homossexual... tornaram-se comuns.

A este propósito ALVES-PINTO afirma que “a família alargada, vivendo debaixo de um mesmo tecto, quase desapareceu; a família nuclear em muitos casos deu lugar a famílias monoparentais ou famílias reorganizadas” (2003, p.30). A mesma opinião é partilhada por ENGUIA (2004, p.63) ao assegurar que “praticamente, não existem mais famílias extensas, com mais de dois adultos (...), com um rosário de irmãos entre os quais os maiores cuidam dos menores e com uma mãe permanentemente em casa, a par de tudo”.

GIDDENS aponta a subida do índice de divórcios como contributo para o crescimento de famílias monoparentais e a conseqüente constituição de “famílias recompostas através de segundos casamentos, ou através de novas relações que envolvem filhos de relações anteriores”. São muitos os que optam por viverem juntos em “coabitação antes do casamento, ou em alternativa ao casamento” (o.c., p.174).

Para ENGUIA estas alterações, ao modelo familiar, têm como “mudança mais importante, sem dúvida, a ida da mulher para o mercado de trabalho” (o.c., p.63). A mãe deixa de estar tão presente na vida dos filhos (se pensarmos no modelo mais tradicional de mãe, aquela que fica em casa a cuidar do lar e dos filhos).

Do mesmo modo, DIOGO enumera um conjunto de factores indiciários da emergência das “diferentes formas familiares” como “a crise económica e o desemprego (...), a intensificação do trabalho feminino [que] torna a mulher menos dependente, (...) os avanços tecnológicos e científicos, (...) a valorização da relação intra-conjugal, (...) o aumento dos divórcios (...) e a pluralização dos princípios morais seguidos pelas famílias”. No entanto, o mais importante será, segundo a autora, fazer a “transição para novos modelos de família” (1998, pp.72-74).

Não é fácil avançar com uma definição de família perante esta enorme multiplicidade de estruturas familiares. Porém, GIDDENS, tendo em conta esta diversidade, apresenta uma definição de família: “grupo de pessoas unidas directamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças” (2004, p.175); por seu lado PERRENOUD considera, num dos seus estudos, que “a família de um aluno é um grupo no qual ele vive e no seio do qual se encontra pelo menos um adulto reputado responsável pela sua educação e pela sua escolaridade” (2001, p.59). Em ambas as definições há um denominador comum: adultos com responsabilidades sobre as crianças.

## **1.2 A família e a escola – uma relação de complementaridade**

E se podemos dizer que uma possível definição de família é a de que esta se caracteriza por ser um grupo de adultos com responsabilidades sobre as crianças, então o facto de existir a possibilidade de uma presença/ausência de um dos adultos abre portas a uma nova questão: a quem deixar as crianças? A guarda das crianças que antes era assumida, sem problemas, “pelos muitos familiares e pela pequena comunidade (...) passou a ser a grande preocupação de muitas famílias” (ENGUITA, 2004, p.64), uma vez que perante a disparidade na estruturação e organização familiar, se generalizou a

partilha da criança entre os pais e outros actores (amas, avós ...) e diversas instituições como creches, infantário, jardim-de-infância... (cfr., ALVES-PINTO, 2003, p.28).

Há um conjunto de novos elementos a ‘invadir’ o espaço família. A escola é um deles. Esta organização entra cada vez mais cedo na vida das famílias surgindo como um complemento e assumindo um papel anteriormente reservado à comunidade em que se inseria (cfr. ENGUIA, o.c., p.64). A escola deixa de ter um papel discreto na vida das pessoas e passa a absorver uma parte substancial que pertencia à família.

A instituição família onde, desde os tempos mais remotos, se centrava toda a educação dos mais novos, passou a ser um lugar onde as crianças permanecem menos tempo.

A Convenção sobre os Direitos da Criança confirma que a família é o “elemento fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros e em particular das crianças” (Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos da Criança). A importância da família é reconhecida como o lugar onde a educação acontece primeiro; a escola chega mais tarde e não o oposto.

Os pais, ou quem os substitui, surgem como primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos (art. 27.º, 2 da Convenção sobre os Direitos da Criança); os professores aparecem como colaboradores, no sentido de “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (art. 29.º, 1. alínea a da referida Convenção) e o Estado surge, em último lugar, como forma de “respeitar e garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças” (art. 2.º,1).

Embora, cientes que a responsabilidade de educar, cabe particularmente às famílias, facilmente percebemos que a realidade social que vivemos torna impossível levar a cabo, com sucesso, essa tarefa sem apoios paralelos. Escola e família, pilares

fundamentais da sociedade, mais que medir forças ou viver de costas voltadas, são “duas instituições condenadas a cooperarem numa sociedade [altamente] escolarizada” (PERRENOUD, 1995, p.90).

Se, anteriormente, à escola era socialmente reconhecido o direito de tudo decidir sobre a educação das crianças, competindo às famílias apenas levá-las à escola, actualmente, a família “já não aceita com facilidade uma posição de subordinação obsequiosa perante os professores”, logo nasce um novo problema: “quem controla quem” (ENGUITA, o.c., p.62).

A origem da família, ao contrário da escola, perde-se nos tempos; a primeira é um “grupo natural”, a segunda é uma “instituição artificial e relativamente recente” (cfr., RELVAS, 2000, p.126). À família é pedido que cumpra duas tarefas: “prestação de cuidados” que consiste na satisfação de necessidades básicas sejam elas físicas ou afectivas, como forma de assegurar a protecção de cada um dos seus membros – função interna; e a “socialização dos seus membros” que consta na iniciação “dos papéis e valores da sociedade em que integram, permitindo a adaptação à cultura que os rodeia bem como a sua transmissão às gerações vindouras (função externa)”. A entrada na escola é o momento de pôr à prova a capacidade da família cumprir a sua função externa, pois surge como “instituição que completa o papel educativo da família” (cfr., RELVAS, o.c., pp.113-114).

Segundo PERRENOUD “na nossa sociedade, o destino de uma família está, em parte, ligado à escolaridade dos seus filhos” (2001, p.57). De facto, e de acordo com ALVES-PINTO, “na sociedade actual, a escola ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização dos jovens. Na verdade, a escola é o lugar que a sociedade organiza, de forma explícita, para levar a cabo a socialização das novas gerações” (1995, p.113), socialização essa que não se reporta apenas aos jovens, mas também aos adultos

que têm que ver com todo o processo educativo, nomeadamente os pais a quem a escola exige também “um verdadeiro processo de socialização relativamente aos seus papéis e à sua intervenção no processo educativo escolar dos seus filhos.” (ibid., p.114).

Existe segundo DAVIES “um sentimento geral de que as escolas só podem mudar se desenvolverem fortes laços de colaboração com as famílias e as comunidades que servem”. Todavia, “o interesse pela criança na totalidade (...) requer que as escolas, as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto” (1993, p.17).

Trata-se, assim, de uma função social da escola, que tem a consciência clara da sua autonomia, das suas margens de liberdade e que se mobiliza para a realização das promessas educativas: promoção educativa de todos e de cada um, capacidade de estimular, orientar, ajudar. E tudo isto, para que se possa obter o que é fundamental na função da escola, isto é, a promoção integral da criança e, simultaneamente, a sua preparação para um futuro profissional que lhe permita o ingresso com sucesso na vida activa.

### **1.3 Interacção família-escola**

A norma “escola, é escola, casa, é casa” mencionada por DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, (1992, p.168), parece vir a diluir-se gradualmente, dando lugar a uma nova concepção de educação baseada na importância atribuída à interacção família-escola.

No entanto, até há pouco tempo, e de acordo com MONTANDON, família e escola permaneceram alheadas uma da outra, em termos de interacções efectivas uma vez que “os profissionais da educação consideravam que os pais não tinham nenhuma autoridade e nenhum lugar na escola” (1994, p.189). A relação família-escola parecia não existir.

Contudo, assiste-se, gradualmente, a uma mudança nesta concepção de relação talvez confrontada com as mudanças que se operam nas famílias (novos conceitos de família) e na própria escola tanto a nível organizacional, como legislativo: ‘obrigatoriedade’ de representantes dos pais nos diversos órgãos da escola e alargamento da escolaridade obrigatória, o que faz com que os alunos permaneçam mais tempo ligados à escola e conseqüentemente as suas famílias.

Daí não ser de estranhar que vários autores e estudos apontem a participação dos pais como uma mais-valia.

MARQUES afirma haver “enormes vantagens para os alunos quando os pais apoiam e encorajam as actividades escolares” (1993a, p.55); MUSITU menciona vários estudos que demonstram que a “participação activa dos pais na escola não tem efeitos positivos apenas sobre os filhos, mas também sobre os pais e as famílias, sobre os professores e as escolas, e sobre as relações escola-família” (2003, pp.148-150). O mesmo autor assevera que “para além da colaboração directa entre pais e professores com metas específicas (...) alguns autores” encontraram “papéis construtivos para a colaboração dos pais (...): prestar atenção ao trabalho de casa, ser tutor em casa, aprender ao mesmo tempo que os filhos, reforçar os programas escolares, ser representante nos conselhos de turma, (...) ou exercer trabalho voluntário na escola” (ibid., p.161).

Em inúmeras circunstâncias a participação dos pais na escola acontece na forma de reunião geral ou de turma, conversa informal, troca de palavras à saída da escola, encontro na escola ou noutra lugar, organização de festas, espectáculos, convívios, visitas de estudo... Alguns destes contactos acontecem ora por iniciativa dos pais ora por iniciativa dos professores.

Para que os pais participem de forma gradual é necessário estreitar a ligação família-escola de modo a que sintam a escola como um espaço que lhes é acolhedor e

sintam eles próprios vontade de contactar com os professores, participar o mais possível na vida da escola, envolvendo-se na educação dos filhos, pois “os pais que se envolvem têm maiores probabilidades de compreender os objectivos dos professores e das escolas e de serem mais apoiantes das mudanças propostas” (DAVIES, 2003, p.79).

Em simultâneo, constata-se que “os esforços para melhorar os desempenhos da criança na escola são muito mais eficazes se as escolas comprometerem as famílias” (ibid., p.77).

Contudo, existem pontos de vista muito diferentes acerca da participação dos pais na escola e são “estas diferenças [que] originam obstruções e práticas dissuasórias o que torna muito difícil que a relação de companheirismo entre pais e educadores seja produtiva e efectiva” (MUSITU, 2003, p.158).

Ouvimos inúmeras vezes professores afirmarem que “apesar dos seus esforços, poucos pais se deslocam à escola mostrando um grande alheamento pela educação dos seus filhos” e apontam os pais dos alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, “pais das crianças com problemas de integração escolar (...) minorias étnicas, famílias mais pobres e pessoas de menores recursos culturais” que apelidam de “pais difíceis de alcançar” (MARQUES, 1993b, p.11). Porém, há que ter algum cuidado quando se aplica esta expressão pois “radica no pressuposto de que deverão ser os pais a percorrer o caminho que os separa da escola, quando deveria ser o contrário” (ibidem). Talvez seja mais correcto, de acordo com MARQUES, falar em “escolas difíceis de alcançar” quando mencionamos “escolas onde os pais não participam”. O autor aponta alguns exemplos desse impedimento à participação: reuniões com os pais em horas coincidentes com o seu horário de trabalho, informações escassas ou pouco interessantes e que pouco ou nada dizem aos pais, o apontar constante de aspectos negativos sobre os filhos... (cfr., MARQUES, 1993b, pp.11-12). Na mesma linha de

pensamento se situa AFONSO quando declara existir entre os professores uma “tendência para considerar que o envolvimento dos pais nos assuntos da escola só é necessário quando existem [problemas] como notas negativas, faltas injustificadas ou mau comportamento” (1993, p.148). O mesmo parece ser constatado por MONTANDON ao afirmar que “os resultados da criança parecem influenciar os contactos individuais (...) os professores propõem entrevistas muito mais frequentemente quando há problemas” (1991, p.47).

Esta ausência dos pais em relação à escola é muitas vezes, erradamente, interpretada pelos professores como desinteresse pela escolaridade dos filhos, uma vez que, tal como defende SILVA (2002, p.119), “a ‘invisibilidade’ de muitos pais dos meios populares na escola não significa necessariamente desinteresse pela escolarização dos filhos, nem ausência de incentivo e possíveis formas de apoio em casa, ao contrário da usual interpretação de muitos docentes”. Muitos destes pais têm uma espécie de “envolvimento invisível” (ibidem), isto é, não aparecem na escola porque os filhos não têm problemas mas envolvem-se fortemente em casa no apoio aos seus filhos e quando não o fazem é por não saberem (cfr. SILVA, o.c., p.119 e AFONSO, o.c., pp.148-150).

Parece existir uma ideia preconcebida que os pais são difíceis de envolver o que não corresponde a alguns estudos efectuados, nomeadamente um realizado por MONTANDON, em Genebra, e no qual verifica que “poucos pais deixam passar a oportunidade de ir à escola” (1991, p.33). A mesma opinião é partilhada por MARQUES ao afirmar que “apesar das suas diferenças, todos os pais querem o melhor para os filhos, embora nem sempre conheçam a melhor forma de os ajudar” (1993a., p.57).

É importante que se fomente uma compreensão recíproca uma vez que embora haja estudos que apontem a pertença social das famílias como factor das suas expectativas face à escola e consequentemente das suas práticas educativas (cfr.

MONTANDON, 1994, pp. 198-201; 1991, p. 121) outros vêm nos estilos educativos familiares “o êxito ou insucesso das crianças” (DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, 1992., pp.164-166).

Tal como afirmam ALVES-PINTO e ALMEIDA “se tendencialmente as famílias com níveis escolares elevados têm mais condições para apoiar os filhos escolarmente, isso não significa que haja uma qualquer fatalidade” (2003, p. 223). Aliás esta afirmação é, de certa forma, corroborada pelos resultados de diferentes investigações realizadas, entre 2006 e 2007, em Portugal, no ISET (Instituto Superior de Educação e Trabalho). Nestas investigações ALVES-PINTO questionando-se “sobre o peso relativo do que as famílias ‘são’ (em termos das habilitações escolares) e do que ‘fazem’ no campo das práticas e atitudes educativas” (2008, p.32) conclui que “mais importante do que o que os pais têm em termos do diploma, é o que são e o que fazem na interacção com os filhos” (ibid., p.76). Se por um lado, estas conclusões “vêm subverter uma certa cartilha dita ‘sociológica’ [que] estabelece uma correspondência quase directa entre nível de habilitações académicas e práticas educativas específicas” (ibid., p.74), por outro “abre definitivamente caminhos para novos significados das relações entre professores e pais” (ibid., p.13).

Apesar de tudo, parece que o sucesso dos alunos estará directamente relacionado não só com as interacções que a família estabelece com a escola, mas também com a ajuda, “colaboração” que os pais, em conjunto com os professores, lhe dispensam.

A relação Família-Escola tem ganho visibilidade, havendo já uma consciência alargada, sobre a importância da participação das famílias na vida da escola.

Como esclarece MUSITU “a família e a escola apresentam características e funções comuns” contudo, “longe de se sobreporem ou de se contradizerem, complementam-se” (o.c., p.150).

Porém, esta complementaridade “não pode fazer-nos ignorar que existe grande diversidade entre os pais no modo como se relacionam com a escola” (TEIXEIRA, 2003 p.179) pois se para alguns a escolaridade dos filhos constitui uma “experiência feliz” para outros é “um verdadeiro calvário, uma fonte de conflitos e de humilhações” (PERRENOUD, 2001, p.57).

Se na realidade os pais não manifestam interesse em participar pelos mais variados motivos anteriormente apontados, será muito difícil que se envolvam em actividades da vida escolar dos filhos, sobretudo se a escola não lhes tiver feito entender o quanto essa participação é essencial para o sucesso dos seus filhos. De facto, “para conseguir que os membros de uma organização invistam nas interacções vitais à organização é necessário que eles sintam que lhes vale a pena” (ALVES-PINTO, 1995, p.160).

Tomando como ideia este sentimento de “valer a pena” pensamos ser importante tentar compreender a problemática da participação dos pais na escola. Para tal começaremos por analisar num primeiro ponto a perspectiva de diferentes autores/investigadores sobre de que forma ou formas acontece a participação dos pais na escola, seguida duma análise à legislação que tem regulado a relação família-escola e participação dos pais na vida da escola.

## 2. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA

Numa sociedade organizada como uma democracia fala-se muito da participação dos cidadãos nas várias dimensões da vida social e organizacional.

Pretende-se que os trabalhadores participem na organização do trabalho na empresa, que os diferentes actores educativos participem na escola, que os cidadãos participem na organização do sistema político e social de forma activa. Contudo, participar pressupõe sempre um compromisso entre o indivíduo e a organização o qual pode ser mais ou menos efectivo dependendo, sobretudo, do desejo da própria organização.

Na verdade, qualquer organização sabe que quanto maior for o grau de participação dos indivíduos mais possibilidades estes terão de intervir nas decisões. Porém, uma participação mais empenhada, para além dos benefícios pessoais que possa trazer, traz também responsabilidades acrescidas. De facto, cada actor avalia as vantagens das suas opções e escolhe as que lhe parecem mais gratificantes, pois como afirma ALVES-PINTO “a forma de estar nas organizações pode ser posta em relação com a satisfação ou insatisfação que releva da interacção entre o pessoal e social” (1994, p.60). A mesma autora considera que, numa organização, as pessoas fazem cálculos das vantagens, custos e riscos de cada situação. Assim, “a satisfação pode ser compreendida como um saldo no sentido das vantagens enquanto a insatisfação corresponderá a um desequilíbrio para o lado de um acréscimo de custos e/ou riscos” (ibidem).

Independentemente dos seus critérios, formas e modalidades, a participação consta de uma partilha de relações de poder e no envolvimento de todos os actores no processo de tomada de decisão, trata-se de um instrumento de co-responsabilização.

## 2.1 A participação em contexto educativo

No contexto educativo o conceito de participação aparece associado a várias designações: colaboração, parceria, envolvimento... Porém, estas denominações nem sempre são entendidas por todos os actores da mesma maneira o que faz com participem tomando como base o seu próprio conceito de participação. É pois pertinente ter sempre presente que o conceito de participação “como outros na teoria das organizações, se sujeita a interpretações variadas” (ALVES-PINTO, 1995, p. 159).

Embora a participação seja sentida como realmente necessária e a representação dos pais nas estruturas organizacionais da escola esteja consagrada na legislação, nomeadamente na Constituição de República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo, continua a constatar-se que “da parte da maioria dos professores e dos pais a disponibilidade para assumir uma relação de cooperação e parceria na educação dos alunos [filhos] não é grande” (TEIXEIRA, 2003, p. 178). Parece, pois, existir uma certa contradição entre o que se diz e o que se deseja.

De facto, a actualidade mostra-nos que nem sempre é fácil fomentar a participação dos pais na escola. Pois se por um lado, os professores se queixam de que os pais não vão à escola, por outro “temem que aqueles venham invadir o seu território” (MONTANDON 1991, p.12). Em contrapartida, os pais, embora manifestem vontade em participar na vida da escola “rejeitam uma intervenção da escola que suponha uma intrusão em assuntos familiares” (MUSITU, 2003, p.158).

Segundo AFONSO e “de acordo com a cultura dominante na escola, a participação dos pais só é considerada nos termos definidos pela própria escola. Assim, entende-se que é a escola, ou seja, são os professores que determinam o que deve ser o envolvimento e a participação dos pais e encarregados de educação” (1993, p.149). Provavelmente, serão atitudes como esta que acabam por afastar os pais da organização

quando o objectivo seria atraí-los. O mesmo autor afirma ainda que quando “em Portugal, na linguagem comum dos gestores escolares e dos professores,” se aplica o conceito de participação a pais ou encarregados de educação este “parece corresponder geralmente à expectativa da sua presença em entrevistas ou reuniões convocadas pelo professor” (ibid., p.138).

Na perspectiva de LIMA (1998, p.182) a participação é algo inerente à própria democracia, pois foi “conquistada como princípio e consagrada enquanto direito”, e de acordo com AFONSO “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” (o.c., p.137).

TEIXEIRA, num estudo publicado, em 2003, pelo ISET (Instituto Superior de Educação e Trabalho), sobre o “modo como professores e pais vêem a participação dos pais na vida da escola” (o.c., p.177), enumera alguns autores, nomeadamente, Musitu, Heck e Williams, que encontram vantagens na participação dos pais, tanto para os próprios, como para os alunos e mesmo para os professores (ibid., p.178).

Todavia, parece existir como que uma barreira invisível impeditiva do entendimento entre pais e professores no que concerne à questão da participação pelo que, de acordo com TEIXEIRA se torna “imperativo que a família e a escola se entendam porque desse entendimento depende muito do sucesso educacional dos alunos” (ibidem).

Nesta perspectiva de entendimento é importante que percebamos o que é efectivamente a participação tomando como base a perspectiva de diferentes autores.

## 2.2 Tipos de participação dos actores educativos

A participação pode ser vista pelos actores educativos, como uma forma de partilha de poder e de autoridade, no seio da organização escolar, ou como “pressão” para influenciar as decisões ou apenas como acesso à informação disponibilizada pelos órgãos de direcção.

AFONSO aplica a tipologia de Paterman que considera três níveis de participação “consoante a capacidade de decisão garantida aos participantes (...) pseudo-participação; participação parcial e participação total”. No primeiro nível “os participantes não têm qualquer poder para 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 o poder de decidir”; no segundo nível “o poder de decidir mantém-se nas mãos dos dirigentes ou gestores, mas os participantes adquirem a capacidade de influenciar as decisões desses directores ou gestores”; no terceiro nível, que corresponde à situação ideal de participação, “cada participante tem a mesma capacidade para influenciar as decisões a tomar” (o.c., p.138).

Por seu lado, DAVIES (1989, p.24) distingue envolvimento de participação. Considera envolvimento dos pais como algo que “cobre todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade e na escola”. Usa a expressão participação dos pais para referir as “actividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como os de planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas” (ibidem). O autor referindo-se, especificamente, ao envolvimento dos pais, considera-o como impulsionador do “desenvolvimento da criança, do sucesso académico e social dos alunos na escola” e da própria educação dos pais. Simultaneamente, funciona como uma mais-valia na redução da desconfiança da comunidade em relação aos professores e à escola, criando-se um clima relacional mais

positivo (cfr., DAVIES, pp.37-40). Os próprios professores poderão vir a encarar os pais como colaboradores e a valorizar mais os seus saberes.

Para tipificar as modalidades de participação praticada pelos actores na organização LIMA (1998, pp.183-189) criou um modelo baseado em quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação que conjugou com diferentes formas e tipos de participação.

Assim, a democraticidade “representa uma forma 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” e pode assumir “formas de intervenção directa”, isto é, quando cada indivíduo dentro dos critérios democráticos estabelecidos intervém directamente na tomada de decisões; ou pode ser indirecta quando a participação se realiza por “intermédio de representantes designados para o efeito”.

O critério da regulamentação analisa a participação tendo como base as regras que regulam a organização e legitimam a participação de todos os actores. Pode assumir os tipos de participação formal<sup>1</sup>, não formal<sup>2</sup> ou informal<sup>3</sup> (cfr. LIMA, o.c., pp.183-186).

Segundo o autor o envolvimento designa “as atitudes e empenhamento variável dos actores face às suas possibilidades de participação na organização” (LIMA, o.c., p.187) podendo assumir formas de participação activa quando existe “elevado envolvimento na organização”; de participação reservada que se pode traduzir como sendo o “ponto intermédio entre a participação activa e passiva”, traduz-se num comportamento

---

<sup>1</sup> 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” (LIMA, o.c., p.185).

<sup>2</sup> Participação não formal “é realizada tomando predominantemente como base num conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes de documentos produzidos no âmbito da organização e em que, portanto, a intervenção dos actores na própria produção de regras organizacionais para a participação poder ser maior” (LIMA, o.c., p.185-186).

<sup>3</sup> Participação informal “é realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos” (LIMA, o.c., p.186).

cauteloso, há uma “actividade mais expectante ou mesmo calculista” optando-se por “não correr riscos”. A participação passiva “caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento”. Sem recusar em absoluto a participação “queda-se, na maioria dos casos, por uma certa apatia” (ibid., p.188).

A orientação traduz o modo como os actores se situam face aos objectivos definidos pela organização. Nesta perspectiva a participação pode ser convergente quando é “orientada no sentido de realizar os objectivos formais em vigor na organização”, por outro lado a participação divergente situa-se “num estágio intermédio, em busca de orientação (convergente/divergente)”, há como que uma rejeição, ainda que transitória, dos objectivos organizacionais (cfr., LIMA, o.c., pp.188-189).

Para LIMA a participação só existe enquanto prática e apesar de admitir a não participação considera-a “uma ruptura assinalável, ainda que não necessariamente definitiva” (o.c., p.197).

Noutra perspectiva e fazendo uma analogia com a comunicação na escola de Palo Alto, ALVES-PINTO afirma que “não se pode não participar”; essa posição de não participar trata-se, afinal, de “escolher uma modalidade específica de participação” (1995, p.159-160).

BAJOIT toma como base a “lógica do paradigma utilitarista” de Hirschman (1988,p.327) que para estudar os comportamentos sociais apresenta três categorias de comportamentos do sujeito na organização face ao seu descontentamento: “exit ou defecção, voice ou protesto, loyalty ou fidelidade” (ibid., p.325). Porém, BAJOIT ao adoptar o modelo de Hirschman, argumenta que “será mais fecundo para a explicação sociológica distinguir quatro formas de reacção individual ao descontentamento” (ibidem) e acrescenta uma quarta categoria: a apatia, uma vez que, contrariamente a Hirschman, nem “tudo o que não é exit nem voice releva necessariamente de loyalty”

(ibid., p.326). Procura explicar por que razão “os indivíduos descontentes escolhem uma reacção de preferência às outras, segundo as modalidades da cooperação e do controlo social que caracterizam as suas relações sociais no sistema de interacção” (ibid., p.333).

De acordo com ALVES-PINTO, “a satisfação/insatisfação dos actores (...) na escola (...) pode ser vista como resultado das relações sociais em que esses actores estão envolvidos” (o.c., p.164). Assim, a autora baseando-se na tipologia de Bajoit adapta-a ao modo de estar na escola “mas alterando um pouco a nomenclatura e mesmo o conteúdo de explicitação” e não as limitando a situações de descontentamento. Identifica lealdade como modo de “participação convergente”, protesto como “participação divergente”, apatia como “participação apática” e mantém o termo abandono.

Em suma, na participação convergente o actor mantém-se ao lado dos objectivos da organização, na participação divergente os seus objectivos não coincidem com os da organização, também pode decidir não participar e abandona a organização ou opta pela participação apática, isto é, está presente na organização mas tem um envolvimento mínimo na concretização dos objectivos da escola (cfr., ALVES-PINTO, o.c., pp.165-166).

As posições que enumeramos são a constatação da pouca pacificidade em torno do conceito de participação. Por um lado é aceite a possibilidade de não participação no contexto organizacional e por outro há a perspectiva de que há sempre participação; admite-se a existência de parceria, mas também se admite a ausência.

### **2.3 Participação dos pais na escola: da parceria à ausência**

Parceria ou simples ausência pode ser uma das vertentes escolhidas pelos pais dos nossos alunos quando se fala da sua participação na escola. De facto, os pais podem

assumir qualquer uma destas formas de estar na escola, de acordo com as circunstâncias.

SÁ, numa análise à problemática da ausência dos pais da escola, entende que há “não participação passiva”, “não participação activa” e “não participação originária”. (2002, pp. 139-140).

Inclui, na “não participação passiva” os pais que “não participam devido a factores circunstanciais [como] sobrecarga da jornada de trabalho, muitas vezes traduzida na necessidade de duplo emprego, a dificuldade em encontrar a quem deixar filhos mais pequenos, o atravessar de momentos de stress emocional e financeiro” e mesmo “o deficiente domínio do código linguístico da escola”. Este grupo de pais estabelece um “relacionamento infrequente com a escola” embora demonstre querer participar mais regularmente (ibid., pp.138-139).

O autor compreende na “não participação activa”, os pais que não participam na escola por uma “decisão deliberada” provocada por experiências anteriores negativas, sentimentos de injustiça, perda de “confiança na escola e nos professores”, por pensarem que os seus filhos não são devidamente compreendidos, ou que são “objecto de alguma forma de discriminação”. Estes pais formulam uma “lógica de oposição” à escola. Neste conjunto, há um pequeno grupo considerado particularmente difícil e problemático, os pais-professores, que para além do conhecimento dos “podres do sistema”, também se “arrogam o direito de recusar ofertas participativas que os pais *responsáveis* deveriam aceitar” (ibidem).

Há, ainda, aqueles pais que “não participam na escola porque acham que não devem participar”, praticam uma “não participação originária” pois entendem que “as fronteiras entre o território escolar e o domínio familiar devem ser respeitadas” (ibid., p.140).

Ao contrário do que estes pais pensam, há o risco de serem etiquetados de pais negligentes, inaptos e irresponsáveis, pais que não se interessam pela vida escolar dos seus filhos. Porém, “não faz parte das suas representações de ‘pai responsável’ a participação na vida escolar, nomeadamente nos trabalhos de casa”, embora estejam “dispostos a fazer grandes sacrifícios para proporcionar a melhor educação aos filhos”. O melhor indicador de ‘bom pai’ é chegarem “ao final do ano lectivo sem nunca terem tido necessidade de se deslocarem à escola” (ibidem).

Para muitos professores, a ausência de relações e de contactos, por parte dos pais, é frequentemente interpretada como explicação para o insucesso dos alunos que revelam dificuldades nas aprendizagens.

No entanto, cada vez mais a participação activa é tida como relevante uma vez que, tal como nos diz MUSITU, “todos os pais podem oferecer informações valiosas sobre os seus filhos”, informação essa conducente “a uma prática profissional mais eficaz” e “muitos têm tempo e capacidades para actuar como ajudantes do professor e para ajudar outros pais” (o.c., p.165).

TEIXEIRA ao reportar-se à “relação directa que os pais estabelecem com a escola dos seus filhos” (2003, p.177) apresenta “três categorias possíveis de participação dos pais: pais informados, colaboradores e parceiros” (ibid., p.180).

Os primeiros são pais que têm conhecimento do que se passa na escola dos filhos, informam-se ou são informados sobre a vida escolar dos filhos e sobre a própria escola. No referido estudo TEIXEIRA verifica que, na opinião dos respondentes (pais e professores), é “mais frequente os pais pedirem e a escola fornecer informações sobre os alunos do que sobre a escola de modo mais geral” (ibid., p.188).

Os pais colaboradores situam-se num “nível de participação intermédia (...) prestam um apoio efectivo à escola. Não determinam nada, mas participam na execução

de algumas actividades ou dão sugestões sobre o modo de resolver alguns problemas, de realizar determinadas actividades” (ibid., p.182).

Os pais parceiros situam-se ao nível da “verdadeira participação, da co-decisão”, participam “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). Contudo, as conclusões do estudo de TEIXEIRA apontam para uma muito baixa percentagem de respondentes que “assume ser frequente a participação dos pais na resolução de problemas escolares” (ibid., p.192), o mesmo acontecendo quanto à “tomada de decisões relativas à organização da escola” (ibid., p.194).

Tomando como ponto de partida que a educação das crianças pressupõe a partilha de responsabilidades entre família, escola e comunidade, EPSTEIN propõe um modelo que engloba seis tipos de envolvimento dos pais na escola:

- tipo 1 – **parenting** (o ser pais) tem que ver com o auxílio prestado pelas famílias na satisfação das necessidades básicas das crianças com vista ao seu pleno desenvolvimento de acordo com a sua idade cronológica e escolar;
- tipo 2 – **communicating** (comunicação) diz respeito à comunicação da escola com as famílias sobre os programas escolares, progressos dos alunos, actividades... numa efectiva comunicação casa-escola e vice-versa;
- tipo 3 – **volunteering** (voluntariado) baseia-se em envolver os pais em actividades de voluntariado na escola como forma de ajuda aos alunos e aos próprios programas escolares;
- tipo 4 – **learning at home** (aprender em casa) as famílias são chamadas a envolver-se nas actividades de aprendizagem em casa, nomeadamente na ajuda prestada à realização dos trabalhos de casa e outras actividades curriculares como projectos de investigação;

tipo 5 – **decision making** (tomada de decisões) concerne à participação dos pais na tomada de decisões nos órgãos de gestão da escola ou organizações de pais;

tipo 6: **collaborating with the community** (colaboração com a comunidade) trata-se de colocar à disposição das escolas e famílias os recursos e serviços existentes na comunidade, à qual pertencem, para que através de uma gestão partilhada os mesmos sejam colocados ao serviço de todos (cfr., 2009, pp.152-158).

Esta tipologia apesar de nos parecer interessante não irá, provavelmente por si só, resolver o problema da participação dos pais na escola; poderá constituir um ponto de partida. É importante que tenhamos presente que cada escola é uma escola e será fundamental que cada uma adopte as melhores estratégias de participação tendo em conta a realidade local uma vez que existem factores exteriores à escola que, directa ou indirectamente, afectam o funcionamento da mesma.

Se tivermos em consideração que “não há um, mas vários modelos de família” torna-se pertinente que “as escolas não se fiquem por um único programa de envolvimento dos pais” mas sejam capazes de oferecer um conjunto diversificado “para que os pais escolham o tipo de envolvimento apropriado à satisfação das suas necessidades” (MARQUES, 1993b, p.17).

Quando os pais se sentem parte integrante do processo educativo sentem-se, simultaneamente, mais predispostos à participação. Todavia, são vários os pais que não participam e apresentam várias explicações possíveis e, talvez pertinentes para essa não participação: incompatibilidade de horários, entendem a escola como “um outro espaço físico, um ‘território’ que eles não dominam (...) espaço onde interagem outros actores sociais, onde as normas formais e informais que regem estas interacções lhes escapam,

onde predomina uma outra linguagem” (SILVA, 1993, p.69); “a inadequada apresentação da informação e a falta de compreensão do sistema escolar em geral (MUSITU, o.c., p. 160); outros apontam a falta de contactos por parte da escola e “a falta de tempo ou de disposição” (AFONSO, 1933, p.147).

Apesar dos constrangimentos a participação dos pais na vida da escola é algo incontornável que terá que contar, segundo TEIXEIRA, com os professores na descoberta do “caminho para as famílias como caminho essencial para o sucesso educativo dos alunos e para o próprio sucesso da escola” (o.c. p.207).

## **2.4 A participação dos pais na escola, em Portugal, quadro histórico**

Quando falamos em participação tomamos como princípio fundamental que participar não é mais que ‘tomar ou ter parte em’.

É segundo esta perspectiva que, apenas, podemos considerar que a participação dos pais, na vida da escola, acontece após o 25 de Abril de 1974.

Antes dessa data, os normativos legais que fazem referência aos pais ou encarregados de educação, limitam-se a ‘tolerá-los’ desde que não incomodem, isto é, não interfiram na vida normal da escola.

### **2.4.1 Antes do 25 de Abril**

Assim, em 1894, a Reforma de Jaime Moniz, de 22 de Dezembro, no Capítulo VI art. 53.º, número 4, faz uma referência aos pais, mas apenas como receptores da informação acerca da situação escolar dos filhos (cfr., PROENÇA, 1997, p. 437).

No Decreto de 14 de Agosto de 1895, que aprova o Regulamento Geral do Ensino Secundário “reconhece-se aos pais o direito a serem informados”; em 1905, com o Decreto de 29 de Agosto, é “instituído um novo instrumento de ligação dos liceus

com as famílias: o caderno escolar”; no mesmo ano, em 5 de Outubro, na Circular n.º 4, era pedido que “os reitores e directores de classe ‘inculcassem’, nos chefes de família, o dever que lhes incumbe de examinarem amiúde os cadernos escolares”. Aos pais não se dá apenas informação, há uma obrigação de colaboração como forma de evitar o lançamento no caderno de “qualquer nota inconveniente, que possa obrigar o reitor do lyceu a ordenar a inutilização do caderno e a sua imediata substituição” (LIMA e SÁ, 2002, pp.28-29).

Os normativos legais que vão surgindo apontam para uma nova modalidade de aproximação às famílias, nomeadamente, a presença das mesmas, “mediante convite do reitor, nas cerimónias solenes de abertura do ano escolar” (ibid., p.30).

No Decreto 7:558, de 18 de Junho de 1921, art. 312.º, n.º 25, ao reitor compete “promover a colaboração das famílias com o liceu, por todos os meios ao seu alcance, e especialmente proporcionando-lhes os seus conselhos em assuntos relativos a educação dos alunos, convidando-os para sessões públicas, festas escolares e, em geral., para todas as reuniões em que essa colaboração possa ser devidamente orientada” (ibidem). É notório o controlo que a escola pretende manter sobre as famílias dos seus alunos: ‘aconselhar’ as famílias; ‘convites’ direccionados; ‘colaboração’ orientada. Existe uma clara “acção paternalista do reitor” sobre os pais (ibidem).

As famílias não são bem-vindas à escola e alguns dos normativos legais veiculam uma imagem menosprezada dos pais, que são vistos como pessoas pouco interessadas pela vida escolar dos filhos (cfr. LIMA e SÁ, o.c., pp.31-32).

O Decreto 18:827, de 6 de Setembro de 1930, apresenta o caderno diário como “um dos meios de abrir a escola aos pais”. Contudo, tem uma dupla face, se por um lado pretende “abrir a escola aos pais”, por outro funciona como instrumento de castigo e de controlo das próprias famílias, pois, nalguns casos, quando o encarregado de educação

não conferia o caderno (tarefa que lhe estava destinada), automaticamente, ao aluno era marcada falta (cfr., LIMA e SÁ, o.c., pp.33-34).

Decorre um período de cerca de trinta anos em que a legislação apenas reforça as competências do reitor, em particular o Decreto 36:508, de 17 de Setembro de 1947, no seu capítulo II, art.18.º, alínea o).

Em 1968, com a publicação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Decreto n.º 48:572, de 9 de Setembro), acontecem algumas alterações na relação que, até então, a escola estabelecia com as famílias: cada escola terá que organizar um serviço de orientação escolar. Na secção VI, do capítulo IV, Orientação Escolar, designadamente no número 1 do art. 109.º, alíneas a) e b), encontramos as finalidades desse serviço de orientação: “a) proporcionar aos alunos e aos seus encarregados de educação elementos de informação que os auxiliem na escolha dos estudos subsequentes; b) orientar a escola e as famílias nos problemas relativos às dificuldades escolares e educativas dos alunos”. A novidade deste diploma é a possibilidade de convocatória de um representante dos pais dos alunos, para as reuniões do conselho de orientação que se ocupem de assuntos referidos na alínea “a) estabelecer os planos para a orientação escolar e dirigir superiormente os respectivos trabalhos” e alínea “e) fomentar os estudos sobre orientação escolar e ciências afins e suas relações com as necessidades de valorização cultural, social e económica do meio” (art. 109.º). É neste diploma que surge, pela primeira vez, a figura do director de turma como elemento que, entre outras competências, deverá “assegurar os contactos com as famílias” (art. 144.º).

Apesar de, parecer existir alguma vontade da parte da escola em interagir com as famílias, esta ocorria de forma controlada, sempre por iniciativa da instituição escolar e considerando que as famílias também necessitavam de ser educadas para desempenharem o seu papel de pais de aluno. No entanto, até ao 25 de Abril de 1974

não se pode falar em “representação formal dos encarregados de educação nas escolas ou de um movimento associativo legalmente enquadrado ou legitimado”, todavia era já notória uma preocupação explícita em a escola *promover* alguma interacção com as famílias, incluindo actividades *dentro* da escola” (SILVA, 2003, p. 131).

#### 2.4.2 Após o 25 de Abril

Com a revolução de Abril advém um crescimento da participação popular em diferentes níveis da vida política e social portuguesa e, seria expectável que, também ao nível das escolas, essa vaga participativa produzisse alterações ao excessivo controlo que o Estado exerceu, até então, sobre o sistema educativo. Contudo, por estranho que pareça, esta conjuntura participativa não atingiu os pais dos alunos. As escolas passaram por uma fase de grande confusão, com demissão de reitores, saneamento de professores e criação de comissões de gestão que “apesar da diversidade da sua composição, excluíram sistematicamente os pais” (cfr., LIMA e SÁ, o.c., p.43).

Estas comissões eram constituídas por professores, alunos e funcionários, mas os pais estavam ausentes. Até porque, se os pais não reclamaram o direito de participação na gestão das escolas, o Ministério da Educação e Cultura também não viu essa necessidade, uma vez que na legislação publicada no ano da revolução, apenas faz referências ocasionais aos pais, nomeadamente no preâmbulo do Decreto-Lei 735-A/74, de 21 de Dezembro: “o importante papel das associações de pais e encarregados de educação dos alunos, cuja criação será apoiada pelo Ministério da Educação e Cultura” (LIMA e SÁ, o.c., p.46). Este diploma, segundo SILVA (2003, p.136), “constitui a primeira tentativa de criar no ensino pós-primário (não superior), uma «gestão democrática» regulamentada através de órgãos eleitos nas escolas, nomeadamente os Conselhos Directivos”, e veio substituir as comissões de gestão, que no período revolucionário

passaram a gerir as escolas, por órgãos mais democráticos: o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, procurando assim, reassumir o controlo sobre as escolas.

No que se refere às famílias, o decreto, no seu art. 38.º, sugeria aos conselhos directivos que fomentassem os contactos com os pais e que apoiassem a criação de associações de pais, mas sem especificar a frequência, objectivos ou em que moldes esses contactos se realizariam. Parece existir na própria legislação uma atitude intencional de excluir os pais da vida da escola.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, é pela primeira vez feita referência (se exceptuarmos o Decreto n.º 48:572, de 9 de Setembro, de 1968) à representação de um elemento da associação de pais em órgãos da escola (art.28.º), nomeadamente, nos conselhos de turma de natureza disciplinar, mas “sem voto deliberativo”. Porém, a inexistência de associações de pais inviabilizou, por si só essa indicação (cfr. LIMA e SÁ, 2002, p.50).

Entretanto, é publicada a 1 de Fevereiro de 1977, a Lei n.º 7/77, lei das associações de pais. Apesar desta lei se destinar apenas ao ensino preparatório e secundário e de se ter esperado dois anos pela sua regulamentação, não deixou de constituir um sinal por parte da tutela das suas intenções quanto à aposta que pretendia fazer na presença dos pais na escola (cfr. LIMA e SÁ, o.c., p.52).

Até meados da década de 80, em termos de participação parental efectiva, não se registam alterações significativas, pois apenas se admitia a presença de um representante da associação de pais no Conselho Pedagógico, mas sujeita a tantos condicionalismos que acabava por não se concretizar. Previa-se, ainda a sua presença nos conselhos de turma, mas apenas de natureza disciplinar e sem direito a voto, o que parece dissimular uma intenção de “(co) responsabilizar [os pais] pelos comportamentos

dos [filhos] no interior da escola, apesar de, excluídos da definição das regras e normas que regiam o funcionamento interno desta instituição” (LIMA e SÁ, o.c., pp.54-55).

Assim, só em 1984, com a publicação do Decreto-Lei n.º 315/84 de 28 de Setembro, é que se estende a “aplicação da lei das associações de pais a todos os graus e modalidades de ensino” (SILVA, o.c., p.141).

### **2.4.3 A LBSE e a participação dos pais**

Todavia, foi com a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE), alterada pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro, que se iniciou um novo protagonismo das famílias na vida escolar.

No capítulo I, art. 3.º, alínea l) – Princípios organizativos – é referido que o sistema educativo deve “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”. Também na secção II Educação escolar, subsecção Ensino básico, art. 7.º, são enumerados os objectivos do ensino básico. Assim, na alínea h) evidencia-se a necessidade de articular o meio escolar com o meio familiar, “criando atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante”; a alínea m), do mesmo artigo, aponta como objectivo a participação “no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias”.

Finalmente, referindo-se à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, a lei diz que estes devem orientar-se “por princípios de democraticidade e de

participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de ensino” (art. 45.º, número 2). Se tivermos presente a Constituição Portuguesa que no seu art. 36.º, número 5, confere aos pais o “direito e o dever de educação e manutenção dos filhos”, estes deveriam passar, naturalmente, a ser considerados os principais parceiros na direcção das escolas, o que não parece acontecer dado que no mesmo documento, no seu art. 77.º, número 1, somente os “professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas ” enquanto “a lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino” (número 2). Todavia ambos apontam para um crescendo no desenvolvimento da participação.

No final da década de 80 é publicado o regime jurídico da autonomia das escolas – Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, referindo princípios de “democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola” (art. 3.º, alínea c). Os pais passam a ter um papel mais activo no que respeita à avaliação dos seus filhos pois a escola deve “apreciar e decidir sobre reclamações de encarregados de educação relativas ao processo de avaliação dos seus educandos” (art. 10.º, alínea d). No que concerne à orientação e acompanhamento dos alunos, a escola deve “esclarecer quanto às opções curriculares oferecidas pelas escolas da área e às suas consequências quanto ao prosseguimento de estudos ou inserção na vida activa; encaminhar alunos com comportamentos que perturbem o funcionamento adequado da escola para serviços de apoio especializados, ouvidos os encarregados de educação, estabelecer formas de actuação expeditas, ouvidos os encarregados de educação, em casos de comportamentos anómalos ou infracções disciplinares graves” (art. 11.º alíneas b, f e h, respectivamente). Quanto à gestão dos apoios sócio-educativos compete à escola

“informar os alunos e os encarregados de educação da existência de serviços de apoio sócio-educativo na escola e do seu âmbito e esquema de funcionamento (art. 20.º, alínea e). É de assinalar que há um avanço, em termos legislativos quanto à participação dos pais na vida da escola.

#### **2.4.4 A participação dos pais na década de 90**

O Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Setembro – nova Lei das Associações de Pais, revoga a Lei nº 7/77, e estipula o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam estas subordinadas (art.º 1.º). Torna gratuito e simplifica o processo da constituição das Associações de Pais. Estabelece as finalidades das associações, refere a sua independência, democraticidade, autonomia, constituição, personalidade, sede e instalações, organizações federativas, direitos, participação na política educativa, na elaboração dos órgãos directivos dos estabelecimentos de educação ou de ensino, direito especial dos titulares de órgãos de Associações de Pais. Permite que as faltas dadas pelos funcionários públicos titulares de órgãos de Associações de Pais para reuniões sejam consideradas justificadas, mas determinam a perda de vencimento. Com esta lei a tutela parece estar a preparar o terreno para que os pais assumam um papel mais activo no interior das escolas.

O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, também apelidado de Novo Modelo de Gestão, instituiu em regime de experiência, um novo modelo de direcção, administração e gestão nas escolas, já apontado pela Lei de Bases do Sistema Educativo. 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).

No que se refere à participação dos pais, o diploma acabou por determinar a presença dos seus representantes no órgão de direcção designado por Conselho de Escola/Área Escolar e que, no caso das escolas secundárias, se traduzia na presença de dois pais num total de dezoito elementos e dos quais nove eram professores. Tratando-se de escolas do ensino básico, num total de catorze elementos, três seriam representantes dos pais, sendo que sete eram professores. Os representantes dos pais estariam ainda presentes nos Conselhos de Turma, no total de dois elementos, sendo um representante dos pais da turma e outro da associação de pais. De facto, os pais através das suas associações ou na falta delas através de seus representantes, eleitos no início do ano lectivo, continuam a estar presentes em “todos os órgãos já previstos na legislação anterior, nomeadamente o Conselho consultivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho de Turma de natureza disciplinar” (SILVA, 2003 p. 152). Este diploma permitia uma maior participação na tomada de decisões. No entanto, nunca saiu da fase experimental, ou seja, nunca chegou a ser aplicado à totalidade das escolas.

Em 4 de Maio de 1998, é publicado o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino público não superiores – Decreto-Lei nº 115-A/98, com o objectivo 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”. Realce-se 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.

Ainda no referido preâmbulo prescreve-se “uma concepção de organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos, que deverá assentar num equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projectos, 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 e a partilha de responsabilidades” e ajudar a construir um “quadro organizativo em cada escola ou agrupamento de escolas, que melhor responda às necessidades actuais da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática”.

Assim, logo no art. 6.º, relativo ao primeiro regulamento interno, no seu número 2 é referido a obrigatoriedade da assembleia constituinte ter a participação dos pais e encarregados de educação, nos termos definidos nos artigos 8.º, ponto 2; art. 9.º, número 3 e art. 12.º, número 2 (de acordo com regime anexo ao decreto).

No art. 40.º, do referido regime, é reconhecido aos pais o direito de “participação na vida da escola” e participam ainda, com direito a voto, na eleição dos membros do conselho executivo (art. 19.º, número 1). Os pais têm assento no conselho pedagógico, na assembleia e no conselho de turma.

Em 1998, surge o Decreto-Lei n.º 270/98 que “do ponto de vista da relação escola-família não traz nada de novo. Na prática limita-se a consagrar o estatuto de actor social atribuído aos pais” (LIMA e SÁ, 2002, p.155).

### 2.4.5 A participação dos pais em 2008

Em 2008, é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que revoga o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho.

No preâmbulo deste diploma é manifestada a vontade política do XVII Governo Constitucional no “reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, todavia este diploma pouco ou nada acrescenta ao anterior uma vez que a grande novidade já tinha acontecido com o Decreto-Lei n.º 172/91, somente aplicado nalgumas escolas. Assim, o Decreto-Lei n.º 75/2008 como forma de “garantir condições de participação a todos os interessados, nenhum dos corpos ou grupos representados tem, por si mesmo, a maioria dos lugares” (preâmbulo).

Seguem-se uma série de artigos em que os pais/famílias são referidos bem como os modos da sua participação nos diferentes órgãos<sup>4</sup>.

De facto, o poder político tem dado indícios de pretender a participação dos pais. Legislativamente os pais estão nas escolas, mas um dos maiores desafios que se coloca, presentemente, é tornar essa participação efectiva. Com efeito, no contexto actual a presença dos pais na vida da escola é algo incontornável, pois independentemente da participação dos pais poder ser ou não real e de constituir uma mais-valia para a gestão democrática das escolas, a verdade é que os pais têm um papel importante na vida escolar dos seus filhos, o qual nem sempre depende só das vontades legislativas, mas também da forma como cada pai representa o seu papel enquanto actor do processo educativo.

---

<sup>4</sup> Art. 3.º alínea c – princípios gerais; art. 12.º, número 2 – composição do conselho geral; art. 14.º, número 2 – designação dos representantes; art. 16.º, número 2 – mandato; art. 17.º – horário das reuniões; art. 32.º, número 1, alínea c) e número 4 – composição do conselho pedagógico; art. 34.º, número 2 – funcionamento do conselho pedagógico em que se mencionam o âmbito da participação dos pais neste órgão; art. 47.º e 48.º – participação dos pais.

Todavia, temos que ter presente que a participação dos pais não é algo que se atinge por simples decreto e que é importante esclarecer de que forma os pais/encarregados de educação são inseridos no contexto escolar e o modo como fazem uso destes novos poderes.

A representação que os pais constroem sobre a escola poderá constituir um ponto de partida para elucidar os motivos que promovem ou impedem a sua participação na vida da escola.

### 3. O QUE OS PAIS PENSAM SOBRE A ESCOLA

Perceber a forma como os pais se situam face à escola talvez ajude a clarificar a questão da participação uma vez que, de acordo com SILVEIRA (2003, p.263), “o acto de participar aparece relacionado com a imagem que os actores têm da escola (representação de escola), sendo por isso determinante numa parceria das famílias com a escola”.

Desde do nascimento, todo o indivíduo estabelece com o meio que está inserido o mais variado tipo de relações quer como membro da sociedade quer como membro dos grupos de que faz parte, regendo-se por princípios, regras, valores, ideologias que contribuem para a construção da sua personalidade e conseqüentemente para a construção de imagens de si próprio e do outro (cfr., BORGES, 2008, p.120).

De facto, “as imagens que os outros têm de nós, a imagem que nós próprios temos de nós relevam das representações que cada um vai construindo ao longo da vida” (BORGES, *ibid*, p.12). Representações cuja convergência “permanece na incerteza dado que, cada um de nós constrói o seu conhecimento do outro a partir daquilo a que tem acesso” (*ibidem*) pois há factores que agem em todo o processo e influenciam o resultado final.

A forma como os pais, enquanto actores educativos, vêem o seu papel na sociedade e na escola, influencia a imagem que constroem de escola. Cada actor terá a sua representação de escola e agirá no desempenho do seu papel, de acordo com essa representação, que poderá ser influenciada por inúmeros factores, mas que é em última análise por si construída. É que a representação de escola “não é uma imagem reflexo da realidade escolar, das funções sociais efectivas, mas uma construção original visando legitimá-las” (GILLY, 1989, pp.367-368).

A escola, enquanto organização específica, constitui um território em que se interrelacionam as dimensões pessoais, educativas, culturais e simbólicas, isto é, constitui um espaço de trocas recíprocas, um espaço de interacção, onde, “aos vários intervenientes é reconhecida a condição de actores” (ALVES-PINTO, 1995, p.167).

É um local onde os vários actores interagem e é num contexto de interacções que cada indivíduo e cada grupo constrói as suas representações e, por isso, “o campo educativo aparece como um privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações no seio dos grupos sociais” (GILLY, 1989, p.364).

As representações de escola traduzem as várias experiências dos indivíduos, vividas e geradas no e pelo contacto com a própria escola, “elas descrevem as relações que os actores têm com a escola, e ao mesmo tempo, as relações interpessoais e intergrupais, surgindo, como um recurso com base no qual os parceiros na interacção tentam comunicar a propósito das situações e acontecimentos da vida escolar” (SANTIAGO, 1996, p.79).

Assim, podemos considerar que a escola constitui um espaço de interacção social e de intervenção, onde os membros que dela fazem parte se sujeitam a processos de socialização, construindo as suas próprias representações.

O conhecimento das representações que se formam nos diferentes actores acerca da escola, poderá conduzir a uma melhor compreensão do que se passa na própria escola, ou seja, “a forma como os actores na escola articulam as informações tem uma grande incidência sobre o lugar que ocupam os outros objectos ou situações de representação da vida escolar, nomeadamente as que dizem respeito à definição de estratégias educativas e à tomada de posições face aos acontecimentos da vida escolar” (SANTIAGO, o. c. pp. 98-99).

Todavia, devemos ter presente que as representações sociais da escola não são apenas internas, são também o reflexo das interacções da escola com o meio envolvente e com a sociedade em geral (cfr., SANTIAGO, o.c., p.78).

### **3.1 Os pais – representações da escola**

Alguns pais com filhos em idade escolar, transportam consigo a imagem da escola que viveram no passado. Tal imagem não corresponderá à realidade concreta e objectiva da escola, mas será, tal como nos diz BORGES “um constructo, comum, partilhado por um conjunto de actores que partilham objectivos, crenças, valores, experiências através de interacções sociais em que acontece estarem envolvidos” (o.c., p.126).

As representações partem assim, de opiniões previamente estruturadas, de crenças, de características emocionais e afectivas do indivíduo, das suas experiências anteriores, quer pessoais, quer grupais, do seu nível sociocultural e do seu conhecimento sobre o que é representado.

Assim poderemos dizer, de acordo com ABRIC, que representação é “um conjunto organizado de opiniões, de crenças e de informações que se referem a um objecto ou a uma situação” (1989, p.188).

A percepção da realidade difere de indivíduo para indivíduo ou de grupo para grupo e depende da significação que cada um lhe atribui, bem como das suas experiências subjectivas, tanto no contexto escolar como extra-escolar. Contudo, e apesar das diferentes representações, estas influenciam as interacções que ocorrem na escola uma vez que as representações “orientam a qualidade deste processo, determinando os níveis funcionais de adaptação à realidade educativa” (SANTIAGO, o. c. p.28).

É assim compreensível que os pais se posicionem perante a escola, de acordo com as representações que sobre ela constroem. Representações que lhes permitem “enquanto ser social [fazer] a leitura do mundo, o reconstrua[m], dele se aproprie[m]” e possam “influenciar esse mesmo mundo” (BORGES, o.c., p.135-136) na procura de imputar à escola um valor, ou seja, estabelecer o que deve ser a escola.

Mas a escola que os pais frequentaram é diferente daquela frequentada pelos seus filhos, assim e tendo em linha de conta que as expectativas criadas são consequência da imagem que se tem de escola - imagem resultante da socialização a que todos foram sujeitos - importa perceber o que pensam os pais sobre a escola e que valor lhe atribuem em termos de finalidades e objectivos.

### 3.2 Paradigmas de escola

Para tentarmos esclarecer o que é a escola especificamente, quando falamos em valor atribuído à escola, por parte dos pais, nomeadamente no que concerne a finalidades, baseamo-nos num estudo de SANTIAGO (1996, p.17) que aplica dois paradigmas de escola concebidos por Tonucci: **escola transmissiva**<sup>5</sup> e **escola construtiva**<sup>6</sup>.

Ao analisarmos estes dois paradigmas constatamos que as finalidades da **escola transmissiva** se centram, essencialmente, na preparação da criança para a inserção na sociedade, o que se faz através da transmissão de conhecimentos e de valores morais e

---

<sup>5</sup> TONUCCI diz que a escola transmissiva é a que se funda sobre os seguintes “três pressupostos fundamentais: 1- A criança não sabe e vem à escola para aprender; 2- o professor sabe, e vem à escola para ensinar a quem não sabe; 3- A inteligência é um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimentos” (1986, p.169)

<sup>6</sup> TONUCCI chama a este paradigma de escola de construtiva dado que ele tem uma característica fundamental - a de que a criança constrói o seu conhecimento -, por isso e de acordo com o autor os três pressupostos fundamentais deste paradigma são : 1- A criança sabe e vem para a escola para reflectir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver; 2- O professor garante que cada um possa atingir os mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais, operativos), com o contributo de todos; 3 - a inteligência (...) é um vaso cheio que se vai modificando e enriquecendo por reestruturação” (1986, p.172)

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

Noutra perspectiva, as finalidades da **escola construtiva** convergem mais para a iniciativa pessoal do aluno e para a aquisição progressiva da sua autonomia. A escola procura adaptar-se a cada um dos seus alunos e aproveita os seus saberes para, partindo deles, atingir as suas metas de desenvolvimento. Os pais, neste modelo, são vistos como parceiros e co-decisores, são peça indispensável para que cada escola atinja os seus objectivos. O professor tem mais a função de fazer diagnósticos e, a partir deles, proporcionar as melhores condições de aprendizagem a cada um dos seus alunos, cabendo-lhe a mediação entre o mundo da criança e a realidade social. Para além de conhecimentos, o professor tem que ter a capacidade de relação com os alunos, pais e comunidade envolvente (cfr., SANTIAGO, o.c., pp.18-25). Neste paradigma a escola acolhe o que acontece lá fora, através das pessoas e das suas ideias; organiza-se de forma a estabelecer uma relação com a sociedade e a sua cultura; a escola “institui como um dos seus princípios básicos da acção educativa, a promoção de trocas interactivas com a família e a comunidade envolvente” (SANTIAGO, *ibid.*, p.23). Esta será uma nova escola, provavelmente, muito diferente da escola tradicional que a maioria dos pais viveu e sobre a qual as famílias têm representações divergentes e talvez ainda sujeitas a um processo de enraizamento social.

### 3.3 Objectivos da escola na LBSE

Paralelamente e lembrando as profundas alterações legislativas que a escola portuguesa está a viver, decorrentes das transformações sociais e políticas, há que repensar o papel da escola, especificamente, no que se refere aos objectivos contidos na LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86), actualizados pelas políticas governamentais e que ganham corpo no “plano anual de actividades de [cada] escola que dá particular relevo a uns objectivos e menos relevo a outros” (TEIXEIRA, 1995, p.36).

Na nossa investigação tomamos como suporte a análise feita por TEIXEIRA (ibid., p.37) aos objectivos da escola na LBSE para tentar perceber se as imagens que os pais constroem em relação à escola se aproximam ou afastam duma concepção de escola que se organiza para instruir, educar e/ou intervir no meio, isto é se a representação que os pais têm da escola é uma representação de escola construtiva ou se por acaso é a de uma escola transmissiva.

TEIXEIRA ao tratar o objectivo instruir clarifica em que aspectos o mesmo se concretiza, isto é, à escola “não basta transmitir conhecimentos: é preciso, ainda, que a escola proporcione aos alunos uma sólida formação intelectual dos alunos” (ibid., p.38). Assim o espaço e equipamentos escolares, bem como todos os profissionais e actores educativos, estão ao serviço do sucesso educativo dos alunos.

No que respeita ao educar, a escola enquadra-se nas preocupações com a formação integral dos alunos, com o despertar do interesse pela realização pessoal e pelo desenvolvimento da criatividade. Pretende-se também que os alunos desenvolvam capacidades de trabalho individual e em grupo, que encontrem nesse trabalho um sentido positivo e que sejam orientados na escolha da sua futura profissão (cfr. TEIXEIRA, pp.39-41).

Colocam-se ainda à escola objectivos que se prendem com o intervir no meio em que se insere e que “deve realizar-se a três níveis: por acção directa da escola, por acção dos professores e mediante a formação dada aos alunos” (ibid., p.41), ou seja, à escola é pedido que actue directamente na sociedade, esperando que os professores dêem o seu contributo que pode passar pela prestação de serviços à comunidade e que a formação prestada aos alunos seja um contributo na criação de verdadeiros cidadãos.

### **3.4 As representações de escola dos pais – as perspectivas de Santiago e Montandon**

Se pensarmos que é na escola e através da escola que qualquer actor social se instrui, se valoriza e se socializa, definindo assim maneiras de ser, pensar, agir e sentir o mundo que o rodeia, criando as suas próprias representações do mundo e, no caso específico do nosso estudo, da escola; se pensarmos que todos os membros que fazem parte da organização escola quer sejam pais, professores ou funcionários, já todos a frequentaram facilmente concluímos que todos criaram imagens, expectativas e atitudes em relação a ela.

#### **3.4.1 A perspectiva de Santiago**

De acordo com SANTIAGO “apesar da diversidade nos enquadramentos teóricos e dos processos metodológicos, vários estudos comprovaram que os pais não atribuem o mesmo significado à escola tendo em conta a sua inserção no conjunto de estratificação social” (o.c., p.44).

O autor numa investigação que faz sobre as representações da escola reporta-se a um conjunto de estudos realizados por autores como Weler, Siano, Gilly, Mugny & Carugatti e Davies et all (o.c., pp.45-47) e procura clarificar esta posição de diferente significação atribuída à escola pelos pais das categorias sociais mais favorecidas e pelos

pais das categorias sociais desfavorecidas. Assim, enquanto os primeiros “parecem atribuir uma importância mais alargada ao valor instrumental da escola em estratégias de desenvolvimento pessoal e de promoção social”, os pais das categorias mais desfavorecidas apresentam uma concepção de escola mais baseada na “aquisição de conhecimentos ou da componente *instrução* como aspectos determinantes na definição do futuro académico e profissional” dos filhos. A escola é vista como uma necessidade de preparação do jovem para o mercado de trabalho, constituindo deste modo, uma saída para a situação social em que vivem.

No seu estudo, SANTIAGO verifica haver uma proximidade maior à ideia de escola transmissiva por parte dos pais das classes desfavorecidas em oposição aos pais das classes mais favorecidas que se situam mais na ideia da escola construtiva (cfr., SANTIAGO, o.c., pp.246-247).

### **3.4.2 A perspectiva de Montandon**

Segundo MONTANDON “o que distingue mais os pais segundo o meio de pertença social são as suas expectativas relativas à escola primária assim como a sua disposição para investir nas actividades que tocam à vida e gestão da escola” (1994, p.199). Os pais de meio social mais favorecido situam as suas expectativas no plano da escola construtiva pois esperam “que a escola e os professores dêem uma grande importância ao desenvolvimento na criança da autonomia, de espírito crítico, do sentimento de bem-estar. Noutra perspectiva os “meios operários e empregados subalternos (...) atribuem ao ensino escolar um valor mais instrumental”, ou seja, situam-se no paradigma da escola transmissiva pois esperam que a escola “dê mais peso à aprendizagem do esforço e da disciplina, ao sucesso da criança e à sua capacidade de se desembaraçar na vida” (ibidem).

Esta forma de encarar a escola pode ser uma marca das representações que os pais têm desta instituição. Há uma marca que ficou e que, apesar da socialização a que todos somos sujeitos, permanece naqueles que continuam a definir a escola a partir da sua experiência como alunos, não possuindo uma visão clara do processo actual ou, simplesmente, sentem desalento pelas mudanças sentidas actualmente e afastam-se da escola.

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

Para ajudar à mudança é importante que tenhamos presente o conjunto de atributos impostos à escola e preconizados pela LBSE: dinamismo, inovação e abertura ao meio. A escola deve desenvolver uma cultura de participação que saiba partilhar a educação com a família (principal entidade, responsável pela educação), com a comunidade envolvente e assim todos possam contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, tornando-os cidadãos mais responsáveis e livres na sociedade.

## CONCLUSÃO

Hoje, mais do que nunca, é um dado adquirido que, pais e escola devem trabalhar em conjunto para o sucesso escolar dos seus filhos/alunos, mas sem esquecer que às duas cabe a formação integral das crianças.

Deste modo, família e escola completam-se beneficiando da cooperação, envolvendo-se em relações de interacção e participando no processo educativo. Todavia, as famílias têm modos de ser, pensar, agir e regras de funcionamento diferentes que influenciam os seus hábitos de vida quotidiana e as relações que estabelecem com a escola dos seus filhos.

Compreender a importância da relação Família-Escola não é difícil, mas para que a mesma se concretize família e escola terão que se implicar em acções que tornem real a existência de uma relação forte, ambas terão de conhecer a função que lhes cabe na tarefa educativa sem a ignorar.

Actualmente, o funcionamento das escolas rege-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008, onde os pais vêem reforçado o direito a estarem presentes e a tomar parte activa na vida da escola. A importância da presença da família na escola é reconhecida.

Cabe à Escola assumir um papel mais lato na educação das crianças e, não menos importante, manter uma boa relação com a Família, porque daí advém, muitas vezes, o êxito escolar das crianças. Esta opinião é corroborada por trabalhos de autores como DAVIES (1989), MARQUES (1993,2001), MONTANDON (1994) e MUSITU (2003) que demonstram que os resultados académicos e as aprendizagens dos alunos se devem ao acompanhamento cuidado e atento, presente e sensível dos seus encarregados de educação e, conseqüentemente, a uma boa relação família-escola, fundamental na educação dos futuros cidadãos.

Nesta relação que resulta, muitas vezes, numa participação efectiva há um conjunto de benefícios que se prolongam a todos os actores educativos. Porém, os obstáculos existem e podem ser resultado de falta de informação, de má comunicação, de falta de confiança nos implicados no processo mas também carência de uma cultura de participação.

As concepções de escola que foram sendo construídas marcam as atitudes e comportamentos dos pais face à escola e face à participação. Ainda que as mudanças na sociedade tenham sido muitas, apercebemo-nos que a escola do presente ainda é vista com os olhos do passado e que tal se reflecte nas expectativas criadas pelos pais.

Apesar da participação dos pais ser um direito que lhes assiste, a realidade apresenta-nos pais que não podem ou não querem participar; escolas que não sabem como levar os pais a participar ou simplesmente, não querem os pais na escola em assuntos que, no entender da escola, não são da esfera dos pais.

É urgente uma mudança de atitude, tanto na organização escola, como nas famílias para que se possam estabelecer formas de actuação interligadas.

O futuro é um desafio que se coloca a todos para que uma verdadeira participação dos Pais na vida da Escola seja um facto real e quotidiano e não uma situação que acontece de forma casual.

## **CAPITULO II**

---

# **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM ESTUDO**

## INTRODUÇÃO

Com este trabalho pretendemos estudar a Relação Família-Escola e a Participação dos Pais na vida da escola na perspectiva dos pais.

Neste capítulo, apresentaremos os resultados que obtivemos às questões colocadas no questionário dirigido a um grupo de pais de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no qual procuramos resposta para a nossa pergunta de partida: **Como vêm os pais a relação Família-Escola e como participam na escola.**

Nesta fase, pretendemos, primeiramente, saber o que pensam, os pais, sobre aspectos relacionados com a relação Família-Escola, nomeadamente nos aspectos da vida da escola, vida do educando e relações que os pais estabelecem com a escola usando uma nomenclatura de MARQUES: pais difíceis de alcançar/escolas difíceis de alcançar (1993b, p.11); por último, analisaremos as opiniões dos pais em termos de vantagens da relação família-escola (para o filhos, para os pais e para os professores).

Ao tratar a Participação faremos uma primeira abordagem ao conceito em termos de benefício nas vertentes de consideração, informação e formação, seguida das estratégias e obstáculos que podem promover ou impedir, respectivamente, a participação. Sucede-se a análise dos motivos para a não participação, receptividade dos pais a dois tipos da participação (formal e informal) e, finalmente, analisaremos um caso peculiar de participação – as reuniões de pais.

Em último lugar, procuramos saber quais as Representações dos pais quanto às finalidades da escola e seus objectivos. Procederemos à análise das finalidades da escola: escola transmissiva e escola construtiva (SANTIAGO 1996, p.17) e aos objectivos da escola à luz da LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo tomando como ponto de partida uma análise feita por TEIXEIRA (1995, p.37) numa tentativa de compreensão das imagens que os pais constroem em relação à escola.

Ao tratar as questões por nós colocadas faremos uma breve descrição dos aspectos que lhes estão subjacentes e procuraremos verificar se existem variações estatisticamente significativas com as variáveis por nós escolhidas (perfil dos respondentes e contactos directos com a escola).

Começaremos por explicitar a metodologia utilizada, o instrumento de recolha de dados usado e cuidados subjacentes à sua construção, faremos a descrição da amostra sobre a qual incidiu o nosso estudo e, seguidamente, debruçar-nos-emos sobre a análise dos resultados obtidos.

## 1. A METODOLOGIA UTILIZADA

Como já fomos explicitando na introdução a este capítulo utilizamos uma metodologia quantitativa para proceder à análise dos dados que recolhemos.

As tendências dos dados obtidos através de testes de estatística descritiva são normalmente apresentadas através de quadros. Recorremos ainda à criação de indicadores agregados (cfr. ALVES-PINTO e TEIXEIRA, 1995) antes de proceder a cruzamentos de variáveis para aplicação de testes de estatística inferencial.

Socorremo-nos, assim, do teste de  $\chi^2$  que nos permitiu estudar a ocorrência de variações significativas com as características dos respondentes – idade, género e habilitações académicas – e com as questões que designamos por contactos directos com a escola e que englobam: frequência da deslocação à escola, iniciativa dos contactos e partilha de responsabilidades.

## 2. O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Para proceder à recolha de dados utilizámos um questionário da nossa autoria e que apresentamos em anexo.

Através do questionário pretendemos saber o que pensam os pais de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre diversos aspectos que se prendem com a participação dos pais na vida da escola, com as representações que sobre ela construíram e que de alguma forma condicionam as relações entre a família e a escola.

O questionário é constituído por 18 questões, subdivididas em vários itens que passamos a explicitar.

Numa primeira parte apresentam-se as questões relativas às características dos respondentes: idade, género e habilitações académicas, numeradas de 1 a 3; as questões 4, 5 e 15, que designamos por “contactos directos com a escola”, têm que ver com a

frequência da deslocação, iniciativa da deslocação e partilha de responsabilidades, respectivamente.

Na segunda parte, formulam-se questões, numeradas de 6 a 18, em que se aborda a relação família-escola (6, 7 e 13); a participação (8,10,11,12,16 e 18) e representações (9, 14 e 17).

## **2.1 Cuidados com a construção do questionário**

Procurámos no questionário que elaborámos:

- formular os enunciados de forma neutra e misturar, sempre que se justificava, aspectos favoráveis com aspectos desfavoráveis para evitar influenciar os respondentes;
- usar uma linguagem simples e clara que facilitasse uma compreensão idêntica das questões formuladas;
- perguntar as mesmas coisas de modos diversos;
- obter dados pessoais que, em fase posterior, permitissem estabelecer relações entre as opiniões dos nossos respondentes e algumas das características do seu perfil, tais como o género, a idade e as habilitações académicas.

## **3. A AMOSTRA DO ESTUDO**

A nossa amostra é constituída por 524 pais de alunos do 1.º ciclo, residentes no concelho de Paredes e pertencentes a um agrupamento vertical de escolas deste concelho, a quem distribuámos o questionário durante o mês de Fevereiro de 2010.

### 3.1 Por idade

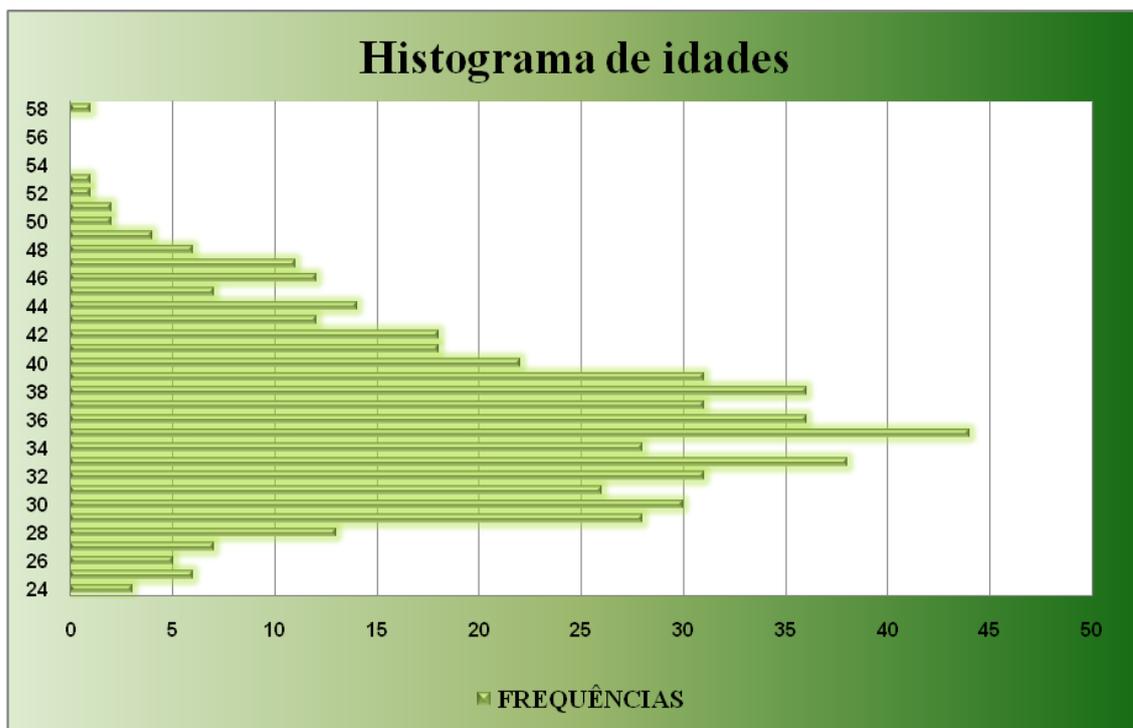
Os nossos respondentes apresentam idades compreendidas entre os 24 e os 58 anos distribuídos da forma apresentada no quadro seguinte.

<b>Idade</b>	<b>Frequências</b>		
24	3	0,57%	
25	6	1,15%	
26	5	0,95%	
27	7	1,34%	
28	13	2,48%	
29	28	5,34%	
30	30	5,73%	
31	26	4,96%	
32	31	5,92%	
33	38	7,25%	
34	28	5,34%	
35	44	8,40%	
36	36	6,87%	
37	31	5,92%	
38	36	6,87%	
39	31	5,92%	
40	22	4,20%	
41	18	3,44%	
42	18	3,44%	
43	12	2,29%	
44	14	2,67%	
45	7	1,34%	
46	12	2,29%	
47	11	2,10%	
48	6	1,15%	
49	4	0,76%	
50	2	0,38%	
51	2	0,38%	
52	1	0,19%	
53	1	0,19%	
54	0	0,00%	
55	0	0,00%	
56	0	0,00%	
57	0	0,00%	
58	1	0,19%	
	<b>Totais</b>	<b>524</b>	<b>100,00%</b>

**Moda = 35**

**Média = 36**

**Mediana = 36**



Em futuros cruzamentos consideraremos os intervalos: 24-33 anos; 34-38 anos e 39-58 anos.

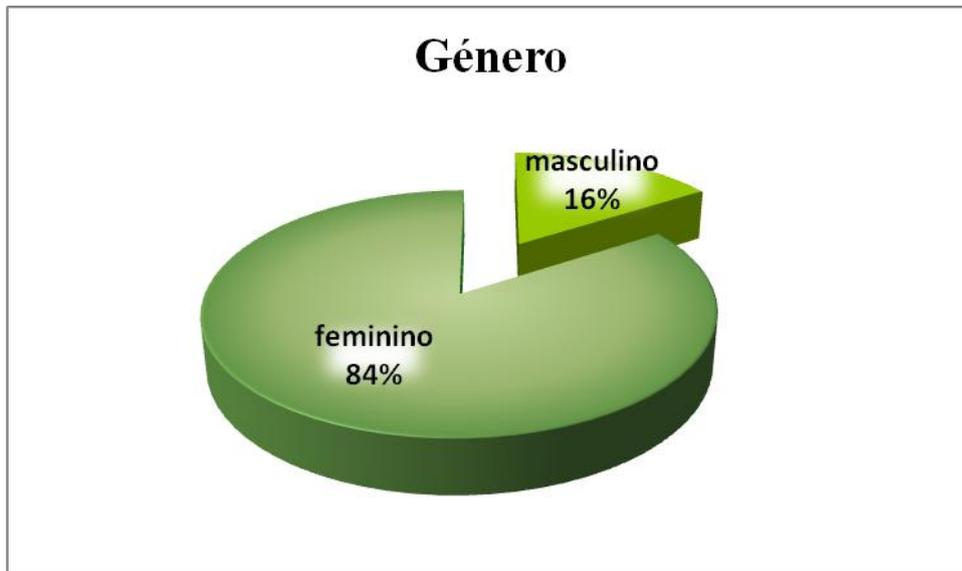
### 3.2 Por género

Da análise do quadro seguinte, podemos verificar que uma maioria significativa dos nossos respondentes é do sexo feminino.

Género	Frequências	
Masculino	83	15,84%
Feminino	441	84,16%
Totais	524	100 %

**Moda** = Feminino

Este resultado era o esperado uma vez que os “pais” dos nossos alunos são maioritariamente mães. Aliás, esta realidade é bastante visível nas reuniões de pais, que se fazem nas nossas escolas.



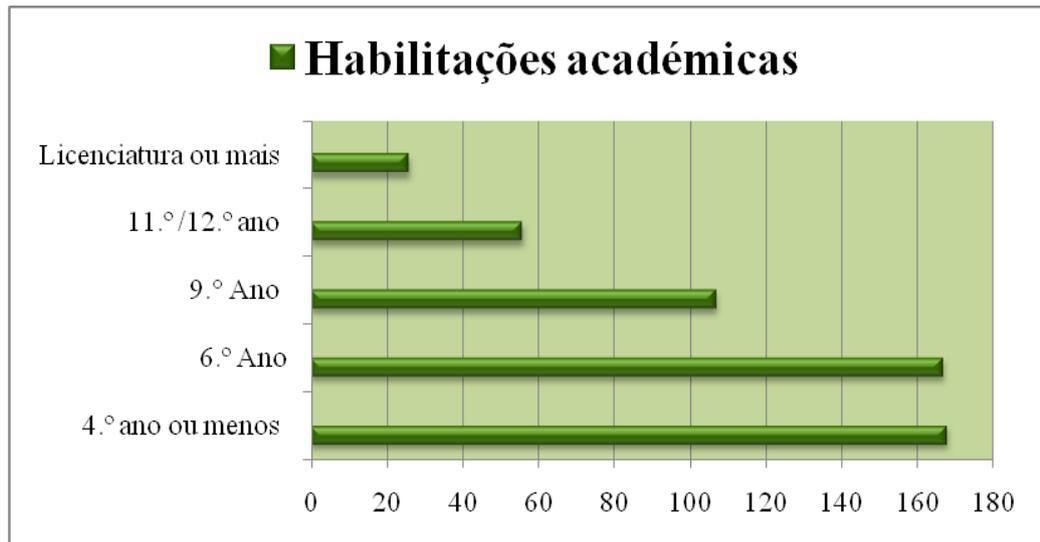
### 3.3 Por habilitações académicas

Habilitações Académicas	Frequências	
4.º Ano ou menos	168	32,06%
6.º Ano	167	31,87%
9.º Ano	107	20,42%
11.º/12.º Ano	56	10,69%
Licenciatura ou mais	26	4,96%
Totais	524	100%

**Moda** = 1.º ciclo

**Mediana** = 2.º ciclo

A distribuição dos nossos respondentes, segundo as habilitações académicas, mostra-nos que o grau de habilitação académica da nossa amostra é baixo. A maioria apresenta habilitações que se situam entre o 4.º e o 6.º ano de escolaridade.



Em futuros cruzamentos usaremos os intervalos 4.º ano (4.º ano ou menos), 6.º ano, 9.º ano e 11.º/12.º ano/licenciatura ou mais.

### 3.4 Frequência da deslocação à escola

Quando questionados sobre com que frequência se deslocam à escola a maioria dos nossos respondentes afirma que vai com alguma frequência.

Frequência da deslocação	Frequências	
Muitas vezes	174	33,21%
Algumas vezes	278	53,05%
Poucas vezes	69	13,17%
Nunca	3	0,57%
Totais	524	100,00%

Em futuros cruzamentos usaremos os intervalos muitas vezes [1,1]; algumas vezes [2,2] e poucas vezes ou nunca [3,4].

### 3.5 Iniciativa dos contactos

Pela leitura do quadro podemos afirmar que a maioria dos nossos respondentes afirma deslocar-se à escola por iniciativa própria.

<b>Iniciativa dos contactos</b>	<b>Frequências</b>	
Por iniciativa própria	310	59,96%
O professor o chama	198	38,30%
A pedido do seu filho	9	1,74%
Totais	517	100,00%

Para apresentação dos resultados em futuros cruzamentos usaremos os intervalos por iniciativa própria [1,1] e o professor chama [2,2] desprezando, por ser pouco significativo, a pedido do seu filho.

### 3.6 Partilha de responsabilidades

Quisemos saber quem frequentemente participa nas actividades promovidas pela escola numa perspectiva de partilha de responsabilidades e as respostas que obtivemos mostram que maioritariamente são as mães quem participa nas actividades promovidas pela escola, que os filhos frequentam.

<b>Partilha de responsabilidades</b>	<b>Frequências</b>	
Pai	22	4,21%
Mãe	382	73,04%
Os dois	119	22,75%
Totais	523	100,00%

Para fim de cruzamentos recodificamos este indicador e obtivemos os resultados constantes no quadro seguinte:

<b>Partilha de responsabilidades</b>	<b>Frequências</b>	
Mãe	382	73,04%
Os dois ou só o pai	141	26,96%
Totais	523	100,00%

Em futuros cruzamentos usaremos os intervalos: mãe [2,2,] e os dois ou só o pai [3,3].

## 4. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Que a relação Família-Escola é importante parece-nos ser ponto assente. Com efeito, “nos últimos anos as relações das famílias com a escola suscitaram, vários estudos, que tentaram compreender e avaliar a sua evolução, e as vantagens daí advenientes quer em termos de participação dos pais na vida das escolas quer de implicação no trabalho escolar dos filhos” (MONTANDON, 2001, pp.156-157).

Que ainda há entraves a essa relação e que a mesma nem sempre é bem entendida também é algo que não oferece grandes dúvidas. Trata-se de uma relação complexa sobretudo pela eventual existência de desconfianças recíprocas, “incompreensões e mal entendidos entre pais e professores, que deterioram as trocas e bloqueiam o diálogo” (ibid., p.159) daí a necessidade de encontrar pontes de entendimento entre estas duas instituições.

A relação Família-Escola é essencial pela informação recíproca que pode ser proporcionada e pela importância que tem no desenvolvimento pessoal e escolar das crianças. Muito do sucesso educacional depende de uma colaboração estreita e sem constrangimentos entre a escola e a família.

No nosso trabalho, procuramos saber junto dos pais qual a sua opinião sobre esta relação que de tanta importância se reveste. Para tal, começamos por formular a questão 6 – Normalmente, quando vai à escola do seu filho é para... – que aponta para duas perspectivas da relação Família-Escola: Vida da Escola e Vida do Educando, que organizamos de acordo com a seguinte chave de leitura:

Conceito	Dimensões	Indicadores
<b>Relação família-escola</b>	<b>Vida da Escola</b>	Ter conhecimento das matérias que os professores vão trabalhar.
		Alguma festa ou convívio.
		O(a) professor(a) a informar das actividades que vão acontecer na escola.
		Ajudar na preparação de actividades na escola (festa, visita, desfile...)
	<b>Vida do Educando</b>	O(a) professor(a) lhe comunicar as notas do seu filho, no final de cada período.
		O(a) professor(a) lhe dizer que o seu filho se porta mal.
		O(a) professor(a) lhe dizer que o seu filho tem problemas de aprendizagem.
		O(a) professor(a) lhe dizer coisas boas sobre o seu filho.

## 4.1 Vida da escola

Uma das formas que a relação família-escola pode tomar no que respeita à informação prende-se com aspectos directamente relacionados com a vida da escola tais como ter conhecimento das matérias trabalhadas, informar-se sobre actividades a realizar, sua preparação e realização em si mesmo.

Para simplificar a apresentação dos resultados consideramos três posições: muitas vezes (adicionamos muitas vezes e sempre); algumas vezes (tal como nos foi apresentado) e poucas vezes (adicionamos poucas vezes e nunca) tanto nos itens relativos à vida da escola como à vida do educando.

Quando questionados, os pais apresentaram as respostas que de seguida explicitamos.

### 4.1.1 Distribuição das respostas

A maioria dos pais assume que normalmente vai à escola para ser informado das actividades que vão acontecer na escola, logo seguido da ida a festas ou convívios.

Isto pode fazer algum sentido uma vez que os pais poderão querer informar-se sobre o horário dos filhos e das actividades que a escola promove, mas simultaneamente, “começa a ser vulgar a participação dos pais em actividades escolares [como] festas e comemorações” (MARQUES, 2001, p.19).

<b>Vida da Escola</b>	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>	<b>Totais</b>
O (a) professor (a) informar das actividades que vão acontecer na escola.	22 4,21%	72 13,79%	156 29,89%	44 8,43%	228 43,68%	522 100%
Alguma festa ou convívio.	33 6,30%	103 19,66%	168 32,06%	71 13,55%	149 28,44%	524 100%
Ter conhecimento das matérias que os professores vão trabalhar.	81 15,46%	102 19,47%	161 30,73%	36 6,87%	144 27,48%	524 100 %
Ajudar na preparação de actividades na escola (festa, visita, desfile...)	123 23,52%	109 20,84%	146 27,92%	42 8,03%	103 19,69%	523 100%

#### 4.1.2 Indicador agregado

<b>Vida da escola</b>	<b>Frequências</b>	
Menor acompanhamento (4)	5	0,96%
5	5	0,96%
6	6	1,15%
7	18	3,45%
8	26	4,99%
9	34	6,53%
10	45	8,64%
11	52	9,98%
12	48	9,21%
13	46	8,83%
14	54	10,36%
15	42	8,06%
16	46	8,83%
17	25	4,80%
18	25	4,80%
19	12	2,30%
Maior acompanhamento (20)	32	6,14%
<b>Totais</b>	<b>521</b>	<b>100,00%</b>

Construímos um indicador agregado a partir das respostas obtidas com os indicadores parcelares; os resultados obtidos constam no quadro anterior e como podemos verificar as opiniões dos nossos respondentes situam-se acima do ponto médio (12).

#### 4.1.3 Variações da vida da escola com o perfil dos respondentes

Para aplicar o teste do  $\chi^2$  ao cruzamento desta variável com outras, na procura de eventuais variações significativas de resposta, consideramos três escalões: nunca [4,10], algumas vezes [11,13] e muitas vezes [14,20] e registamos variação significativa segundo o género.

<b>Vida da escola</b>	Idade	Género	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	4,14	9,20	12,24
Probabilidade Observada	0,39	0,01	0,06

##### 4.1.3.1 Segundo o género

São as mulheres quem mais assumem o acompanhamento dos filhos no que respeita aos aspectos relacionados com a vida da escola.

<b>Vida da escola</b>	<b>Género</b>		
	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
Menor acompanhamento [4,10]	33 40%	106 24%	139 27%
Acompanhamento [11,13]	18 22%	128 29%	146 28%
Maior acompanhamento [14,20]	31 38%	205 47%	236 45%
<b>TOTAL</b>	82 100%	439 100%	521 100%

Grau de liberdade = 2     $\chi^2$  Observado = 9,20    Probabilidade Observada = 0,01

#### 4.1.4 Variações da vida da escola com os contactos directos com a escola

Procuramos também saber como acontecem os contactos directos com a escola, em termos da frequência da deslocação à escola, da iniciativa dos contactos e da partilha de responsabilidades.

Os contactos que os pais têm com a escola podem elucidar-nos acerca da relação que se estabelece entre a família e a escola.

Para análise das variações utilizamos os mesmos escalões da questão anterior e verificamos que se registam variações significativas com a frequência da deslocação.

<b>Vida da escola</b>	Frequência da deslocação	Iniciativa dos contactos	Partilha de responsabilidades
Graus de Liberdade	4	2	2
$\chi^2$ Observado	24,14	3,71	0,35
Probabilidade Observada	0,0001	0,16	0,84

##### 4.1.4.1 Com a frequência da deslocação

Os pais que mais frequentemente dizem deslocar-se à escola assumem, maioritariamente, um maior acompanhamento.

<b>Frequência da deslocação</b>	<b>Poucas vezes ou nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Total</b>
<b>Vida da escola</b>				
Menor acompanhamento [4,10]	33 46%	77 28%	29 17%	139 27%
Acompanhamento [11,13]	18 25%	79 29%	49 28%	146 28%
Maior acompanhamento [14,20]	21 29%	121 44%	94 55%	236 45%
<b>TOTAL</b>	72 100%	277 100%	172 100%	521 100%

Grau de liberdade = 4  $\chi^2$  Observado = 24,14 Probabilidade Observada = 0,0001

## 4.2 Vida do educando

O que se passa com os filhos é, sem dúvida, o que mais levará as famílias a estabelecer contactos com a escola. Porém, as opiniões da escola e das famílias raramente são coincidentes e muitas vezes as famílias são apontadas como pouco interessadas.

Nesta linha de pensamento baseamo-nos em AFONSO (1993, p.147-148) que num dos seus estudos refere a ida das famílias à escola para “comunicação de notas” e situação de “notas negativas, faltas injustificadas ou mau comportamento”. Os itens que apresentamos aos pais prendem-se com a relação família-escola no que respeita a aspectos relacionados com a vida do educando.

### 4.2.1 Distribuição das respostas

Vida do educando	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
O (a) professor (a) lhe comunicar as notas do seu filho, no final de cada período.	5 0,96%	7 1,34%	45 8,62%	36 6,90%	429 82,18%	522 100 %
O (a) professor (a) lhe dizer que o seu filho se porta mal.	298 56,98%	94 17,97%	81 15,49%	14 2,68%	36 6,88%	523 100%
O(a) professor(a) lhe dizer que o seu filho tem problemas de aprendizagem.	275 52,88%	81 15,58%	98 18,85%	27 5,19%	39 7,50%	520 100%
O(a) professor(a) lhe dizer coisas boas sobre o seu filho.	79 15,13%	62 11,88%	192 36,78%	66 12,64%	123 23,56%	522 100%

Pela análise da distribuição das respostas, e tomando como base as posições referidas, podemos constatar que a maioria dos nossos respondentes diz ir, normalmente, à escola para o professor lhe comunicar as notas dos filhos. Situam-se na

posição oposta as idas relacionadas com o mau comportamento logo seguida dos problemas de aprendizagem.

Os resultados por nós obtidos vão no mesmo sentido dos de AFONSO (cfr., 1993, p.147-148) quando apontam a comunicação de notas como principal razão das idas à escola, mas contrariam o estudo do referido autor no que concerne às questões de comportamento e problemas de aprendizagem, que na nossa amostra é residual.

#### 4.2.2 Indicador agregado

Com os resultados das respostas às questões formuladas, construímos um indicador agregado e obtivemos a distribuição apresentada no quadro que se segue.

<b>Vida do educando</b>	<b>Frequências</b>	
Menor acompanhamento (4)	3	0,58%
5	1	0,19%
6	4	0,78%
7	4	0,78%
8	33	6,40%
9	39	7,56%
10	85	16,47%
11	81	15,70%
12	125	24,22%
13	54	10,47%
14	32	6,20%
15	13	2,52%
16	12	2,33%
17	10	1,94%
18	4	0,78%
19	5	0,97%
Maior acompanhamento (20)	11	2,13%
Totais	516	100,00%

Um número significativo dos nossos respondentes situa-se abaixo do ponto médio (12).

### 4.2.3 Variações da vida do educando com o perfil dos respondentes

Para análise dos resultados usamos novamente três posições: nunca [4,10], algumas vezes [11,13] e muitas vezes [14,20].

Como o quadro seguinte permite verificar apenas se regista variação significativa segundo as habilitações académicas.

<b>Vida do educando</b>	Idade	Género	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	1,23	5,14	20,36
Probabilidade Observada	0,87	0,08	0,002

#### 4.2.3.1 Segundo as habilitações académicas

Pela leitura deste quadro podemos ver que são os pais com mais habilitações académicas que assumem um menor acompanhamento da vida do educando.

<b>Habilitações académicas</b>	<b>4.º Ano</b>	<b>6.º Ano</b>	<b>9.º Ano</b>	<b>11.º/12.º lic. ou mais</b>	<b>Total</b>
<b>Vida do educando</b>					
Menor acompanhamento [4,10]	38 23%	58 35%	39 38%	34 42%	169 33%
Acompanhamento [11,13]	87 52%	80 49%	53 51%	40 49%	260 50%
Maior acompanhamento [14,20]	42 25%	26 16%	12 12%	7 09%	87 17%
<b>TOTAL</b>	167 100%	164 100%	104 100%	81 100%	516 100%

Grau de liberdade = 6     $\chi^2$  Observado = 20,36    Probabilidade Observada = 0,002

Todavia, estes resultados pareceram-nos pouco aproximados da realidade e levaram-nos a procurar um esclarecimento que nos permitisse entender esta tendência. Assim, começamos por separar os itens relativos à Vida do Educando de acordo com a chave de leitura que se segue:

Conceito	Dimensões	Categorias	Indicadores
<b>Relação família-escola</b>	<b>Vida do Educando</b>	<b>Aspectos favoráveis</b>	O(a) professor(a) lhe comunicar as notas do seu filho, no final de cada período.
			O(a) professor(a) lhe dizer coisas boas sobre o seu filho.
		<b>Aspectos desfavoráveis</b>	O(a) professor(a) lhe dizer que o seu filho se porta mal.
			O(a) professor(a) lhe dizer que o seu filho tem problemas de aprendizagem.

Construímos novo indicador agregado, no que concerne aos aspectos desfavoráveis, e obtivemos a distribuição apresentada no quadro seguinte.

#### 4.2.3.2 Vida do educando – aspectos desfavoráveis: indicador agregado

A maioria dos nossos respondentes situa-se abaixo do ponto médio (10).

<b>Vida do educando – aspectos desfavoráveis</b>		
	<b>Frequências</b>	
Menor acompanhamento (2)	215	41,43%
3	73	14,07%
4	69	13,29%
5	50	9,63%
6	54	10,40%
7	25	4,82%
8	11	2,12%
9	5	0,96%
Maior acompanhamento (10)	17	3,28%
Totais	519	100,00%

Efectuamos cruzamentos com as habilitações académicas dos nossos respondentes, variável em causa, usando três escalões: nunca [2,3], algumas vezes [4,6] e muitas vezes [7,10] e obtivemos variação estatisticamente significativa tal como quadro seguinte permite constatar.

<b>Vida do educando – aspectos desfavoráveis</b>	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	6
$\chi^2$ Observado	20,17
Probabilidade Observada	0,003

### 4.2.3.3 Variação segundo as habilitações académicas

Habilitações académicas	4.º Ano	6.º Ano	9.º Ano	11.º/12.º lic. ou mais	Total
<b>Vida do educando – aspectos desfavoráveis</b>					
Menor acompanhamento [4,10]	77 46%	87 53%	64 60%	60 74%	288 55%
Acompanhamento [11,13]	64 38%	59 36%	33 31%	17 21%	173 33%
Maior acompanhamento [14,20]	26 16%	19 12%	9 08%	4 05%	58 11%
<b>TOTAL</b>	167 100%	165 100%	106 100%	81 100%	519 100%

Grau de liberdade = 6     $\chi^2$  Observado = 20,17    Probabilidade Observada = 0,003

Existe, de facto um menor acompanhamento por parte dos pais com mais habilitações académicas mas no que respeita aos aspectos desfavoráveis (problemas de comportamento e de aprendizagem) dado que quando aplicamos o teste de  $\chi^2$  ao cruzamento da variável habilitações académicas com os aspectos favoráveis não obtivemos variação estatisticamente significativa.

<b>Vida do educando – aspectos favoráveis</b>	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	6
$\chi^2$ Observado	8,63
Probabilidade Observada	0,20

Estes resultados, contrariamente ao que afirmamos no ponto 4.2.1, acabam por estar de acordo com os resultados obtidos por AFONSO (cfr., 1993, 147-148). Efectivamente, os pais vão à escola em situações de notas negativas e outros aspectos menos agradáveis relacionados com a vida dos seus educandos. Contudo, de acordo com o nosso estudo, esta ida acontece mais frequentemente para os pais com habilitações académicas mais baixas.

#### 4.2.4 Variações da vida do educando com os contactos directos com a escola

Quando procuramos saber como acontecem os contactos directos com a escola, em termos da frequência da deslocação à escola, da iniciativa dos contactos e da partilha de responsabilidades não se registaram variações significativas.

Vida do educando	Frequência da deslocação	Iniciativa dos contactos	Partilha de responsabilidades
Graus de Liberdade	4	2	2
$\chi^2$ Observado	7,25	2,12	4,50
Probabilidade Observada	0,12	0,35	0,11

#### 4.3 Pais difíceis de alcançar ou escolas difíceis de alcançar?

Na relação que as famílias estabelecem com a escola são, às vezes, apontadas dificuldades cujo âmbito se confunde como pertencendo às famílias ou às escolas.

Procuramos saber junto dos pais qual a sua posição quanto a esta questão dado que existe a ideia pré-concebida de que sempre que os pais não aparecem na escola é sinónimo de desinteresse.

Na elaboração desta questão tomamos como base de trabalho a nomenclatura usada por MARQUES (1993b, p.11) e por nós explanada na nossa fundamentação teórica.

Na análise da questão 7 – Na relação que os pais estabelecem com a Escola existem, às vezes, dificuldades porque... – usamos a chave de leitura que se segue:

Conceito	Dimensões	Indicadores
<b>Relação família-escola</b>	<b>Pais difíceis de alcançar</b>	Os pais se sentem pouco à vontade.
		Os horários de trabalho dos pais são sobrecarregados.
	<b>Escolas difíceis de alcançar</b>	Os pais são pouco motivados pelos professores.
		Sempre que os professores falam dos filhos é para apontar aspectos negativos.

Começamos por analisar os itens relacionados com “pais difíceis de alcançar” e as respostas obtidas são as que passamos a apresentar.

### 4.3.1 Pais difíceis de alcançar: distribuição das respostas

A maioria dos nossos respondentes aponta como dificuldade os horários de trabalho sobrecarregados.

<b>Pais difíceis de alcançar</b>	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Totais</b>
Os pais se sentem pouco à vontade.	141 27,01%	110 21,07%	180 34,48%	91 17,43%	522 100 %
Os horários de trabalho dos pais são sobrecarregados.	38 7,27%	49 9,37%	167 31,93%	269 51,43%	523 100%

#### 4.3.1.1 Indicador agregado

Construímos um indicador agregado com os resultados das respostas às questões formuladas e obtivemos uma posição que se situa, maioritariamente, acima do ponto médio (5).

<b>Pais difíceis de alcançar</b>	<b>Frequências</b>	
Menor dificuldade (2)	17	3,26%
3	24	4,61%
4	70	13,44%
5	126	24,18%
6	93	17,85%
7	135	25,91%
Maior dificuldade (8)	56	10,75%
Totais	521	100,00%

#### 4.3.1.2 Variações de pais difíceis de alcançar com o perfil dos respondentes

Consideramos três escalões: nunca [2,4]; algumas vezes [5,6] e muitas vezes [7,8] na aplicação do teste de  $\chi^2$  ao cruzamento desta variável com o perfil dos nossos respondentes e não encontramos variações significativas.

<b>Pais difíceis de alcançar</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Habilitações académicas</b>
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	2,54	0,39	4,65

Probabilidade Observada	0,64	0,82	0,59
-------------------------	------	------	------

#### 4.3.1.3 Variações de pais difíceis de alcançar com os contactos directos com a escola

Ao procurarmos variações significativas entre os pais difíceis de alcançar com os contactos directos com a escola não registamos qualquer variação estatisticamente significativa.

<b>Pais difíceis de alcançar</b>	Frequência da deslocação	Iniciativa dos contactos	Partilha de responsabilidades
Graus de Liberdade	4	2	2
$\chi^2$ Observado	2,68	4,34	2,24
Probabilidade Observada	0,61	0,11	0,33

O fazer parte do grupo dos “pais difíceis de alcançar” não terá que ver com o facto de os pais pertencerem a um determinado grupo social, uma vez que há uma homogeneidade nas respostas por nós obtidas (cfr., MARQUES, 1993b, p.11).

Aliás, MARQUES ao referir-se à expressão “pais difíceis de alcançar” sugere que a mesma deva ser usada com algum cuidado pois podemos estar a desculpar a escola de não fazer um trabalho que talvez seja da sua competência: abrir a escola aos pais favorecendo a sua participação.

#### 4.3.2 Escolas difíceis de alcançar: distribuição das respostas

Quando situamos a questão em aspectos que se prendem com “escolas difíceis de alcançar” encontramos uma posição menos expressiva comparativamente com a dos “pais difíceis de alcançar”; as opiniões dividem-se bastante no que respeita ao item dos pais serem pouco motivados pelos professores e admitem que ‘nunca ou poucas vezes’ as dificuldades nas relações que estabelecem com a escola sejam porque os professores sempre que falam com os pais sobre os filhos é para apontar aspectos negativos.

<b>Escolas difíceis de alcançar</b>	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Totais</b>
Os pais são pouco motivados pelos professores.	183 35,12%	113 21,69%	137 26,30%	88 16,89%	521 100 %
Sempre que os professores falam dos filhos é para apontar aspectos negativos.	192 36,64%	185 35,31%	116 22,14%	31 5,92%	524 100%

#### 4.3.2.1 Escolas difíceis de alcançar: indicador agregado

Construído o indicador agregado obtivemos uma maioria de respostas situadas abaixo do ponto médio (5).

<b>Escolas difíceis de alcançar</b>	<b>Frequências</b>	
Menor dificuldade (2)	105	20,15%
3	87	16,70%
4	109	20,92%
5	99	19,00%
6	63	12,09%
7	43	8,25%
Maior dificuldade (8)	15	2,88%
Totais	521	100,00 %

#### 4.3.2.2 Variações de escolas difíceis de alcançar com o perfil dos respondentes

Para análise dos resultados usamos três escalões: poucas vezes ou nunca [2,3], algumas vezes [4,5] e muitas vezes [6,8].

Como o quadro seguinte permite verificar não registamos variações significativas com o perfil dos respondentes.

<b>Escolas difíceis de alcançar</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Habilitações académicas</b>
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	4,18	1,58	6,18
Probabilidade Observada	0,38	0,45	0,40

### 4.3.2.3 Variações de escolas difíceis de alcançar com os contactos directos com a escola

Escolas difíceis de alcançar	Frequência da deslocação	Iniciativa dos contactos	Partilha de responsabilidades
Graus de Liberdade	4	2	2
$\chi^2$ Observado	10,52	4,96	0,94
Probabilidade Observada	0,03	0,08	0,62

Quando procuramos saber se havia uma relação entre as “escolas difíceis de alcançar e os contactos directos com a escola registamos variação estatisticamente significativa com a frequência da deslocação à escola.

#### 4.3.2.3.1 Com a frequência da deslocação

Os pais que assumem ir à escola poucas vezes ou nunca também a assumem como pouco difícil de alcançar.

Frequência da deslocação	Poucas vezes ou nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
<b>Escolas difíceis de alcançar</b>				
Menor dificuldade [2,3]	28 39%	112 41%	52 30%	192 37%
Dificuldade [4,5]	21 30%	111 40%	76 44%	208 40%
Maior dificuldade [6,8]	22 31%	53 19%	46 26%	121 23%
TOTAL	71 100%	276 100%	174 100%	521 100%

Grau de liberdade = 4     $\chi^2$  Observado = 10,52    Probabilidade Observada = 0,03

## 4.4 Que vantagens podem resultar da relação família-escola?

Todos temos presente que a aprendizagem das crianças se faz na interacção entre a família e a escola; que segundo alguns autores como MUSITU, MARQUES e DAVIES quando pais e escola colaboram os benefícios obtidos são muitos, não se

limitam apenas aos alunos mas estendem-se aos pais, aos professores (cfr., MUSITU, 2003, p.148; MARQUES, 1993a, p.55; DAVIES, 1989, p.24) e à própria sociedade.

Com efeito, quando os pais “colaboram com a escola, os professores beneficiam porque essa colaboração tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. A escola também beneficia porque a sua imagem social sai reforçada. Os pais também têm vantagens porque melhoram as suas competências como educadores e aprendem a conhecer melhor os seus filhos” (MARQUES, 2001, p.28).

Há como que um ganho conjunto para todos os actores educativos gerado pela criação de uma rede de relações que tem como protagonistas os alunos/filhos/educandos.

Questionamos os pais sobre as vantagens que, como actores educativos, encontram nas suas idas à escola (questão 13 – Ir à escola ajuda-o a...) e organizamos a nossa análise de acordo com a chave de leitura abaixo.

Conceito	Dimensões	Indicadores
P A R T I C I P A Ç Ã O	<b>Vantagens para os filhos</b>	Informar-se sobre os progressos e dificuldades do seu filho.
		Orientar o seu filho nos trabalhos de casa.
	<b>Vantagens para os pais</b>	Trocar ideias com o professor do seu filho.
		Estabelecer relações com os outros pais.
	<b>Vantagens para os professores</b>	Colaborar na organização de convívios ou palestras.
		Participar em actividades da escola ao longo do ano.

Para simplificar a apresentação dos resultados consideramos três posições: muito importante (adicionamos muito importante e importante); razoavelmente importante (tal como nos foi apresentado) e nada importante (adicionamos pouco importante e nada importante) nas análises feitas às vantagens para os filhos, para os pais e para os professores. Vejamos, então qual a distribuição das respostas obtidas.

#### 4.4.1 Vantagens para os filhos: distribuição das respostas

Claramente, os nossos respondentes encontram vantagens nas idas que fazem à escola as quais se situam, numa esmagadora maioria, com o informar-se sobre os progressos e dificuldades do seu filho, seguida de muito perto pela orientação que possam fazer aos trabalhos de casa.

Na verdade, e de acordo com SILVA (1993, p. 66), “vários estudos têm demonstrado existir uma correlação positiva entre o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos e o rendimento académico destes”.

Vantagens para os filhos	Nada importante	Pouco importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante	Totais
Informar-se sobre os progressos e dificuldades do seu filho.	2 0,38%	0 0%	3 0,57%	97 18,51%	422 80,53%	524 100%
Orientar o seu filho nos trabalhos de casa.	1 0,19%	6 1,15%	26 4,96%	167 31,87%	324 61,83%	524 100%

##### 4.4.1.1 Vantagens para os filhos: indicador agregado

Vantagens filhos	Frequências	
Pouco vantajoso (6)	6	1,15%
7	13	2,48%
8	81	15,46%
9	127	24,24%
Muito vantajoso (10)	297	56,68%
Totais	524	100,00 %

Construímos um indicador agregado com os resultados das respostas às questões formuladas e verificamos que a maioria das respostas se situam acima do ponto médio (8), como era expectável.

#### 4.4.1.2 Variações das vantagens para os filhos com o perfil dos respondentes

Na aplicação do teste do  $\chi^2$  usamos três escalões: pouco vantajoso [6,8], vantajoso [9,9] e muito vantajoso [10,10]; como podemos verificar pela análise da tabela abaixo não existem variações significativas com o perfil dos respondentes.

<b>Vantagens para os filhos</b>	Idade	Género	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	0,36	5,10	4,96
Probabilidade Observada	0,99	0,08	0,55

#### 4.4.1.3 Variações das vantagens para os filhos com os contactos directos com a escola

Quando procuramos, de novo, saber se havia relação entre as vantagens para os filhos e os contactos directos com a escola não encontramos variações estatisticamente significativas, como o quadro seguinte confirma.

<b>Vantagens para os filhos</b>	Frequência da deslocação	Iniciativa dos contactos	Partilha de responsabilidades
Graus de Liberdade	4	2	2
$\chi^2$ Observado	5,10	4,72	3,67
Probabilidade Observada	0,28	0,09	0,16

#### 4.4.2 Vantagens para os pais: distribuição das respostas

Inquirimos os pais sobre quais as vantagens que encontram para si próprios quando vão à escola. As respostas que obtivemos permitem-nos dizer que os nossos respondentes afirmam, maioritariamente, que encontram vantagens para si próprios quando vão à escola no sentido da troca de ideias com o professor do filho, como é possível verificar no quadro abaixo.

Vantagens para os pais	Nada importante	Pouco importante	Razoavelmente Importante	Importante	Muito importante	Totais
Trocar ideias com o professor do seu filho.	20 3,82%	18 3,44%	25 4,77%	183 34,92%	278 53,05%	524 100%
Estabelecer relações com os outros pais	29 5,56%	61 11,69%	126 24,14%	208 39,85%	98 18,77%	522 100%

#### 4.4.2.1 Vantagens para os pais: indicador agregado

Construído o indicador agregado verifica-se, como era esperável, que as opiniões dos nossos respondentes se situam, maioritariamente acima do ponto médio (6).

Vantagens para os pais	Frequências	
Pouco vantajoso (2)	13	2,49%
3	11	2,11%
4	13	2,49%
5	8	1,53%
6	34	6,51%
7	96	18,39%
8	140	26,82%
9	122	23,37%
Muito vantajoso (10)	85	16,28%
Totais	522	100,00%

#### 4.4.2.2 Variações das vantagens para os pais com o perfil dos respondentes

Na análise dos resultados usamos três escalões: pouco vantajoso [2,7], vantajoso [8,8] e muito vantajoso [9,10]; como a análise da tabela abaixo permite verificar não existem variações significativas com o perfil dos respondentes.

Vantagens para os pais	Idade	Género	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	2,17	1,33	4,53
Probabilidade Observada	0,70	0,51	0,61

#### 4.4.2.3 Variações das vantagens para os pais com os contactos directos com a escola

Quando procuramos variações estatisticamente significativas com os contactos directos com a escola não encontramos qualquer variação.

Vantagens para os pais	Frequência da deslocação	Iniciativa dos contactos	Partilha de responsabilidades
Graus de Liberdade	4	2	2
$\chi^2$ Observado	4,70	5,17	2,64
Probabilidade Observada	0,32	0,08	0,27

#### 4.4.3 Vantagens para os professores: distribuição das respostas

Procuramos, de seguida, saber se os pais que inquirimos entendiam que as suas idas à escola constituíam uma vantagem para os professores. Face aos resultados obtidos podemos concluir que a maioria dos pais assume existir vantagens para os professores aquando da sua ida à escola, em particular no que respeita à participação em actividades, como é possível observar no quadro seguinte.

Vantagens para os professores	Nada importante	Pouco importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante	Totais
Colaborar na organização de convívios ou palestras.	17 3,28%	47 9,06%	161 31,02%	202 38,92%	92 17,73%	519 100%
Participar em actividades da escola ao longo do ano.	14 2,68%	27 5,16%	107 20,46%	227 43,40%	148 28,30%	523 100%

##### 4.4.3.1 Vantagens para os professores: indicador agregado

Construímos um indicador agregado a partir das respostas obtidas com os indicadores parcelares e como podemos observar, no quadro abaixo, a maioria dos

nossos respondentes situa as suas opiniões, claramente acima do ponto médio (6), assumindo a existência de vantagens para os professores.

<b>Vantagens para os professores</b>	<b>Frequências</b>	
Pouco vantajoso (2)	2	0,39%
3	8	1,54%
4	21	4,05%
5	26	5,01%
6	86	16,57%
7	87	16,76%
8	156	30,06%
9	58	11,18%
Muito vantajoso (10)	75	14,45%
Totais	519	100,00%

#### 4.4.3.2 Variações das vantagens para os professores com o perfil dos respondentes

Para aplicar o teste do  $\chi^2$  ao cruzamento desta variável com outras, na procura de eventuais variações significativas de opinião, usamos três escalões: pouco vantajoso [2,7], vantajoso [8,8] e muito vantajoso [9,10].

Como podemos verificar pela análise da tabela abaixo não existem variações significativas com o perfil dos respondentes.

<b>Vantagens para os professores</b>	Idade	Género	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	2,58	1,84	4,51
Probabilidade Observada	0,63	0,40	0,61

#### 4.4.3.3 Variações das vantagens para os professores com os contactos directos com a escola

Quando procuramos também saber como acontecem os contactos directos com a escola, em termos da frequência da deslocação à escola, da iniciativa dos contactos e da partilha de responsabilidades registaram-se variações estatisticamente significativas com a iniciativa dos contactos.

<b>Vantagens para os professores</b>	Frequência da deslocação	Iniciativa dos contactos	Partilha de responsabilidades
Graus de Liberdade	4	2	2
$\chi^2$ Observado	3,86	6,83	1,46
Probabilidade Observada	0,15	0,03	0,48

#### 4.4.3.3.1 Com a iniciativa dos contactos

A maioria dos pais assume haver poucas vantagens para os professores quando a iniciativa dos contactos parte do próprio professor.

A participação terá que ser algo intrínseco ao próprio indivíduo, só assim os pais sentirão a importância do participar.

Como seria expectável, em oposição, situa-se uma opinião, ainda que minoritária, de pais que assumem haver muitas vantagens para os professores quando os pais vão à escola por iniciativa própria.

<b>Iniciativa dos contactos</b>	<b>Iniciativa própria</b>	<b>Professor chama</b>	<b>Total</b>
<b>Vantagens para os professores</b>			
Pouco vantajoso [2,7]	122 39%	100 51%	222 44%
Vantajoso [8,8]	101 33%	53 27%	154 31%
Muito vantajoso [9,10]	86 28%	42 22%	128 25%
TOTAL	309 100%	195 100%	504 100%

Grau de liberdade = 2     $\chi^2$  Observado = 6,83    Probabilidade Observada = 0,03

## 5. PARTICIPAÇÃO

Tendo em conta que, como anteriormente dissemos, para que a participação seja entendida como algo de importante necessita de ser intrínseca ao próprio indivíduo.

Tendo ainda em conta que actualmente, a sociedade evolui de forma dinâmica, numa movimentação global, na qual se inscreve a acção educativa, as mudanças na escola são uma exigência da sociedade actual, que os desafios do futuro recomendam. É

preciso, assim, que a comunidade educativa as assuma, através da participação empenhada de cada um dos seus membros.

Contudo, a participação assume diversas formas e graus de acordo com os contextos em que se insere. Acontece na realidade social, nas diversas organizações e instituições e é concretizada por sujeitos e grupos nas interações que estabelecem.

Considerando a tendência cada vez maior de abertura da escola à comunidade envolvente e especialmente aos pais, interessou-nos saber se os pais estão ou não a valorizar esta oportunidade.

A preocupação dos pais em informar-se sobre a vida do filho a par da preocupação que a escola demonstra em informar os pais do percurso escolar dos seus filhos é relevante para o incremento de uma participação efectiva.

Segundo MONTANDON “os contactos mais apreciados pelos pais são aqueles que dão informações sobre o que as crianças fazem” (1991, p.76) mas, de acordo com TEIXEIRA, “a informação que os pais devem deter ultrapassa a vida escolar dos seus filhos para se abrir, também, à vida da própria escola” (2003, p.181).

Começamos por questionar os pais sobre o que pode fomentar a sua participação nas actividades escolares, seguido de estratégias/obstáculos que possam impedir a participação, ou seja procuramos saber a opinião dos pais sobre a questão da participação consagrada na Constituição (art.º 2.º, art.º 48.º) e largamente aplaudida por muitos.

### **5.1 Incentivos à participação**

Assim, achamos pertinente questionar os pais sobre aspectos que poderiam favorecer a sua participação na escola (questão 8) e que organizamos de acordo com a seguinte chave de leitura:

Conceito	Dimensões	Indicadores
P A R T I C I P A Ç Ã O	<b>Consideração</b>	As actividades se realizam fora do seu horário de trabalho
		As actividades são organizadas com a ajuda dos pais.
	<b>Informação</b>	Sabe que tipo de actividades se vai realizar.
		Sabe quem realiza as actividades.
	<b>Formação</b>	As actividades servem para formar os pais.
		As actividades fazem com que perceba melhor como funciona a escola.

### 5.1.1 Participação como consideração: distribuição das respostas

As respostas que obtivemos apontam para o facto de que, de forma expressiva, os pais inquiridos consideram muitíssimo favorável quando as actividades se realizam fora do seu horário de trabalho em detrimento da possibilidade de ajudarem na sua organização.

Consideração	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo	Totais
As actividades se realizam fora do seu horário de trabalho.	51 9,75%	60 11,47%	180 34,42%	232 44,36%	523 100 %
As actividades são organizadas com a ajuda dos pais.	44 8,45%	176 33,78%	232 44,53%	69 13,24%	521 100%

#### 5.1.1.1 Participação como consideração: indicador agregado

Consideração	Frequências	
Menos favorável (2)	6	1,15%
3	21	4,04%
4	55	10,58%
5	123	23,65%
6	163	31,35%
7	108	20,77%
Mais favorável (8)	44	8,46%
Totais	520	100,00%

Construímos um indicador agregado com os resultados das respostas às questões formuladas e obtivemos uma posição maioritária que se situa acima do ponto médio (5).

### 5.1.1.2 Variações da participação como consideração com o perfil dos respondentes

Na análise dos resultados usamos três escalões: menos favorável [2,5], favorável [6,6] e mais favorável [7,8]; como podemos verificar pela análise da tabela abaixo existe variação estatisticamente significativa segundo as habilitações académicas.

Consideração	Idade	Género	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	7,01	1,89	14,20
Probabilidade Observada	0,14	0,39	0,03

#### 5.1.1.2.1 Segundo as habilitações académicas

Os pais com habilitações mais baixas são os que assumem a consideração como aspecto menos favorável; opinião discordante é assumida pelos pais com o 9.º ano que a vêem como mais favorável.

Habilitações académicas	4.º Ano	6.º Ano	9.º Ano	11.º/12.º lic. ou mais	Total
<b>Consideração</b>					
Menos favorável [2,5]	80 48%	67 41%	29 27%	29 35%	205 39%
Favorável [6,6]	47 28%	53 32%	36 34%	27 33%	163 31%
Mais favorável [7,8]	40 24%	44 27%	42 39%	26 32%	152 29%
<b>TOTAL</b>	167 100%	164 100%	107 100%	82 100%	520 100%

Grau de liberdade = 6     $\chi^2$  Observado = 14,20    Probabilidade Observada = 0,03

### 5.1.2 Participação como informação: distribuição das respostas

No que respeita à participação como informação, a opinião dos pais situa-se no muito favorável. Contudo, parecem mais interessados em saber que tipo de actividades se vão realizar do que em saber quem as realiza.

<b>Informação</b>	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Muito</b>	<b>Muitíssimo</b>	<b>Totais</b>
Sabe que tipo de actividades se vai realizar.	18 3,44%	118 22,52%	262 50,00%	126 24,05%	524 100 %
Sabe quem realiza as actividades.	46 8,78%	116 22,14%	247 47,14%	115 21,95%	524 100%

#### 5.1.2.1 Participação como informação: indicador agregado

Construímos um indicador agregado a partir das respostas obtidas e os resultados situam-se maioritariamente acima do ponto médio (5).

<b>Informação</b>	<b>Frequências</b>	
Menos favorável (2)	9	1,72%
3	30	5,73%
4	51	9,73%
5	104	19,85%
6	183	34,92%
7	83	15,84%
Mais favorável (8)	64	12,21%
Totais	524	100,00%

#### 5.1.2.2 Variações da participação como informação com o perfil dos respondentes

<b>Informação</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Habilitações académicas</b>
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	6,82	1,71	8,56
Probabilidade Observada	0,15	0,43	0,20

Como o quadro anterior permite verificar não se registam variações significativas com nenhuma característica dos respondentes.

### 5.1.3 Participação como formação: distribuição das respostas

Os pais assumem como muito favorável a questão da formação quando as actividades ajudam a perceber melhor o funcionamento da escola. Em contrapartida, quando se trata de encontros de formação dirigidos aos pais as opiniões situam-se no pouco ou nada favorável.

<b>Formação</b>	<b>Nada</b>	<b>Pouco</b>	<b>Muito</b>	<b>Muitíssimo</b>	<b>Totais</b>
As actividades são encontros de formação para pais.	95 18,20%	205 39,27%	175 33,52%	47 9,00%	522 100%
As actividades o ajudam a perceber melhor como funciona a escola.	13 2,48%	69 13,17%	270 51,53%	172 32,82%	524 100%

A leitura do quadro poderá indiciar uma possível “abertura” dos pais à vida da própria escola, tal como aventa TEIXEIRA (cfr., 2003, p.181) ou seja, deixa de existir uma tendência típica, por parte de alguns pais, em quer informar-se apenas sobre a vida escolar dos seus filhos, mas começam a mostrar-se receptivos a uma participação mais abrangente que os pode ajudar a compreender como funciona a escola.

#### 5.1.3.1 Participação como formação: indicador agregado

<b>Formação</b>	<b>Frequências</b>	
Menos favorável (2)	7	1,34%
3	24	4,60%
4	82	15,71%
5	135	25,86%
6	179	34,29%
7	64	12,26%
Mais favorável (8)	31	5,94%
Totais	522	100,00%

Com as respostas obtidas construímos um indicador agregado e obtivemos respostas que, na sua maioria, se situam acima do ponto médio (5).

### 5.1.3.2 Variações da participação como formação com o perfil dos respondentes

Para procedermos à análise dos resultados usamos, de novo, três escalões: menos favorável [2,5], favorável [6,6] e mais favorável [7,8]; como o quadro anterior permite verificar apenas se regista variação estatisticamente significativa segundo as habilitações académicas.

<b>Formação</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Habilitações académicas</b>
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	1,97	0,02	15,73
Probabilidade Observada	0,74	0,99	0,02

#### 5.1.3.2.1 Segundo as habilitações académicas

São os pais com habilitações académicas de 6.º ano que assumem, maioritariamente, a formação como aspecto menos favorável.

<b>Habilitações académicas</b>	<b>4.º Ano</b>	<b>6.º Ano</b>	<b>9.º Ano</b>	<b>11.º/12.º lic. ou mais</b>	<b>Total</b>
<b>Formação</b>					
Menos favorável [2,5]	80 48%	87 52%	46 43%	35 43%	248 48%
Favorável [6,6]	64 38%	53 32%	29 27%	33 40%	179 34%
Mais favorável [7,8]	23 14%	26 16%	32 30%	14 17%	95 18%
<b>TOTAL</b>	167 100%	166 100%	107 100%	82 100%	522 100%

Grau de liberdade = 6     $\chi^2$  Observado = 15,73    Probabilidade Observada = 0,02

## 5.2 Estratégias versus obstáculos à participação

Tal como dissemos no ponto 1.3 da nossa fundamentação teórica, a participação é considerada, hoje mais do que nunca, um factor de grande importância para a qualidade da educação, uma vez que tanto a escola como as famílias terão que acompanhar a educação das crianças numa perspectiva de co-responsabilidade comumente aceite e defendida por diversos autores (DAVIES, 2003, p.75; MUSITU, 2003, p.152; MONTANDON, 1991, p.11). Esta co-responsabilização pressupõe uma acção coordenada e convergente de trocas e de complementaridade que, quando concretizada, evita descontinuidades e rupturas nas interacções.

O acompanhamento será tanto mais positivo quanto maior for a importância dada à aproximação dos pais à escola. Neste sentido, pretendemos conhecer as opiniões dos pais sobre as estratégias consideradas mais importantes para os aproximar da escola bem como quais os obstáculos com se deparam e que os impedem de participar.

Na elaboração das categorias respeitantes às estratégias de participação tomamos como base cinco dos seis tipos de envolvimento propostos por EPSTEIN (cfr., 2009, pp.152-158) – que apresentamos no Capítulo I, ponto 2.3 – e procuramos saber que estratégias agradariam mais aos pais, especialmente, as que se prendem com comunicação, voluntariado, aprender em casa, tomada de decisões e colaboração com a comunidade.

Para análise dos resultados em termos de estratégias elaboramos a questão 11 – O que pensa que a Escola deve fazer para levar os pais a participar? – e construímos a chave de leitura que passamos a apresentar.

Conceito	Dimensões	Indicadores
<b>P A R T I C I P A Ç Ã O</b>	<b>Estratégias de Participação</b>	Fazer reuniões de pais bem preparadas e em horário acessível.
		Convidar elementos da família para falar, ou fazer demonstrações sobre as suas profissões ou interesses.
		Envolver os pais em actividades com os filhos.
		Apoiar a família através de acções de formação/informação.
		Desenvolver actividades extracurriculares, em colaboração com os pais.
		Convidar os pais a participarem na construção de projectos da escola.
		Levar os pais a participar na organização de actividades recreativas e/ou culturais da escola.
		Pedir aos pais que participem na resolução de problemas da escola.

Em sentido oposto e para tratar a questão relativa aos obstáculos à participação: questão 10 – Na sua opinião, quais os motivos que fazem com alguns pais não participem na vida escolar – reuniões, actividades, festas, ...? – elaboramos a chave de leitura que se segue:

Conceito	Dimensões	Indicadores
<b>P A R T I C I P A Ç Ã O</b>	<b>Obstáculos à Participação</b>	Falta de interesse pelo que se passa na escola.
		Falta de tempo para se deslocarem à escola.
		Já tiveram problemas com a escola e não querem incomodar-se.
		O filho é bom aluno.
		O filho não lhe dá problemas, na escola.
		Desinteresse pelo sucesso escolar do filho.

Para simplificar a apresentação dos resultados consideramos três posições: concordo (adicionamos concordo totalmente e concordo); não concordo nem discordo (tal como nos foi apresentado) e discordo (adicionamos discordo totalmente e discordo) tanto nos obstáculos como nas estratégias de participação.

### 5.2.1 Estratégias de participação: distribuição das respostas

A maioria dos respondentes tem uma opinião de elevada concordância quanto às estratégias que a escola apresenta no sentido de levar os pais a participar. Porém, a concordância é mais forte quando a estratégia aponta para fazer reuniões de pais bem preparadas e em horário acessível.

Se pensarmos que, em muitas das nossas escolas, ainda se realizam reuniões de pais durante o seu horário de trabalho, o mesmo acontecendo com a hora de atendimento aos encarregados de educação, este resultado não nos surpreende. Embora, a legislação laboral consagre o direito dos pais trabalhadores faltarem até quatro horas por trimestre por motivo de situação educativa do filho (Código do Trabalho, Lei 105/2009,14/09, 3.<sup>a</sup> versão, art.º 249.º, alínea f) ainda são muitos os pais que por motivos vários não usufruem deste direito para acompanharem mais de perto a educação dos filhos e preferem que as reuniões se realizem em horários que não interfiram com o emprego.

Simultaneamente, inúmeras vezes os assuntos das reuniões ou encontros com os pais confinam-se a problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos o que faz com que alguns pais sintam essa deslocação como pouco compensadora, sobretudo para os que trabalham fora da localidade em que se situa a escola e que têm de ‘perder’ horas de trabalho para poderem estar presentes em reuniões que pouco ou nada trazem de novo aquilo que já sabem (cfr. MARQUES, 2001, p.28).

Curiosamente, o indicador que reúne menor discordância tem que ver com um dos tipos de envolvimento de EPSTEIN, o voluntariado, que diz respeito ao envolvimento dos pais na escola como forma de ajuda os alunos e aos próprios programas (cfr., 2009, p.152).

<b>Estratégias de participação</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Totais</b>
Fazer reuniões de pais bem preparadas e em horário acessível.	4 0,76%	3 0,57%	31 5,92%	185 35,31%	301 57,44%	524 100 %
Convidar familiares dos alunos para falar, ou fazer demonstrações, sobre as suas profissões ou interesses.	18 3,44%	62 11,83%	163 31,11%	204 38,93%	77 14,69%	524 100%
Desenvolver actividades extracurriculares, em colaboração com os pais.	7 1,34%	40 7,63%	135 25,76%	250 47,71%	92 17,56%	524 100%
Convidar os pais a participarem na construção de projectos da escola.	3 0,57%	25 4,77%	110 20,99%	272 51,91%	114 21,76%	524 100%
Levar os pais a participar na organização de actividades recreativas e/ou culturais da escola.	2 0,38%	17 3,25%	90 17,21%	283 54,11%	131 25,05%	523 100,0%
Envolver os pais em actividades com os filhos.	10 1,92%	30 5,75%	112 21,46%	252 48,28%	118 22,61%	522 100%
Pedir aos pais que participem na resolução de problemas da escola.	10 1,92%	30 5,75%	112 21,46%	252 48,28%	118 22,61%	522 100%
Apoiar as famílias através de acções de formação/informação.	11 2,10%	32 6,12%	109 20,84%	260 49,71%	111 21,22%	523 100%

### 5.2.1.1 Estratégias de participação: indicador agregado

Construímos um indicador agregado a partir das respostas obtidas com os indicadores parcelares, os resultados constam no quadro seguinte e mostram que a opinião dos nossos respondentes se situa, acima do ponto médio (29).

<b>Estratégias de participação</b>	<b>Frequências</b>	
Baixa concordância (18)	2	0,38%
19	1	0,19%
20	7	1,35%
21	4	0,77%
22	4	0,77%
23	7	1,35%
24	17	3,27%
25	20	3,85%
26	19	3,65%
27	30	5,77%
28	38	7,31%
29	35	6,73%
30	36	6,92%
31	47	9,04%
32	67	12,88%
33	58	11,15%
34	28	5,38%
35	12	2,31%
36	13	2,50%
37	12	2,31%
38	15	2,88%
39	12	2,31%
Alta concordância (40)	36	6,92%
Totais	520	100,00%

### 5.2.1.2 Variações das estratégias de participação com o perfil dos respondentes

Quando aplicamos o teste do  $\chi^2$  ao cruzamento desta variável com outras, na procura de eventuais variações significativas de resposta, consideramos três escalões: baixa concordância [18,28], concordância [29,32] e alta concordância [33,40] e registamos variação estatisticamente significativa com o género.

<b>Estratégias de participação</b>	Idade	Género	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	0,76	6,56	9,12
Probabilidade Observada	0,94	0,04	0,17

### 5.2.1.2.1 Segundo o género

São os homens quem mais assume uma opinião de baixa concordância com as estratégias de participação.

Estratégias de participação	Género	Masculino	Feminino	Total
	Baixa concordância [18,28]		33 40%	116 26%
Concordância [29,32]		23 28%	162 37%	185 36%
Alta concordância [33,40]		26 32%	160 37%	186 36%
TOTAL		82 100%	438 100%	520 100%

Grau de liberdade = 2     $\chi^2$  Observado = 6,56    Probabilidade Observada = 0,04

### 5.2.1.3 Variações das estratégias de participação com os contactos directos com a escola

Estratégias de participação	Frequência da deslocação	Iniciativa dos contactos	Partilha de responsabilidades
Graus de Liberdade	4	2	2
$\chi^2$ Observado	0,93	1,70	0,87
Probabilidade Observada	0,92	0,43	0,65

No que respeita às estratégias à participação e sua relação com os contactos directos com a escola, utilizamos os mesmos escalões da questão anterior, para análise dos resultados, na procura de variações estatisticamente significativas. Verificamos que não se registam variações.

### 5.2.2 Obstáculos à participação: distribuição das respostas

Os nossos respondentes apontam, maioritariamente, como principal obstáculo à participação de alguns pais na vida da escola, a falta de tempo, logo seguido da falta de interesse pelo que se passa na escola. O terem tido problemas com a escola surge como motivo menos apontado.

Esta leitura não nos surpreende, uma vez que os pais apontam muitas vezes, e de acordo com AFONSO (1993, p.147), “a incompatibilidade de horários e a falta de tempo” como razão da sua reduzida participação nas questões da escola. Também no nosso estudo encontramos resultados que apontam no mesmo sentido, isto é, quando questionamos os pais sobre as dificuldades que, por vezes, encontram nas relações que estabelecem com a escola uma maioria significativa aponta os horários sobrecarregados.

<b>Obstáculos à participação</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Totais</b>
Falta de interesse pelo que se passa na escola.	63 12,02%	73 13,93%	97 18,51%	158 30,15%	133 25,38%	524 100%
O filho é bom aluno.	82 15,74%	156 29,94%	144 27,64%	89 17,08%	50 9,60%	521 100%
Falta de tempo para se deslocarem à escola.	26 4,96%	55 10,50%	103 19,66%	198 37,79%	142 27,10%	524 100%
O filho não lhe dá problemas, na escola.	46 8,80%	142 27,15%	157 30,02%	124 23,71%	54 10,33%	523 100%
Já tiveram problemas com a escola e não querem incomodar-se.	87 16,70%	168 32,25%	140 26,87%	83 15,93%	43 8,25%	521 100%
Desinteresse pelo sucesso escolar do filho.	130 24,90%	111 21,26%	106 20,31%	100 19,16%	75 14,37%	522 100%

### **5.2.2.1 Obstáculos à participação: indicador agregado**

Construímos um indicador agregado a partir das respostas obtidas com os indicadores parcelares e os resultados obtidos constam no quadro abaixo mostram que a opinião dos nossos respondentes se situa, acima do ponto médio (18).

<b>Obstáculos à participação</b>	<b>Frequências</b>	
Baixa concordância (7)	1	0,19%
8	2	0,39%
9	3	0,58%
10	5	0,97%
11	12	2,33%
12	14	2,71%
13	17	3,29%
14	40	7,75%
15	36	6,98%
16	43	8,33%
17	40	7,75%
18	47	9,11%
19	56	10,85%
20	43	8,33%
21	49	9,50%
22	33	6,40%
23	29	5,62%
24	21	4,07%
25	11	2,13%
26	3	0,58%
27	4	0,78%
28	1	0,19%
Alta concordância (30)	6	1,16%
Totais	516	100,00%

### 5.2.2.2 Variações dos obstáculos à participação com o perfil dos respondentes

<b>Obstáculos à participação</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Habilitações académicas</b>
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	1,55	1,71	9,70
Probabilidade Observada	0,82	0,42	0,14

Para aplicar o teste do  $\chi^2$  ao cruzamento desta variável com outras, na procura de eventuais variações estatisticamente significativas de resposta, consideramos três escalões: baixa concordância [7,16], concordância [17,20] e alta concordância [21,30] e não registamos nenhuma variação.

### 5.2.2.3 Variações dos obstáculos à participação com os contactos directos com a escola

Quanto ao que se refere aos obstáculos à participação e aos directos com a escola quando procuramos analisar as variações estatisticamente possíveis utilizamos os mesmos escalões da questão anterior e verificamos que se registam variações significativas com a partilha de responsabilidades.

Obstáculos à participação	Frequência da deslocação	Iniciativa dos contactos	Partilha de responsabilidades
Graus de Liberdade	4	2	2
$\chi^2$ Observado	2,73	0,37	8,73
Probabilidade Observada	0,60	0,83	0,01

#### 5.2.2.3.1 Com a partilha de responsabilidades

Partilha de responsabilidades	Mãe	Os dois ou só o pai	Total
<b>Obstáculos à participação</b>			
Baixa concordância [7,16]	115 31%	58 41%	173 34%
Concordância [17,20]	149 40%	37 26%	186 36%
Alta concordância [21,30]	111 30%	45 32%	156 30%
TOTAL	375 100%	140 100%	515 100%

Grau de liberdade = 2     $\chi^2$  Observado = 8,73    Probabilidade Observada = 0,01

Os pais assumem uma opinião de baixa concordância quanto à existência de obstáculos à participação de alguns pais na vida da escola quando a partilha de responsabilidades acontece por parte dos dois ou só o pai.

## 5.3 Motivos da não participação dos pais na escola

Embora os pais manifestem concordância quanto à necessidade de definir estratégias de participação sabemos que muitos são aqueles que por motivos vários ainda não participam na escola. Assim, perguntámos aos pais qual seria, na sua opinião,

um dos motivos da não participação dos pais na vida da escola – questão 12 do questionário – e propusemos-lhes quatro aspectos dos quais poderiam escolher apenas um.

Construímos, primeiramente, um quadro com a distribuição das respostas que posteriormente recodificamos, em responsabilidade dos pais e responsabilidade dos professores, de acordo com a seguinte chave de leitura.

**Responsabilidade dos pais:**

- Os pais entendem que gastam muito tempo em reuniões.
- Os pais têm pouca disponibilidade para ir à Escola.

**Responsabilidade dos professores:**

- A Escola dá pouco poder de decisão aos pais.
- Os professores incentivam pouco a participação dos pais.

Seguidamente, apresentamos os resultados obtidos por ordem decrescente da sua frequência.

### 5.3.1 Distribuição das respostas

<b>Quando os pais não participam na vida da escola é porque:</b>	<b>Frequências</b>	
Os pais têm pouca disponibilidade para ir à Escola.	386	75,10%
Os pais entendem que gastam muito tempo em reuniões.	54	10,51%
A Escola dá pouco poder de decisão aos pais.	53	10,31%
Os professores incentivam pouco a participação dos pais.	21	4,09%
Totais	514	100,00%

O quadro evidencia, segundo os pais, como motivo maioritariamente apontado para a não participação na vida da escola, a pouca disponibilidade para ir à escola. O

que está de acordo com o que afirmamos no ponto 5.2.1 quando analisamos os resultados obtidos no que respeita às estratégias de participação.

Após a recodificação, em que pretendíamos uma visão mais global sobre os motivos que os pais consideram da sua responsabilidade ou da responsabilidade dos professores quanto à sua não participação na vida da escola, obtivemos os resultados constantes no quadro que se segue.

<b>Motivos da não participação dos pais</b>		<b>Frequências</b>	
Responsabilidade dos pais		440	85,60%
Responsabilidade dos professores		74	14,40%
	Totais	514	100,00%

Muito maioritariamente os nossos respondentes atribuem a responsabilidade da não participação na vida da escola aos pais.

### **5.3.2 Variações dos motivos da não participação com o perfil dos respondentes**

Como o quadro seguinte permite verificar apenas se regista variação estatisticamente significativa com o género dos nossos respondentes.

<b>Motivos da não participação dos pais</b>	Idade	Género	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	2	1	3
$\chi^2$ Observado	1,43	9,29	5,60
Probabilidade Observada	0,49	0,002	0,13

#### **5.3.2.1 Segundo o género**

Homens e mulheres, maioritariamente, atribuem a responsabilidade da não participação aos pais. Sendo que essa maioria é mais forte nas mulheres.

Motivos da não participação	Género	Masculino	Feminino	Total
	Responsabilidade dos Pais [13,13]		60 74%	380 88%
Responsabilidade dos Professores [24,24]		21 26%	53 12%	74 14%
TOTAL		81 100%	433 100%	514 100%

Grau de liberdade = 1  $\chi^2$  Observado = 9,29 Probabilidade Observada = 0,002

### 5.3.3 Variações dos motivos da não participação com os contactos directos com a escola

Quando procuramos saber como acontecem os contactos directos com a escola, em termos da frequência da deslocação à escola, da iniciativa dos contactos e da partilha de responsabilidades não encontramos variações estatisticamente significativas.

Informação	Frequência da deslocação	Iniciativa dos contactos	Partilha de responsabilidades
Graus de Liberdade	2	1	1
$\chi^2$ Observado	0,20	3,61	0,20
Probabilidade Observada	0,90	0,06	0,65

### 5.4 Receptividade à participação

Conscientes de algumas das dificuldades que os pais apontam como impeditivas da sua participação na escola, quisemos saber da sua receptividade em participar, a convite da escola, na associação de pais, em encontros com outros pais, na organização de visitas ou outras actividades e em festas, convívios...

A questão formulada teve como base a seguinte chave de leitura:

<b>Participação formal</b>	Na Associação de Pais.
	Na organização de visitas de estudo e outras actividades.
<b>Participação informal</b>	Em encontros com outros pais, professores e outras pessoas da terra.
	Em festas; convívios; feiras; exposições...

Para simplificar a apresentação dos resultados consideramos três posições: poucas vezes ou nunca; algumas vezes (tal como nos foi apresentado) e muitas vezes (adicionamos muitas vezes e sempre).

#### 5.4.1 Participação formal: distribuição das respostas

<b>Participação formal</b>	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>	<b>Totais</b>
Na Associação de Pais.	160 30,53%	102 19,47%	178 33,97%	20 3,82%	64 12,21%	524 100%
Na organização de visitas de estudo e outras actividades.	52 9,96%	87 16,67%	217 41,57%	95 18,20%	71 13,60%	522 100%

A opinião dos nossos respondentes situa-se no ponto intermédio; opinião que parece não comprometer.

Curiosamente, participar na associação de pais é apontado como o convite que, maioritariamente, poucas vezes ou nunca gostariam de receber.

Será que esta opinião mudaria se não fosse a escola a convidar?

##### 5.4.1.1 Participação formal: indicador agregado

Construímos o indicador agregado com as respostas obtidas e a maioria das respostas dos pais situa-se abaixo do ponto médio (6) indiciando uma tendência de menor interesse na participação formal.

<b>Participação formal</b>	<b>Frequências</b>	
Menor interesse (2)	46	8,81%
3	35	6,70%
4	86	16,48%
5	75	14,37%
6	133	25,48%
7	61	11,69%
8	41	7,85%
9	18	3,45%
Maior interesse (10)	27	5,17%
Totais	522	100,00%

#### 5.4.1.2 Variações da participação formal com o perfil dos respondentes

Para análise das variações consideramos três escalões: menor interesse [2,4]; interesse [5,6] e maior interesse [7,10].

Como podemos constatar não se verificam variações estatisticamente significativas com o perfil dos respondentes.

<b>Participação formal</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Habilitações académicas</b>
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	1,40	1,80	9,33
Probabilidade Observada	0,84	0,41	0,16

#### 5.4.1.3 Variações da participação formal com os contactos directos com a escola

Quando procuramos variações estatisticamente significativas com os contactos directos com a escola encontrámo-las com a frequência da deslocação.

<b>Participação formal</b>	<b>Frequência da deslocação</b>	<b>Iniciativa dos contactos</b>	<b>Partilha de responsabilidades</b>
Graus de Liberdade	4	2	2
$\chi^2$ Observado	11,98	5,60	1,50
Probabilidade Observada	0,02	0,06	0,47

#### 5.4.1.3.1 Com a frequência da deslocação

Os pais que menos frequentemente vão à escola são os que assumem menor interesse numa participação formal.

Frequência da deslocação	Poucas vezes ou nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
<b>Participação formal</b>				
Menor interesse [2,4]	35 49%	83 30%	49 28%	167 32%
Interesse [5,6]	21 29%	118 43%	69 40%	208 40%
Maior interesse [7,10]	16 22%	75 27%	56 32%	147 28%
<b>TOTAL</b>	72 100%	276 100%	174 100%	522 100%

Grau de liberdade = 4     $\chi^2$  Observado = 11,98    Probabilidade Observada = 0,02

#### 5.4.2 Participação informal: distribuição das respostas

Novamente, a opinião dos nossos respondentes situa-se no ponto intermédio. Contudo, o convite para participar em festas; convívios; feiras; exposições... é o que reúne maior aceitação, apesar do resultado ser pouco expressivo.

Participação informal	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Totais
Em encontros com outros pais, professores e outras pessoas da terra.	69 13,22%	121 23,18%	210 40,23%	67 12,84%	55 10,54%	522 100%
Em festas; convívios; feiras; exposições...	23 4,39%	62 11,83%	213 40,65%	97 18,51%	129 24,62%	524 100%

#### 5.4.2.1 Participação informal: indicador agregado

Construído o indicador agregado a partir das respostas obtidas com os indicadores parcelares verificamos que a maioria das respostas dos pais se situa acima do ponto médio (6).

<b>Participação informal</b>	<b>Frequências</b>	
Menor interesse (2)	16	3,07%
3	11	2,11%
4	67	12,84%
5	64	12,26%
6	146	27,97%
7	81	15,52%
8	75	14,37%
9	22	4,21%
Maior interesse (10)	40	7,66%
Totais	522	100,00%

#### 5.4.2.2 Variações da participação informal com o perfil dos respondentes

Como o quadro anterior permite verificar não se registam variações significativas com o perfil dos respondentes.

<b>Participação informal</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Habilitações académicas</b>
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	3,59	0,91	9,29
Probabilidade Observada	0,46	0,64	0,16

#### 5.4.2.3 Variações da participação informal com os contactos directos com a escola

<b>Participação informal</b>	<b>Frequência da deslocação</b>	<b>Iniciativa dos contactos</b>	<b>Partilha de responsabilidades</b>
Graus de Liberdade	4	2	2
$\chi^2$ Observado	2,02	1,76	0,25
Probabilidade Observada	0,73	0,42	0,88

Não existem variações estatisticamente significativas com os contactos directos com a escola.

## **5.5 Um caso peculiar – as reuniões de pais**

As reuniões de pais fazem parte de uma das ‘formalidades’ de participação mais vulgarmente admitidas quer pelos pais quer pela escola e podem constituir uma ponte de entendimento entre os pais e a escola se concebermos como espaços de diálogo permanente, aberto e construtivo.

As escolas que promovem reuniões periódicas com os pais estão cientes do potencial das mesmas como momentos privilegiados para partilhar informações sobre os progressos e dificuldades das crianças, dar a conhecer o funcionamento da escola e proporcionar compreensão de métodos e técnicas promotoras do desenvolvimento da criança. Estas reuniões revestem-se de avultada importância pois “aumentam a confiança mútua e aprofundam as relações entre a escola e os pais” (MARQUES, 2001, p.27).

No entanto, as relações entre indivíduos nem sempre são pacíficas e podem resultar em momentos de maior ou menor agrado para os envolvidos. Nesta perspectiva, procuramos questionar os pais sobre qual a atitude que tomariam, numa reunião, em que não estivessem de acordo com as propostas apresentadas pelo professor.

### **5.5.1 Participação em reuniões: distribuição das respostas**

Os nossos respondentes assumem, maioritariamente, como posição que nunca tomariam o abandono, seguido da imposição.

O consenso, ainda que de forma ténue, é assumido como posição que tomariam algumas vezes.

A sujeição situa-se entre o algumas vezes e muitas vezes; talvez um indício da posição que mais vezes será tomada.

Quando procuramos perceber se existiam variações estatisticamente significativas nas opiniões dos nossos respondentes optamos por analisar as questões do consenso e da sujeição por serem aquelas que, para além de recolherem um conjunto significativo de respostas positivas, se encontram em pólos que podem ser considerados opostos.

Atitudes adoptadas em reuniões		Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Totais
<b>Consenso</b>	Dá sugestões e procura encontrar soluções que a todos satisfaçam.	50 9,54%	116 22,14%	233 44,47%	125 23,85%	524 100%
<b>Imposição</b>	Dá a sua opinião e só desiste quando o professor concorda consigo.	373 71,18%	90 17,18%	51 9,73%	10 1,91%	524 100 %
<b>Abandono</b>	Sai logo que pode, pois tem assuntos mais importantes.	443 84,54%	44 8,40%	30 5,73%	7 1,34%	524 100%
<b>Sujeição</b>	Deixa que o professor decida como bem entender.	59 11,26%	82 15,65%	181 34,54%	202 38,55%	524 100%

### 5.5.1.1 Variações do consenso com o perfil dos respondentes

Assim ao aplicarmos o teste do  $\chi^2$  à questão consenso para verificarmos se existiam variações estatisticamente significativas com o perfil dos respondentes consideramos três escalões: consenso baixo [1,2], consenso [3,3] e consenso alto [4,4] e como o quadro abaixo permite verificar não registamos qualquer variação.

Consenso	Idade	Género	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	5,16	0,97	5,33
Probabilidade Observada	0,27	0,62	0,50

### 5.5.1.2 Variações da sujeição com o perfil dos respondentes

De novo e na questão sujeição quando procuramos verificar se existiam variações estatisticamente significativas com o perfil dos respondentes usamos os mesmos escalões do consenso na aplicação do teste do  $\chi^2$ . Encontramos variações significativas segundo as habilitações académicas.

Sujeição	Idade	Género	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	2,73	3,73	16,86
Probabilidade Observada	0,60	0,15	0,01

#### 5.5.1.2.1 Segundo as habilitações académicas

São os pais cujas habilitações académicas correspondem ao 4.º ano quem mais assumem uma atitude de alta sujeição nas reuniões em que não concordam com as propostas apresentadas pelo professor. Contudo, essa atitude de sujeição vai diminuindo à medida que aumentam as habilitações académicas dos nossos respondentes.

Habilitações académicas	4.º Ano	6.º Ano	9.º Ano	11.º/12.º lic. ou mais	Total
Sujeição baixa [1,2]	41 24%	43 26%	30 28%	27 33%	141 27%
Sujeição [3, 3]	49 29%	52 31%	45 42%	35 43%	181 35%
Sujeição alta [4,4]	78 46%	72 43%	32 30%	20 24%	202 39%
TOTAL	168 100%	167 100%	107 100%	82 100%	524 100%

Grau de liberdade = 6     $\chi^2$  Observado = 16,86    Probabilidade Observada = 0,01

## 5.6 Acolhimento por parte da escola

Uma vez que são apontados alguns impedimentos à participação dos pais na escola, quisemos ainda saber qual a sua percepção quanto à forma como a escola os

recebia, isto é, se quando iam à escola sentiam que eram bem recebidos. Para tal construímos a questão 14 - Quando vai à escola sente que é bem recebido?

As opiniões dos nossos respondentes são as que constam no quadro abaixo.

<b>Quando vai à escola sente que é bem recebido?</b>		
	<b>Frequências</b>	
Sempre	479	91,59%
Às vezes	39	7,46%
Raramente	3	0,57%
Nunca	2	0,38%
Totais	523	100,00%

Apesar de todos os constrangimentos que possam existir entre a escola e a família, os pais sentem que a sua ida à escola é algo apreciado, uma vez que se sentem bem recebidos por parte da escola.

Talvez tenhamos encontrado resposta à interrogação por nós colocada no ponto 5.4.1, relativamente à participação formal: “Será que esta opinião mudaria se não fosse a escola a convidar?”

De facto, se os pais se sentem apreciados quando vão à escola, seria importante que lá pudessem ir sem ser apenas no papel de convidados.

O caminho para a participação parece estar aberto, agora há que alicerçá-lo.

## **6. O QUE PENSAM OS PAIS SOBRE A ESCOLA**

É na escola e através da escola que todo o indivíduo se valoriza e se socializa, definindo maneiras de ser, pensar agir e sentir o mundo que o rodeia, neste caso específico a escola. Assim, todos os membros que fazem parte da organização escola, quer sejam pais, professores ou pessoal auxiliar, já todos a frequentaram e criaram expectativas e imagens em relação à escola, enquanto instituição.

Para entendermos como acontece a participação nas nossas escolas é importante que percebamos como é que os pais, actualmente, percebem a escola que os seus filhos frequentam em termos de finalidades e de objectivos.

## 6.1 Finalidades

Assim, depois de analisarmos a questão da relação família-escola e a da participação quisemos saber como é que os pais de hoje vêem a escola. Elaboramos uma questão apoiada no trabalho de SANTIAGO (1996, cfr., pp.18-21) que faz a distinção entre as finalidades da *escola transmissiva* e da *escola construtiva*, com a qual pretendemos associar as finalidades da escola, escolhidas pelos pais inquiridos, a estas duas definições de escola.

Com essa questão pedimos aos pais que nos dessem a sua opinião sobre as finalidades da escola – Na sua opinião, a escola deve ter como finalidade ... – cuja chave de leitura apresentamos:

Conceito	Dimensões	Indicadores
<b>Representações</b>  (finalidades da escola)	Objectivos da escola associados à escola transmissiva	Fazer com que os alunos aprendam.
		Ajudar os alunos a ter bons resultados.
		Ensinar o que vem nos livros.
		Fazer com que os alunos aproveitem os conhecimentos que a escola transmite.
	Objectivos da escola associados à escola construtiva	Preparar os alunos para a vida.
		Permitir que os alunos aprendam sem ajuda permanente dos outros.
		Fazer com que os alunos sejam capazes de pensar por si.
		Tornar os alunos capazes de trabalharem sozinhos.

Para facilitar a apresentação dos resultados consideramos três posições: concordo (adicionamos concordo e concordo totalmente); não concordo nem discordo (tal como nos foi apresentado) e discordo (adicionamos discordo e discordo totalmente) tanto nos itens da escola transmissiva como nos da escola construtiva.

### 6.1.1 Escola transmissiva: distribuição das respostas

Escola transmissiva	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
Fazer com que os alunos aprendam.	0 0%	2 0,38%	7 1,34%	69 13,17%	446 85,11%	524 100%
Ajudar os alunos a ter bons resultados.	2 0,38%	5 0,96%	24 4,59%	101 19,31%	391 74,76%	523 100%
Ensinar o que vem nos livros.	7 1,34%	29 5,53%	83 15,84%	216 41,22%	189 36,07%	524 100%
Fazer com que os alunos aproveitem os conhecimentos que a escola transmite.	0 0%	0 0%	12 2,29%	148 28,24%	364 69,47%	524 100%

A maioria dos nossos respondentes assume uma opinião de concordância quanto às finalidades da escola transmissiva, a qual se manifesta de forma mais forte quando se trata de “fazer com que os alunos aprendam” seguida de muito perto por “ajudar os alunos a ter bons resultados”. Assume menor relevância, para os pais inquiridos, “ensinar o que vem nos livros”; este resultado alude para uma ideia de escola construtiva que aposta na concessão de espaço, ao aluno, para que aprenda pelos seus próprios meios (cfr, SANTIAGO, 1996, p.20).

#### 6.1.1.1 Escola transmissiva: indicador agregado

Escola transmissiva	Frequências	
Menor concordância (12)	4	0,76%
13	9	1,72%
14	9	1,72%
15	15	2,87%
16	51	9,75%
17	71	13,58%
18	89	17,02%
19	111	21,22%
Maior concordância (20)	164	31,36%
Totais	523	100,00%

Construído o indicador agregado a partir das respostas obtidas, verificamos que a maioria das opiniões dos nossos respondentes se situa acima do ponto médio (16) apontando para uma elevada concordância com a escola transmissiva.

### 6.1.1.2 Variações da escola transmissiva com o perfil dos respondentes

<b>Escola transmissiva</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Habilitações académicas</b>
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	4,99	2,37	12,43
Probabilidade Observada	0,29	0,31	0,05

Consideramos três escalões: menor concordância [12,16]; concordância [17,18] e maior concordância [19,20] na aplicação do teste de  $\chi^2$  ao cruzamento desta variável com o perfil dos nossos respondentes e apenas encontramos variação estatisticamente significativa com as habilitações académicas.

#### 6.1.1.2.1 Segundo as habilitações académicas

<b>Habilitações académicas</b>	<b>4.º Ano</b>	<b>6.º Ano</b>	<b>9.º Ano</b>	<b>11.º/12.º lic. ou mais</b>	<b>Total</b>
<b>Escola transmissiva</b>					
Menor concordância [12,16]	22 13%	21 13%	23 21%	22 27%	88 17%
Concordância [17,18]	49 29%	57 34%	32 30%	22 27%	160 31%
Maior concordância [19,20]	97 58%	88 53%	52 49%	38 46%	275 53%
<b>TOTAL</b>	168 100%	166 100%	107 100%	82 100%	523 100%

Graus de liberdade = 6     $\chi^2$  Observado = 12,43    Probabilidade Observada = 0,05

Os nossos respondentes assumem uma opinião de maior concordância com os aspectos que se prendem com as finalidades da escola transmissiva. Contudo, essa concordância diminui quando aumentam as habilitações dos respondentes.

Esta tendência parece apontar no mesmo sentido do estudo de SANTIAGO segundo o qual “a maioria dos pais das categorias sociais favorecidas organiza as suas representações insistindo em alguns princípios com uma maior relação de proximidade ao paradigma da escola construtiva” (1996, p.246-247). Aliás, esta ideia está presente na comunicação feita por MONTANDON quando apresenta o resultado de dois estudos efectuados, em Genebra, junto de professores e pais de alunos do 1.º Ciclo (cfr., 1994, pp.189 e 199).

### 6.1.2 Escola construtiva: distribuição das respostas

Tomando como base as posições de leitura por nós referidas, podemos constatar que a maioria dos pais assume uma forte opinião de concordância quanto às finalidades da escola construtiva, excepto quando se trata de “permitir que os alunos aprendam sem ajuda permanente dos outros” que reúne menor percentagem de concordância.

<b>Escola construtiva</b>	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Totais</b>
Preparar os alunos para a vida.	1 0,19%	1 0,19%	25 4,78%	136 26,00%	360 68,83%	523 100%
Permitir que os alunos aprendam sem ajuda permanente dos outros.	17 3,27%	62 11,92%	85 16,35%	171 32,88%	185 35,58%	520 100%
Fazer com que os alunos sejam capazes de pensar por si.	2 0,38%	8 1,53%	47 8,99%	187 35,76%	279 53,35%	523 100%
Tornar os alunos capazes de trabalharem sozinhos.	1 0,19%	8 1,53%	45 8,60%	198 37,86%	271 51,82%	523 100%

Não estranhamos o facto de o indicador “preparar os alunos para a vida” reunir maior concordância uma vez que, na perspectiva da escola construtiva, “o acto de aprender deve aproveitar e prolongar a experiência do aluno” (SANTIAGO, o.c., p.20).

### 6.1.2.1 Escola construtiva: indicador agregado

Construímos um indicador agregado com os resultados das respostas às questões formuladas e obtivemos uma posição que se situa, maioritariamente, acima do ponto médio (14,5); os nossos respondentes assumem a concordância de forma significativa.

Escola construtiva	Frequências	
Menor concordância (9)	1	0,19%
10	2	0,39%
11	2	0,39%
12	14	2,70%
13	16	3,08%
14	35	6,74%
15	45	8,67%
16	65	12,52%
17	82	15,80%
18	71	13,68%
19	53	10,21%
Maior concordância (20)	133	25,63%
Totais	519	100,00%

### 6.1.2.2 Variações da escola construtiva com o perfil dos respondentes

	Idade	Género	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	6,38	0,51	9,80
Probabilidade Observada	0,17	0,78	0,13

Consideramos três escalões: menor concordância [9,16]; concordância [17,18] e maior concordância [19,20] na aplicação do teste de  $\chi^2$  ao cruzamento desta variável

com o perfil dos nossos respondentes e Como o quadro seguinte permite verificar não se registam variações estatisticamente significativas com o perfil dos respondentes.

## 6.2 Objectivos da escola – LBSE

À escola pede-se que seja: dinâmica, inovadora e aberta ao meio. Pede-se-lhe que desenvolva uma cultura de participação, que saiba partilhar a educação com a família, com a comunidade envolvente e assim todos possam contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, tornando-os cidadãos mais responsáveis e livres na sociedade. É este tipo de escola preconizado pela LBSE (Lei nº46 / 86, de 14 de Outubro).

Conceito	Dimensões		Indicadores
R E P R E S E N T A Ç Õ E S  (Objectivos da escola)	<b>Instruir</b>	Ministrar conhecimentos	Ensinar a ler, escrever e contar. Desenvolver o gosto pela língua portuguesa e história de Portugal. Transmitir conhecimentos.
		Formação intelectual	Ajudar os alunos a compreender os fenómenos sociais, desenvolvendo, perante eles, sentido crítico. Criar o gosto pelo conhecimento. Incentivar o aluno a manifestar a sua opinião.
	<b>Educar</b>	Formação integral	Ajudar os alunos a crescer como pessoas de bem. Contribuir para o desenvolvimento completo dos alunos.
		Fomentar a cultura e as áreas artísticas	Desenvolver atitudes de respeito pela cultura. Desenvolver o gosto pela arte, música, pintura...
		Cooperação e participação	Formar pessoas amigas de ajudar. Formar alunos que saibam respeitar os outros.
		Sentido positivo face ao trabalho	Formar pessoas que valorizem o trabalho. Criar hábitos de trabalho de grupo.
	<b>Intervir no meio</b>	Formação dada ao aluno	Formar alunos atentos ao que se passa à sua volta. Promover a aproximação dos alunos à comunidade através de visitas de estudo. Formar pessoas que gostem de colaborar. Desenvolver actividades com os alunos que envolvam a comunidade.

A questão por nós elaborada apoiou-se na análise feita por TEIXEIRA aos objectivos da escola na LBSE (1995, p.37), apresentada na revisão bibliográfica.

Questionamos os pais para tentar perceber se as imagens que constroem em relação à escola – questão 17 – Na sua opinião a Escola é importante para... – se aproximam ou afastam duma concepção de escola que se devia organizar, de acordo com a LBSE, para instruir, educar e intervir no meio. Apresentamos de seguida a chave de leitura desta questão.

Para facilitar a apresentação dos resultados consideramos três posições: concordo (adicionamos concordo e concordo totalmente); não concordo nem discordo (tal como nos foi apresentado) e discordo (adicionamos discordo e discordo totalmente) na questão do instruir, do educar e do intervir no meio.

### **6.2.1 Instruir: distribuição das respostas**

A maioria dos pais situa-se numa opinião de elevada concordância no que concerne aos objectivos da escola na vertente do instruir. Sendo que a concordância é esmagadora quando se trata de “ensinar a ler, escrever e contar”,

É notória a preocupação com o que é basilar, o que permitirá algum desembaraço na vida.

Esta tendência de opinião aponta para uma aproximação ao paradigma da escola transmissiva na medida em que, de acordo com SANTIAGO (1996, p.18-19), “a sua função primeira, é de preparar as crianças para a inserção nas estruturas sociais através da transmissão de conhecimentos básicos”, ou seja, “o processo educativo desloca-se para o que é objectivo na cultura, nos valores e no conhecimento e não para o que é subjectivo e pessoal no aluno”.

Instruir	Nada importante	Pouco importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante	Totais
Ensinar a ler, escrever e contar.	2 0,38%	1 0,19%	8 1,53%	82 15,65%	431 82,25%	524 100%
Ajudar os alunos a compreender os fenómenos sociais, desenvolvendo, perante eles, sentido crítico.	30 5,74%	6 1,15%	27 5,16%	161 30,78%	299 57,17%	523 100%
Desenvolver o gosto pela língua portuguesa e história de Portugal.	0 0%	4 0,76%	13 2,48%	137 26,15%	370 70,61%	524 100%
Criar o gosto pelo conhecimento.	1 0,19%	1 0,19%	14 2,68%	148 28,30%	359 68,64%	523 100%
Transmitir conhecimentos.	1 0,19%	3 0,57%	20 3,82%	157 29,96%	343 65,46%	524 100%
Incentivar o aluno a manifestar a sua opinião.	0 0%	9 1,72%	22 4,21%	151 28,93%	340 65,13%	522 100%

### 6.2.1.1 Instruir: indicador agregado

Construído o indicador agregado verificamos que a maioria das opiniões dos nossos respondentes se situa acima do ponto médio (23), sendo assumida, de forma expressiva, a importância do instruir.

Instruir	Frequências	
Pouco importante (16)	2	0,38%
17	0	0,00%
18	1	0,19%
19	2	0,38%
20	2	0,38%
21	5	0,96%
22	13	2,50%
23	15	2,88%
24	39	7,50%
25	40	7,69%
26	45	8,65%
27	50	9,62%
28	43	8,27%
29	58	11,15%
Muito importante (30)	205	39,42%
Totais	520	100,00%

### 6.2.1.2 Variações do instruir segundo o perfil dos respondentes

Na aplicação do teste de  $\chi^2$  ao cruzamento desta variável com o perfil dos nossos respondentes consideramos três escalões: baixa concordância [16,25]; concordância [26,29] e alta concordância [30,30]. Como o quadro seguinte permite verificar não encontramos variações estatisticamente significativas.

Instruir	Idade	Género	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	3,35	4,43	4,05
Probabilidade Observada	0,50	0,11	0,67

### 6.2.2 Educar: distribuição das respostas

Educar	Nada importante	Pouco importante	Razoavelmente Importante	Importante	Muito importante	Totais
Formar pessoas amigas de ajudar.	0 0%	8 1,53%	36 6,88%	163 31,17%	316 60,42%	523 100%
Ajudar os alunos a crescer como pessoas de bem.	1 0,19%	1 0,19%	20 3,83%	102 19,54%	398 76,25%	522 100%
Desenvolver atitudes de respeito pela cultura.	6 1,15%	7 1,34%	19 3,63%	160 30,59%	331 63,29%	523 100%
Formar alunos que saibam respeitar os outros.	0 0%	2 0,38%	14 2,67%	105 20,04%	403 76,91%	524 100%
Formar pessoas que valorizem o trabalho.	2 0,38%	1 0,19%	24 4,59%	126 24,09%	370 70,75%	523 100%
Contribuir para o desenvolvimento completo dos alunos.	0 0%	5 0,96%	15 2,87%	147 28,11%	356 68,07%	523 100%
Desenvolver o gosto pela arte, música, pintura...	18 3,44%	10 1,91%	43 8,22%	185 35,37%	267 51,05%	523 100%
Criar hábitos de trabalho de grupo.	0 0%	2 0,38%	22 4,20%	159 30,34%	341 65,08%	524 100%

Quando os itens se situaram no educar verifica-se que, maioritariamente, os nossos respondentes, lhe atribuem elevada importância, sendo essa posição mais fortemente assumida no que respeita a “formar alunos que saibam respeitar os outros” seguida de muito perto por “ajudar os alunos a crescer como pessoas de bem”. Parece existir uma preocupação com a formação integral a par da cooperação e participação. Esta tendência denota uma ligeira aproximação ao paradigma da escola construtiva uma vez que a par dos “objectivos educacionais de tipo cognitivo ou instrumental são interligados outros objectivos dos domínios afectivo, social e moral, que ocupam um espaço importante na relação e na aprendizagem” (SANTIAGO, 1996, p.21).

Curiosamente, a categoria, por nós criada, e que se prende com o fomentar a cultura e as áreas artísticas é a que, na opinião dos pais, reúne menor importância.

#### 6.2.2.1 Educar: indicador agregado

<b>Educar</b>	<b>Frequências</b>	
Pouco importante (18)	1	0,19%
23	1	0,19%
24	5	0,97%
25	3	0,58%
26	2	0,39%
27	5	0,97%
28	3	0,58%
29	10	1,93%
30	7	1,35%
31	12	2,32%
32	34	6,56%
33	27	5,21%
34	22	4,25%
35	29	5,60%
36	29	5,60%
37	41	7,92%
38	53	10,23%
39	51	9,85%
Muito importante (40)	183	35,33%
Totais	518	100,00%

Construímos um indicador agregado com os resultados das respostas obtidas com os indicadores parcelares e verificamos que a maioria das opiniões dos nossos respondentes se situa acima do ponto médio (31). Os pais assumem de forma evidente a importância do educar.

### 6.2.2.2 Variações do educar segundo o perfil dos respondentes

Para análise das variações consideramos três escalões: pouco importante [18,35]; importante [36,39] e muito importante [40,40].

Como podemos constatar não se verificam variações estatisticamente significativas com o perfil dos respondentes.

<b>Educar</b>	Idade	Género	Habilitações académicas
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	2,97	4,51	3,63
Probabilidade Observada	0,56	0,10	0,73

### 6.2.3 Intervir no meio: distribuição das respostas

Quando questionados sobre aspectos que se relacionam directamente com o intervir no meio, os pais da nossa amostra assumem ser importante essa questão; contudo, essa importância não tem a mesma expressão que o educar ou o instruir, anteriormente por nós analisado.

<b>Intervir no meio</b>	<b>Nada importante</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Razoavelmente Importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Muito importante</b>	<b>Totais</b>
Formar alunos atentos ao que se passa à sua volta.	1 0,19%	8 1,53%	25 4,78%	125 23,90%	364 69,60%	523 100%
Promover a aproximação dos alunos à comunidade através de visitas de estudo.	22 4,22%	6 1,15%	45 8,64%	197 37,81%	251 48,18%	521 100%
Formar pessoas que gostem de colaborar.	0 0%	10 1,91%	33 6,30%	170 32,44%	311 59,35%	524 100%
Desenvolver actividades com os alunos que envolvam a comunidade.	12 2,29%	9 1,72%	30 5,74%	182 34,80%	290 55,45%	523 100%

A importância é fortemente assumida quando se trata de “formar alunos atentos ao que se passa à sua volta”, mas há uma ligeira diminuição quando se aplica ao “promover a aproximação dos alunos à comunidade através de visitas de estudo”.

Neste aspecto, parece existir um ligeiro contra-senso. Por um lado, dão pouca importância à aproximação da comunidade com visitas de estudo e, por outro, atribuem uma importância considerável ao desenvolvimento de actividades com os alunos que envolvam a comunidade.

Talvez os pais estejam mais receptivos quando o intervir no meio a par da participação acontecem de forma plena, isto é, quando os pais são parte activa e não meros participantes.

De facto, uma perspectiva será a escola realizar visitas nas quais os pais vão como acompanhantes e na escola é feito um trabalho de aplicação, outra perspectiva será os pais colaborarem na organização da visita e serem eles próprios os dinamizadores.

### 6.2.3.1 Intervir no meio: indicador agregado

Construímos um indicador agregado com os resultados das respostas às questões formuladas e obtivemos uma posição que se situa, maioritariamente, acima do ponto médio (13).

<b>Intervir no meio</b>	<b>Frequências</b>	
Pouco importante (6)	1	0,19%
7	1	0,19%
8	2	0,39%
9	4	0,77%
10	5	0,96%
11	5	0,96%
12	7	1,35%
13	5	0,96%
14	13	2,50%
15	35	6,74%
16	60	11,56%
17	63	12,14%
18	74	14,26%
19	58	11,18%
Muito importante (20)	186	35,84%
Totais	519	100,00%

### 6.2.3.2 Variações do intervir no meio com o perfil dos respondentes

<b>Intervir no meio</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Habilitações académicas</b>
Graus de Liberdade	4	2	6
$\chi^2$ Observado	7,83	7,76	4,70
Probabilidade Observada	0,10	0,02	0,58

Quando aplicamos o teste do  $\chi^2$  ao cruzamento desta variável com outras, na procura de eventuais variações significativas de resposta, consideramos três escalões: baixa concordância [6,16], concordância [17,19] e alta concordância [20,20] e registamos variação estatisticamente significativa com o género.

## 6.2.3.2.1 Segundo o gênero

	<b>Gênero</b>		
<b>Intervir no meio</b>		<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
			<b>Total</b>
Pouco importante [6,16]		20 24%	118 27%
Razoavelmente importante [17,19]		42 51%	153 38%
Muito importante [20,20]		21 25%	165 36%
TOTAL		83 100%	436 100%

Grau de liberdade = 2     $\chi^2$  Observado = 7,76    Probabilidade Observada = 0,02

São as mulheres que atribuem maior importância ao intervir no meio.

Este resultado poderá indiciar uma vontade de mudança de mentalidades que tradicionalmente apostam pouco na envolvimento com a comunidade e no trabalho de colaboração.

## CONCLUSÃO

Comummente ouvimos dizer-se que é na escola que o futuro se constrói. Logo há que procurar obter da escola um nível de aperfeiçoamento que conduza, no mínimo, uma interacção entre os seus diferentes actores que lhes permita a realização pessoal e social.

Neste contexto, ganham, portanto, particular importância as relações que se estabelecem entre a escola e as famílias dos alunos.

Até há bem pouco tempo pensar escola era, basicamente, pensar alunos e professores. Actualmente, teremos que ser mais abrangentes e, para além de todos os outros, incluir os pais. Queiramos ou não, os pais ocupam um lugar importante em todo o processo educativo e, mais que ripostar contra a sua presença, é fundamental encontrar, na escola, o seu verdadeiro lugar e aproveitar a sua presença como uma mais-valia no crescimento da organização.

De facto, os pais enquanto actores educativos não podem ser postos à margem e a sua participação é algo que deve ser tido em conta quando falamos de Educação, e os resultados que obtivemos apontam claramente para a importância da sua participação e para a forma como a desejam concretizada.

Assim quando inquirimos os pais sobre os aspectos da **relação** que a **família** e a **escola** estabelecem nas vertentes Vida da Escola e Vida do Educando as respostas que obtivemos permitem-nos concluir que:

- No que respeita à **Vida da Escola** a maioria dos pais assume que normalmente vai à escola para ser informado das actividades que vão acontecer na escola, logo seguido da ida a festas ou convívios.
- São as mulheres quem mais assume o acompanhamento dos filhos no que respeita aos aspectos relacionados com a vida da escola.

- São os pais que mais frequentemente dizem deslocar-se à escola os que, maioritariamente, assumem um maior acompanhamento quando procuramos saber como acontecem os contactos directos com a escola.
- Quando questionados sobre a **Vida do Educando** a maioria dos nossos respondentes assume ir, normalmente, à escola para o professor lhe comunicar as notas dos filhos.
- Situam-se na posição oposta as idas relacionadas com o mau comportamento logo seguida dos problemas de aprendizagem.
- São os pais com mais habilitações académicas os que assumem um menor acompanhamento da vida do educando. Todavia, os resultados pareceram-nos pouco aproximados da realidade e levaram-nos a procurar um esclarecimento que nos permitisse entender essa tendência. Assim, começamos por separar os itens relativos à Vida do Educando em aspectos favoráveis e aspectos desfavoráveis, efectuamos cruzamentos com as habilitações académicas dos nossos respondentes e os resultados que obtivemos mostram que existe, de facto um menor acompanhamento por parte dos pais com mais habilitações académicas.
- Isto é, contrariamente ao que nos parecia numa primeira leitura em que não tínhamos desdobrado os dados, efectivamente, os pais vão à escola em situações de notas negativas e outros aspectos menos agradáveis relacionados com a vida dos seus educandos. Contudo, e de acordo com o nosso estudo, esta ida acontece mais frequentemente para os pais com habilitações académicas mais baixas.

Ainda dentro do conceito relação família-escola procuramos saber junto dos pais qual a sua posição quanto à ideia pré-concebida de que sempre que os pais não

aparecem na escola é sinónimo de desinteresse; organizamos a chave de leitura em duas vertentes: “pais difíceis de alcançar” e “escolas difíceis de alcançar” influenciados pela tipologia de MARQUES.

- No que respeita à vertente “**pais difíceis de alcançar**” a maioria dos nossos respondentes, independentemente do seu perfil ou da forma como estabelecem contactos directos com a escola aponta como dificuldade os horários de trabalho sobrecarregados.
- Na vertente “**escolas difíceis de alcançar**”, as opiniões dos pais dividem-se bastante no que respeita ao item ‘serem pouco motivados pelos professores’ e admitem que ‘nunca ou poucas vezes’ as dificuldades nas relações que estabelecem com a escola sejam porque ‘os professores sempre que falam com os pais sobre os filhos é para apontar aspectos negativos’. Na procura de variações significativas não encontramos qualquer variação com o perfil dos respondentes mas encontramos-las com os contactos directos com a escola, nomeadamente, com a frequência da deslocação. Assim, os pais que assumem ir à escola poucas vezes ou nunca também a assumem como pouco difícil de alcançar.

Questionamos, de seguida, os pais sobre as **vantagens** que, como actores educativos, encontram nas suas **idas à escola**.

- De um modo geral, os pais dizem assumir que há vantagens para todos os actores educativos (filhos/alunos; pais; professores) quando de deslocam à escola. Apenas registamos variação estatisticamente significativa quando se trata das vantagens para os professores e no que respeita aos contactos directos com a escola, especificamente com a iniciativa dos contactos. Esta vantagem é mais uma desvantagem uma vez que a maioria dos pais assume haver poucas

vantagens para os professores quando a iniciativa dos contactos parte do próprio professor.

Ao tratarmos o conceito de **Participação** questionamos os pais sobre o que pode fomentar a sua participação nas actividades escolares e organizamos a questão colocando em evidência três aspectos: consideração, informação e formação.

- Na generalidade, os pais valorizam as actividades criadas pela escola e que se destinam a fomentar a sua participação. Contudo, os aspectos que mais valorizam são os que se prendem com a consideração, nomeadamente, quando as actividades se realizam fora do seu horário de trabalho. A este nível, são os pais com habilitações mais baixas os que dizem assumir a consideração como aspecto menos favorável.
- Em termos de **informação** a opinião dos pais situa-se no ‘muito favorável’ mas parecem mais interessados em saber que tipo de actividades se vão realizar do que em saber quem as realiza registando-se uma homogeneidade de opiniões entre os nossos respondentes.
- Quanto aos aspectos da **formação** os pais assumem-na como muito favorável, em particular quando as actividades os ajudam a perceber melhor o funcionamento da escola. Em contrapartida, quando se trata de encontros de formação dirigidos aos pais as opiniões situam-se no pouco ou nada favorável e são os pais com habilitações académicas de 6.º ano que assumem, maioritariamente, a formação como aspecto menos favorável.

Quando procuramos conhecer as opiniões dos pais sobre as **estratégias** consideradas mais importantes **para os aproximar da escola** bem como quais os **obstáculos** com se deparam e **que**, na sua opinião, os **impedem de participar** verificamos que:

- No que respeita às **estratégias**, a maioria dos pais tem uma opinião de elevada concordância a qual se intensifica quando a estratégia aponta para fazer reuniões de pais bem preparadas e em horário acessível. Aqui registamos variação estatisticamente significativa com o género, isto é, são os homens quem mais assume uma opinião de baixa concordância com as estratégias de participação.
- No que concerne aos **obstáculos** os nossos respondentes apontam, maioritariamente, como principal obstáculo à participação de alguns pais na vida da escola, a falta de tempo, logo seguido da falta de interesse pelo que se passa na escola; o terem tido problemas com a escola surge como motivo menos apontado. Na procura de ver se existiam variações significativas de opinião entre os nossos respondentes verificamos que elas existem no que se reporta aos contactos directos com a escola, nomeadamente, com a partilha de responsabilidades. Assim, quando a partilha de responsabilidades acontece por parte dos dois – o pai e a mãe – ou só o pai, é assumida uma opinião de baixa concordância quanto à existência de obstáculos à participação de alguns pais na vida da escola.

Ainda analisando o conceito de participação, procuramos saber qual seria, na opinião dos pais, um dos **motivos da não participação** dos pais **na vida da escola**. Recodificamos a questão em duas perspectivas: responsabilidade dos pais e responsabilidade dos professores e os resultados mostram que:

- Muito maioritariamente os nossos respondentes atribuem a responsabilidade da não participação na vida da escola aos pais. Relevamos aqui a variável estatisticamente significativa que corresponde ao género dos nossos respondentes: homens e mulheres, maioritariamente, atribuem a

responsabilidade da não participação aos pais, sendo que essa maioria é mais forte nas mulheres.

Cientes de algumas das dificuldades que os pais apontam como impeditivas da sua participação na escola, quisemos saber da sua receptividade em participar a convite da escola e organizamos as questões em termos de **participação formal e informal**.

- No que respeita à **participação formal** a opinião dos nossos respondentes situa-se no ponto intermédio; opinião que parece não comprometer. Quando questionados sobre o participar na associação de pais, os nossos respondentes, maioritariamente, apontam que poucas vezes ou nunca gostariam de receber este convite e os pais que menos frequentemente vão à escola são aqueles que assumem menor interesse numa participação formal.
- Quanto à **participação informal**, novamente registamos opiniões situadas no ponto intermédio (algumas vezes), não se registando variações estatisticamente significativas nem com o perfil dos respondentes nem com os contactos directos com a escola.

Por último e no que se refere ao conceito de Participação analisamos as **reuniões de pais**. Elaboramos a questão em termos consenso, imposição, abandono e sujeição.

- Os nossos respondentes assumem, maioritariamente, como posição que nunca tomariam o abandono, seguido da imposição.
- O consenso, ainda que de forma ténue, é assumido como posição que tomariam algumas vezes.
- A sujeição situa-se entre ‘o algumas vezes e muitas vezes’ sendo são os pais cujas habilitações académicas correspondem ao 4.º ano quem mais assumem uma atitude de alta sujeição nas reuniões em que não concordam com as propostas apresentadas pelo professor.

Foi também nossa intenção saber qual o **sentimento dos pais face às suas deslocações à escola** e as respostas que obtivemos mostram que:

- A esmagadora maioria dos pais sente que é bem recebido quando vai à escola.

Parece existir um sentimento de apreço, por parte dos pais em relação à escola, que é preciso aproveitar para que os pais estendam este sentimento à vida da própria escola e a tudo o que lá acontece.

No nosso questionário, procuramos saber de que forma os pais vêem a escola actual e que os seus filhos frequentam, ou seja, qual a sua representação de escola. Formulamos duas questões que organizamos em termos de **finalidades da escola** (escola transmissiva e escola construtiva) e de **objectivos da escola** (LBSE).

- Quanto às **finalidades** os nossos respondentes assumem uma opinião de concordância quer com a escola transmissiva quer com a escola construtiva.
- A concordância com as finalidades da escola transmissiva é forte quando se trata de “fazer com que os alunos aprendam”. Assim, e no que respeita às habilitações académicas dos nossos respondentes, é assumida uma opinião de maior concordância com os aspectos que se prendem com as finalidades da escola transmissiva a qual diminui quando aumentam as habilitações.
- Quanto à escola construtiva há igualmente uma opinião de forte concordância excepto quando se trata de “permitir que os alunos aprendam sem ajuda permanente dos outros”, opinião que reúne menor percentagem de concordância. Não encontramos variações estatisticamente significativas com o perfil dos respondentes.

No que concerne aos **objectivos da escola** preconizados na LBSE questionamos os pais para tentar perceber se as imagens que constroem em relação à escola se

aproximam ou afastam duma concepção de escola que se deveria de organizar, de acordo com a LBSE, para instruir, educar e intervir no meio.

- Os pais atribuem elevada importância aos aspectos do instruir e do educar, porém, quando questionados sobre aspectos relacionados com o intervir no meio há uma valorização menos expressiva em comparação com os aspectos anteriormente mencionados.
- São as mulheres quem atribui maior importância ao intervir no meio.

Em síntese, na nossa investigação não registamos qualquer variação estatisticamente significativa com a idade dos nossos respondentes, ou seja, há uma homogeneidade de opiniões independentemente da idade. Registamos variações significativas com o género, com preponderância das mulheres; variações com as habilitações académicas, mas sem uma predominância de ciclo de ensino. Quanto aos contactos directos com a escola registamos um maior número de variações estatisticamente significativas com a frequência da deslocação.

O trabalho a desenvolver com os pais é algo contínuo e que precisa de ser constantemente fortalecido.

Apesar da legislação que vai apontando caminho ainda há muito a fazer quer na escola quer na família. É importante que, de facto, família e escola se entendam e encontrem um caminho no qual os alunos são o ponto comum de partida e de chegada.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ABRIC, J., (1989), L'étude expérimental des représentation sociales, in JODELET, D.,  
**Les représentations sociales**, pp.187-203
- AFONSO, N., (1993), "A participação dos encarregados de educação na direcção das  
escolas", INOVAÇÃO, 6, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 131-  
155
- ALVES-PINTO, C., (1994), "Formas de estar na escola", in **Administração Escolar**,  
Textos de Apoio – Ciências da Educação, I Módulo, caderno n.º 1; Porto,  
ISET, (2.ª edição aumentada)
- ALVES-PINTO, C., (1995), **Sociologia da Escola**, Lisboa, McGraw Hill
- ALVES-PINTO, C., (2003), "Da socialização familiar à socialização escolar:  
representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares", in  
ALVES-PINTO, C. e TEIXEIRA, M. (org.), **Pais e Escola parceria para o  
sucesso**, Porto, ISET, pp.21-70
- ALVES-PINTO, C., (2008), "Da complexidade da socialização escolar", in ALVES-  
PINTO, C. (org.), **Alunos na Escola: Imagens e interacções**, Porto, ISET,  
pp.17-78
- ALVES PINTO, C. e TEIXEIRA, M., (1995) – **Metodologia da Investigação  
Educativa: Instrumentos de Recolha de Dados e Tratamentos  
Estatísticos**, ISET, Porto, polic
- ALVES-PINTO, C., ALMEIDA, V., (2003), "Os trabalhos de casa: da difícil fronteira  
entre escola e família", in ALVES-PINTO, C. e TEIXEIRA, M. (org.), **Pais e  
Escola parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp.209-260
- AMARO, F., (2006), **Introdução à Sociologia da Família**, Lisboa, Universidade  
Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

- BAJOIT, G., (1988), “Exit, voice, loyalty... and apathy: les réactions individuelle au mécontentement”, *Revue Française de Sociologie*, XXIX, pp.325-345
- BORGES, P., (2008), “Alunos na Escola: imagens interações de e com professores” in ALVES-PINTO, C. (org.), **Alunos na Escola: Imagens e interações**, Porto, ISET, pp.118-204
- DAVIES, D., et all., (1989), **As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas**, Lisboa, Livros Horizonte
- DAVIES, D., et all., (1993), **Os Professores e as Famílias – a colaboração possível**, 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
- DIOGO, A., M., (1998), **Famílias e Escolaridade**, Lisboa, Edições Colibri
- DURU-BELLAT, M. e HENRIOT-VAN ZANTEN A., (1992), **Sociologie de l’École**, Paris, Colin
- ENGUITA, M., (2004), M., “Encontros e Desencontros Família-Escola”, in **Educar em tempos modernos**, Porto Alegre, Edições Artmed, pp.61-73
- EPSTEIN, J., et all, (2009), **School, Family, and Community Partnerships: Your handbook for action**, United States, Corwin Press (3<sup>rd</sup> edition)
- GIDDENS, A., (2004), **Sociologia**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (4.<sup>a</sup> edição)
- GIMENO, A., (2001), **A Família – O desafio da diversidade**, Lisboa, Instituto Piaget
- GILLY, M., (1989), “Les représentations sociales dans le champ éducatif”, in JODELET, D., **Les représentations sociales**, pp.363-386
- LIMA, L., (1998), **A escola como organização e a participação na organização escolar**, Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho (2.<sup>a</sup> edição)

- LIMA, L., e SÁ, V., (2002), “A participação na governação democrática das escolas”,  
in **Pais e professores: um desafio à cooperação**, Porto, Edições Asa, pp.25-95
- MARQUES, R., (1993a), “Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos”, in  
DAVIES et all., **Os Professores e as Famílias – a colaboração possível**,  
Lisboa, Livros Horizonte, pp.55-60
- MARQUES, R., (1993b), **A Escola e os Pais – como colaborar?**, Lisboa, Texto  
Editora (4.<sup>a</sup> edição)
- MARQUES, R., (2001), **Educar com os pais**, Lisboa, Editorial Presença
- MONTANDON, C., (1991), **L`école dans la vie des familles**, Genève, S. R.  
Sociologique, (tradução)
- MONTANDON, C., et all., (1994), “As relações pais-professores na escola primária.  
Das causas de incompreensões recíprocas”, in **Education et famille**, Bruxelas,  
De Boeck, pp. 189-205
- MONTANDON, C., (2001), “Algumas tendências actuais nas relações famílias-  
escola” in MONTANDON, C. e PERRENOUD, PH., **Entre pais e  
professores, um diálogo impossível?**, Oeiras, Celta Editora , pp. 152-167
- MUSITU, G., (2003), “A Bidirecionalidade das Relações Família/Escola” in ALVES-  
PINTO, C. e TEIXEIRA, M. (org.), **Pais e Escola parceria para o sucesso**,  
Porto, ISET pp.141-174
- PERRENOUD, P., (1995), “O Go-between entre a família e a escola: a criança  
mensageira e mensagem”, in “**Ofício de aluno e sentido do trabalho  
escolar**”, Porto, Porto Editora, pp. 87-113
- PERRENOUD, PH., (2001), “O que a escola faz às famílias” in MONTANDON, C. e  
PERRENOUD, PH., **Entre pais e professores, um diálogo impossível?**,  
Oeiras, Celta Editora , p.p. 57-112

- PROENÇA, M., (1997), **A Reforma de Jaime Moniz**, Lisboa, Edições Colibri
- RELVAS, A., (2000), “Família com filhos na escola”, in **O Ciclo Vital da Família. Perspectiva Sistémica**, Porto, Edições Afrontamento (2.<sup>a</sup> edição)
- SÁ, V., (2002), “A (não) participação dos Pais na escola: A eloquência das ausências”, in Guedes, L. (org), **A escola e os seus actores**, Porto, SPZN, pp. 133-152
- SANTIAGO, R., (1996), **A escola representada pelos alunos, pais e professores**, Aveiro, Universidade de Aveiro
- SILVA, P., (1993), “A acção educativa – um caso particular: os pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos”, in DAVIES et all., **Os Professores e as Famílias – a colaboração possível**, Lisboa, Livros Horizonte, pp.61-76
- SILVA, P., (2002), “Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação”, in **Pais e professores: um desafio à cooperação**, Porto, Edições Asa, pp.97-132
- SILVA, P., (2003), **Escola-Família, uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder**, Porto, Edições Afrontamento
- SILVEIRA, J., “Participação dos Pais na Escola – Um estudo em Escolas Secundárias do Ensino Regular e Profissional”, in ALVES PINTO e TEIXEIRA, (org.), **Pais e Escola: parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp.261-289
- TEIXEIRA, M., (2003), “A Participação dos pais na escola: Perspectivas de pais e professores”, in ALVES PINTO e TEIXEIRA, (org.), **Pais e Escola: parceria para o sucesso**, Porto, ISET, pp.175-208
- TONUCCI, F., (1986), “Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva”, in **Análise Psicológica**, 1 (V), pp. 169-178

## **Outras fontes**

Legislação citada:

Decreto n.º 36:508, de 17 de Setembro de 1947 (Estatuto do Ensino Liceal)

Decreto n.º 48:572, de 9 de Setembro (Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário)

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE), in

<http://www.saladosprofessores.com/noticias/leidebases-do-sistema-educativo.html>

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

Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Setembro

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio de 1998

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Código do Trabalho

[http://www.pgdlisboa.pt/pgdl/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1047&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/pgdl/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1047&tabela=leis)

Sítios na internet

[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

## ÍNDICES

# Índice de autores

## A

ABRIC, 45  
AFONSO, 17, 21, 22, 23, 31, 69, 70, 73, 98  
ALVES-PINTO, 8, 10, 12, 13, 18, 19, 20, 21,  
25, 26, 44, 134  
ALVES-PINTO e TEIXEIRA, 57  
ALVES-PINTO e ALMEIDA, 18  
AMARO, 9, 10

## B

BAJOIT, 25  
BORGES, 43, 45, 46

## D

DAVIES, 14, 16, 23, 24, 52, 78, 92, 134  
DIOGO, 11  
DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, 14, 18

## E

ENGUIITA, 10, 12, 13  
EPSTEIN, 8, 29, 92, 94, 134

## G

GIDDENS, 9, 10, 11  
GILLY, 43, 44  
GIMENO, 9

## L

LIMA, 22, 24, 25  
LIMA e SÁ, 32, 33, 34, 35, 36, 40

## M

MARQUES, 15, 16, 17, 30, 51, 52, 55, 66, 74,  
76, 78, 79, 94, 108, 128, 134  
MONTANDON, 14, 17, 18, 21, 50, 52, 64, 86,  
92, 115  
MUSITU, 8, 15, 16, 19, 21, 28, 31, 52, 78, 92,  
134

## P

PERRENOUD, 9, 11, 13, 19  
PROENÇA, 31

## R

RELVAS, 13

## S

SÁ, 27  
SANTIAGO, 44, 45, 47, 49, 50, 55, 112, 113,  
115, 116, 118, 121, 135  
SILVA, 17, 31, 34, 36, 39, 80  
SILVEIRA, 43

## T

TEIXEIRA, 8, 19, 21, 22, 28, 29, 31, 48, 55, 86,  
90, 117  
TONUCCI, 46

# Índice de temas

## A

Abandono, 26, 108, 131  
Actores, 4, 5, 12, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 31, 43,  
44, 45, 49  
Actores educativos, 20, 23, 44, 49, 53, 79,126,  
128, 137,138  
Adultos, 10, 11, 14  
Alunos, 15, 16, 18, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 31,  
32, 33, 34, 36, 37, 38, 47, 49, 51, 55,  
57, 58, 60, 78, 79, 94, 95, 112, 113,  
115, 116, 117, 119, 120, 121, 123

## C

Comunidade educativa, 86  
Colaboração, 14, 15, 18, 21, 30, 32, 37  
Consenso, 108, 109, 110, 131  
Crianças, 4, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 29, 52, 53,  
134,135

## E

Encarregados de educação, 22, 31, 33, 34, 35,  
37, 40, 42, 53, 94  
Envolvimento, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30,  
80, 92, 94  
Escola, 4, 5, 6, 7, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,  
18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28,  
29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39,  
40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49,  
50, 51, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 65, 66,  
67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 78, 79,  
80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 93,  
94, 95, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 105,  
106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114,  
115, 116, 117, 118, 121, 123, 126, 127,  
128, 129, 130, 131, 132, 133,  
134,135,136,137,138  
Escola construtiva, 8, 47, 48, 50, 51, 55, 112,  
113, 115, 116, 121, 132, 137  
Escola transmissiva, 8, 47, 48, 51, 55, 112, 113,  
114, 115, 118, 132, 137  
Escolas difíceis de alcançar, 55, 74, 76, 77,  
78,128  
Estratégias de participação, 92, 93, 96, 97, 100,  
102

## F

Família, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15,  
16, 18, 19, 22, 29, 30, 32, 37, 41, 47,  
48, 52, 53, 55, 57, 58, 64, 65, 68, 69,  
72, 74, 78, 93, 111, 112, 117, 126, 127,  
133, 134,135,136,137,138  
Família alargada, 10  
Família em coabitação, 5,10  
Família homossexual, 5,10  
Família monoparental, 5,10  
Família nuclear, 10  
Família recomposta, 5,10  
Famílias, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,  
18, 19, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36,  
41, 43, 48, 126  
Famílias monoparentais, 10, 134  
Famílias reorganizadas, 10  
Filhos, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19,  
21, 23, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 37, 42,  
45, 46, 50, 52, 55, 63, 64, 66, 67, 69,  
74, 76, 77, 79, 80, 81, 86, 90, 93, 94,  
95, 112, 126, 127, 128, 132  
Finalidades da escola, 55, 112, 113, 115, 132

## I

Imposição, 108, 131

## L

LBSE, 6, 36, 48, 51, 55, 117, 118,137

## M

Modelo familiar, 9, 10

## N

Não participação, 55, 100, 101, 102, 103, 130  
Não participação activa, 27  
Não participação originária, 27, 28  
Não participação passiva, 27

## O

Objectivos da escola, 48, 55, 117, 118, 132,137  
Obstáculos à participação, 97

## **P**

- Pais, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22,  
23, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35,  
36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,  
46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 57,  
58, 60, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 73, 74,  
75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85,  
86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95,  
97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 106,  
108, 110, 111, 112, 113, 115, 118, 121,  
122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131,  
132, 133
- Pais colaboradores, 29
- Pais difíceis de alcançar, 55, 74, 75, 76, 128
- Pais informados, 28
- Pais parceiros, 29
- Participação, 4, 5, 6, 7, 8, 15, 16, 17, 19, 20, 21,  
22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,  
34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 51,  
53, 54, 126, 129, 130, 131, 134, 135,  
136, 137, 138
- Participação apática, 26
- Participação convergente, 26
- Participação divergente, 25, 26
- Participação parcial, 23
- Participação passiva, 25, 27
- Participação total, 23
- Pseudo-participação, 23

## **R**

- Receptividade à participação, 103
- Relação família-escola, 4, 6, 8, 15, 19, 53, 55,  
58, 65, 69, 78, 112, 127, 134, 136
- Representações, 4, 6, 8, 9, 28, 43, 44, 45, 46, 48,  
49, 50, 51, 57, 58, 115
- Representações sociais, 9, 45, 137
- Reuniões de pais, 55, 60, 93, 94, 95, 108

## **S**

- Socialização, 4, 7, 13, 14, 45, 46, 51
- Sujeição, 108, 109, 110, 131

## **V**

- Vida da escola, 8, 16, 19, 21, 22, 31, 35, 37, 40,  
42, 52, 55, 57, 65, 67, 68, 97, 100, 101,  
102, 126
- Vida do educando, 55, 65, 69, 71, 74, 126, 127

## **ANEXOS**