



Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação

“A ESCOLA DEVE SER PARA OS PROFESSORES. OS PAIS, SE
COMEÇAM A INTROMETER-SE MUITO, AS COISAS SÓ PODEM
PIORAR”
OU
A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA DA ESCOLA

Albino Luís Caetano Varanda

Covilhã, 2009



Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação

“A ESCOLA DEVE SER PARA OS PROFESSORES. OS PAIS, SE
COMEÇAM A INTROMETER-SE MUITO, AS COISAS SÓ PODEM
PIORAR”
OU
A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA DA ESCOLA

Albino Luís Caetano Varanda

Dissertação de 2º Ciclo conducente ao grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora
Catarina Almeida Tomás

Covilhã, 2009

Dissertação de 2º ciclo de estudos, realizada sob a orientação da Professora Doutora Catarina Almeida Tomás, apresentada à Universidade da Beira Interior, conducente ao grau de Mestre na especialidade de Supervisão Pedagógica, registada na DGES sob o número 6248.

Agradecimentos

A efectivação deste trabalho de investigação correspondeu a um período de que se concretizou através de contributos, de colaborações e de cumplicidades de algumas pessoas, desde a recolha dos elementos para a fundamentação teórica até a fase da escrita da tese.

Foram alguns meses de trabalho, nem sempre fáceis, de investigação, de compilação, de sistematização, de leitura, de interpretação de dados de trabalho de campo, de muitas leituras, de trabalho solitário e de superação constante de desafios e dificuldades que a certa altura me pareceram insuperáveis. A essas pessoas, quero expressar o mais profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Prof. Doutora Catarina Almeida Tomás o facto de me ter aceitado orientar este estudo. Agradeço também a sua disponibilidade sem reservas, sua palavra constante de incentivo e de valorização dos pequenos passos que fui conseguindo, as sugestões que me foi dando e a prontidão com que respondeu aos meus pedidos de ajuda.

Em segundo lugar, agradeço a todos os membros do Conselho Executivo da escola EB 2/3 do Sabugal pela ajuda prestada e pelo interesse manifestado no andamento dos trabalhos.

Em terceiro lugar, agradeço aos pais e encarregados de educação que disponibilizaram parte do seu tempo livre para que, com os seus depoimentos, pudesse concluir este trabalho.

Em quarto lugar, agradeço ao Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação do Sabugal (APEES) a sua participação neste estudo e a disponibilização do espaço da Sede da APEES, onde decorreram as entrevistas.

Por último à minha família. Agradeço à minha esposa pela ajuda, incentivo e compreensão nos momentos em que desesperava porque as ideias teimavam em não sair; ao meu filho que do cimo dos seus sete anos esperou pacientemente que eu regressasse de muitas ausências em frente ao computador; aos meus pais pelo seu contributo para o orçamento que se revelou necessário para concluir este trabalho de investigação. Um agradecimento especial à minha mãe pelo seu apoio e incentivo constante em todas as minhas aventuras académicas.

Para todos um grande bem-haja e um forte abraço de agradecimento!

RESUMO

Ao aumento da importância atribuída à educação e à formação das crianças e dos jovens, está associada a consciência crescente do papel que a participação dos pais na vida da escola pode desempenhar tanto ao nível do funcionamento da escola, como nas práticas dos professores promovendo desse modo melhores resultados no sucesso educativo.

No entanto, a reduzida participação da família na vida escolar é um problema com que a escola se debate. Esta situação deve-se, segundo alguns autores, a diversos factores, nomeadamente à adopção de *estratégias de fechamento*, da parte dos professores, em relação a todos os actores educativos que sejam considerados *leigos*; à incompatibilidade do horário laboral com o horário de funcionamento / atendimento da escola que limita a participação dos pais na vida da escola; à ausência de formação que deve ser dirigida não só aos professores, mas também aos pais e seus representantes – Associações de pais, e / ou representantes parentais, uma vez que só essa formação poderá permitir uma participação mais qualificada.

Com este estudo pretendemos caracterizar os tipos e âmbitos de participação dos pais que ocorrem numa escola do 2.º Ciclo do ensino básico, de modo a perceber quais as concepções, representações e experiências desses mesmos actores relativamente a questão da participação e, simultaneamente, conhecer as propostas que este mesmos actores apresentam no sentido de tornar a sua participação mais qualificada e efectiva.

Palavras-chave: Educação; Participação; Família.

ABSTRACT

The increasing of the importance attributed to education and the formation of children and the young, associated with the growing consciousness of the role that parents' participation in school's life can play not only on the functioning of the school, but also in teachers' practice promoting with this approach better results for the educative success.

However, the reduced participation of the family at school life is a problem with that the school is debating. This situation is due, according to some authors, to diverse factors, namely to the adoption of closing strategies, that come specifically from teachers, in relation to all the educative actors that aren't familiarized with what school is made of; the incompatibility of the labour schedule with the functioning schedule/attendance of the school confines the participation of the parents in the life of the school; the absence of formation that should be directed not only to the teachers, but also to the parents and its representatives - Associations of parents, and/or parental representatives, because this is what allows a qualified participation.

With this study we intend to characterize the types and scopes of parents' participation that occur in a 2.º cycle of basic education school, in order to perceive which are the conceptions, representations and experiences of these same actors relatively to the issue of parents' participation and, simultaneously, to know the proposals that this same actors present toward a more qualified and effective participation.

Key-words: Education; Participation; Family.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
INDICE	vi
LISTA de ABREVIATURAS	ix
ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS	ix
INDICE DA MAPAS	ix
INTRODUÇÃO	
1) Tema e sua justificação	1
2) Problema de investigação	2
3) Objectivos, Questões de Investigação Opções Metodológicas	3
4) Estrutura do trabalho	3
Capítulo I. A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA – Enquadramento Teórico	
1.1) Participação dos Pais na Escola: Envolver ou participar?	5
1.2) Parceria. Partenariado. Colaboração. Participação.	6
1.3) Família <i>ou</i> Pais	8
2) Escola, Família e Participação: O Desafio do Encontro da Escola com a Família	9
3) Participação dos Pais na Escola	18
3.1) A participação na organização escolar	18
3.2) Participação dos Pais na Escola – Análise sócio-histórica das políticas educativas	23
4) O associativismo parental	29
4.1) Modalidades / Tipologias de participação dos pais na escola	29
4.2) Participação individual	34
4.3) Participação social e cívica (colectiva)	36
4.4) Associações de Pais em Portugal: CONFAP	37
Capítulo II. CARACTERIZAÇÃO SOCIO-ECONÓMICA DO MEIO ONDE A ESCOLA SE INSERE	
	42

1) A região da Beira Interior Norte	42
1.2) Caracterização sócio-económica da Beira Interior Norte	42
2) O Município do Sabugal	46
2.1) Caracterização física	46
2.2) Caracterização demográfica	47
2.3) Caracterização Económica	48
3) A escola objecto empírico de investigação: descrição da escola	49
4) Os participantes na investigação ... errâncias e percalços	50
Capítulo III. METODOLOGIA	52
1) Problemática e questão de investigação	52
2) Justificações da investigação: teóricas e metodológicas	53
3) Procedimentos adoptados no decurso da investigação	53
3.1) Planeamento e organização da pesquisa	54
3.1.1) Consentimentos Informados	54
3.2) As questões orientadoras da investigação	54
3.3) Técnica de recolha e de registo de dados	55
Capítulo IV. ESCOLA E, B 2/3 DE SABUGAL – Potencialidades e Constrangimentos da Participação dos Pais	57
1) A escola	57
1.1) “A escola deve ser para os professores.” ... ou a análise das concepções dos pais/EE sobre a escola	57
1.2) “Os professores não têm culpa que os alunos não estejam a aprender...” Ou a análise do ambiente relacional da escola	62
2) Contextos e processos de participação	65
2.1) “Os pais não têm quase poder nenhum a nível organizativo da escola” ou a participação dos pais nos órgãos de gestão.	65
2.2) “Muitas vezes sentem-se deslocados, estão fora quer a nível legislativo, quer a nível do próprio funcionamento da escola” ... ou os Representantes dos pais na escola	67
2.3) “Os pais não devem entrar na parte pedagógica mas sim mais na parte organizacional” ... ou o Papel dos Pais/EE na escola	69
3) Interpretação dos processos de participação	72

3.1) “Perderem o medo de ir à, ... o medo de falar com os professores...” ou os Valores resultantes duma maior participação	72
3.2) “Até agora se não participei é porque nunca fui convidada” ... ou a análise das atitudes face à participação dos pais/EE	74
3.3) “Tudo o que vem de fora para a escola não é bem visto” ... ou potencialidades e constrangimentos à participação	77
4) Pais, actuação e política educativa da escola	82
4.1) “A escola não tem feito nada para nós participarmos mais”... ou a relação escola-pais/EE	82
4.2) “Não, não conheço Projecto Educativo nenhum...” ou a participação dos pais/EE na definição das políticas educativas	85
CONCLUSÃO ou “Se não temos tempo para estar com eles (filhos), quanto mais para participar nas actividades da escola.”	87
Implicações político-organizacionais do trabalho	91
Referências Bibliográficas	93
Outras Referências	103
Legislação Consultada	103
ANEXOS	
Anexo I – Guião da Entrevista Colectiva aos Pais/Encarregados de Educação	107
Anexo II – Guião da entrevista ao Presidente da Associação de Pais	111
Anexo III – Consentimento informado para os Pais/Encarregados de Educação	115
Anexo IV – Consentimento informado para o Presidente da APEES	116

Lista de Abreviaturas

Abreviatura	Significado
AP	Associações de Pais
APEES	Associação de Pais e Encarregados de Educação
EE	Encarregado de Educação
BIN	Beira Interior Norte
NUT	Nomenclatura de Unidade Territorial
E. APEES	Entrevista ao Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação do Sabugal
E. Pais/EE	Entrevista aos Pais/Encarregados de Educação

Índice de tabelas e quadros

Tabela 1: Tipos de participação escola/família/comunidade	31
Tabela 2: Evolução da Taxa de Analfabetismo	44
Tabela 3: População Activa Empregada na BIN por Sectores de Actividade	45
Tabela 4: Taxa de insucesso escolar da Escola E.B. 2,3 de Sabugal 2000/2001	50
Tabela 5: Caracterização sociológica dos pais	51
Tabela 6: Caracterização sociológica do Presidente da APEES	51

Índice de Mapas

Mapa 1: Mapa da BIN e dos seus concelhos	43
Mapa 2: Mapa de Portugal com indicação da localização do concelho de Sabugal	46
Mapa 3: Mapa do concelho do Sabugal	47

INTRODUÇÃO

1) Tema e sua justificação

A problemática da participação dos pais na escola não constitui uma questão investigativa nova no âmbito dos estudos organizacionais sobre a escola e da implicação dos seus principais actores, designadamente dos pais, nessa dialéctica relação com a organização-escola.

Num tempo em que a opinião pública ao referir-se à organização escolar não dispensa de convocar os pais e de os implicar nas questões mais relevantes no processo de tomada de decisão quanto às opções e estratégias de política educativa e, num tempo em que o próprio legislador, sensível e essa pressão e exigência, legislou no sentido de os representantes dos pais e encarregados de educação terem assento nos órgãos de administração e gestão escolares (e proximamente, com a entrada em vigor do novo modelo de gestão, no Conselho Geral), a problemática que enquadra este trabalho de investigação vê reforçada a sua actualidade.

A relação entre a escola e a família é actualmente uma das questões mais discutidas por investigadores e/ou gestores dos sistemas e unidades de ensino em quase todo o mundo. Este facto é evidenciado, por um lado, pelo expressivo número de investigações e publicações especializadas sobre a temática, e, por outro, pela preocupação manifestada nos mais diversos fóruns (de reuniões escolares a fóruns nacionais e internacionais) por profissionais responsáveis por gerir simples unidades escolares ou complexos sistemas nacionais de ensino.

Os estudos efectuados e a prática pedagógica dos professores e gestores da escola põem em evidência um facto: a forma e a intensidade das relações entre escolas e famílias variam enormemente, estando relacionadas com os mais diversos factores, como por exemplo, a estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, entre outros (Silva, 2003).

Constata-se, também, que seja devido às mudanças pelas quais nas últimas décadas tem passado a família, ou às constantes e, por vezes, radicais alterações observadas na escola, bem como da conseqüente discussão acerca do lugar dessas instituições na formação das novas gerações, observa-se hoje um consenso alargado da necessidade de se estabelecer uma efectiva participação da família na escola.

Por outro lado, diversas investigações (Lima, 1988, 1992; Sá, 2004, Lopes, 2006) têm confirmado também que, nos últimos anos, é cada vez maior o afastamento da família da

escola. Esta situação deve-se, segundo alguns autores, a diversos factores: a adopção de *estratégias de fechamento*, da parte dos professores, em relação a todos os actores educativos que sejam considerados *leigos* (Afonso, 2000); a incompatibilidade do horário laboral com o horário de funcionamento/atendimento da escola limita a participação dos pais na vida da escola (Lopes, 2006); a ausência de formação que deve ser dirigida não só aos professores, mas também aos pais e seus representantes: associações de pais, e/ou representantes parentais, que permitem uma participação qualificada (Silva, 2005).

O tema que orienta a nossa actividade investigativa incidirá, face à referida problemática, sobre a participação organizacional e educativa dos pais numa escola do 2.º ciclo do ensino básico.

2) Problema de Investigação

Pretende-se tratar da questão participação dos pais numa escola do 2.º ciclo do ensino básico de modo a analisar as imagens, as representações e as experiências dos pais relativamente a questão da participação e quais as propostas que os Pais/EE apresentam no sentido de tornar a sua participação, na escola, mais qualificada e eficaz.

No capítulo II desta dissertação far-se-á a caracterização do meio onde a escola se insere. Neste momento é suficiente considerar a escola integrada numa determinada comunidade educativa com a qual estabelece um processo dialéctico de recíproca influência. Assim, falamos de uma escola situada num meio urbano, no extremo sul da Beira Interior Norte.

Os pais e/ou encarregados de educação possuem, tendencialmente, uma escolarização de nível médio-baixo sendo economicamente muito dependentes do seu posto de trabalho. Assim, os encarregados de educação que se relacionam com a escola são geralmente pais-convidados, pouco informados, dispensando-se de ser pais colaboradores, e demitindo-se, salvo raras excepções, de serem pais-parceiros.

Os pais da escola onde decorreu este trabalho de investigação vão à instituição quando são expressamente convidados, entenda-se, convocados, pelo director de turma, coordenador de estabelecimento ou professor titular de turma sendo que esse convite é geralmente feito por razões negativas ou por episódios que exigem a sua intervenção imediata para resolução de um problema específico.

3) Objectivos, questões de investigação e opções metodológicas

São objectivos desta dissertação:

- a) Caracterizar as representações dos pais relativamente à participação da família na vida escolar;
- b) Analisar a participação dos pais nesta escola do 2.º ciclo do ensino básico e identificar razões de ordem sociológica e cultural que estão subjacentes à determinação identificada nos termos do objectivo anterior.
- c) Mapear as estratégias utilizadas pela escola e pela família para promover a participação na vida escolar.

Para análise dos tipos de participação dos pais na escola do 2.º ciclo do ensino básico do Sabugal, optamos por realizar um trabalho de campo, apoiado no estudo de caso fundamentado numa matriz metodológica de natureza qualitativa. Esta opção metodológica implica uma metodologia apoiada em métodos predominantemente qualitativos que permita privilegiar o protagonismo dos pais/encarregados de educação no terreno de pesquisa empírica. Como técnica utilizaremos exclusivamente a entrevista semi-estruturada (individual e colectiva), uma vez que de acordo com Selltiz *et al.*, (1987) este tipo de entrevista é o mais adequado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim uma direcção maior para o tema, intervindo a fim de que os objectivos sejam alcançados.

4) Estrutura do Trabalho

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No capítulo primeiro será realizado o enquadramento contextual da investigação.

No capítulo segundo, será apresentada a escola objecto de investigação, conferindo-se particular destaque a aspectos da sua organização formal e caracterização do meio sócio-económico onde se insere o estabelecimento de ensino.

No capítulo terceiro são apresentadas as bases das opções epistemológicas e metodológicas do trabalho realizado, bem como dos procedimentos metodológicos adoptados e dos sentidos de que se revestiu a própria investigação.

No quarto capítulo far-se-á a análise e a interpretação dos dados e resultados da investigação. Os referidos dados e resultados incidem, principalmente sobre a trajectória da participação dos pais na escola, com a utilização de técnicas como a entrevista individual e colectiva.

Capítulo I. A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA – Enquadramento Teórico

São diversos os conceitos utilizados na literatura existente, referente a esta área do relacionamento entre a Escola e a Família e a cada um podem, até, atribuir-se significados diferentes. O uso de expressões como Envolvimento, Parceria, Partenariado, Colaboração e Participação é frequente, ora usados como sinónimos ora sugerindo diferenças pouco claras, que acabam por tornar regra, uma confusão conceptual (Silva, 2003).

1.1) Participação dos Pais na Escola: Envolver ou participar?

Verificadas as limitações existentes devido à escassez de investigação e bibliografia no domínio da participação parental na Escola, Davies (1989) começa por utilizar o conceito de envolvimento dos pais na análise dos resultados do seu trabalho¹ e no estabelecimento de implicações. De acordo com Marques, para Davies envolvimento “inclui as formas mais leves de relacionamento escola/pais, nomeadamente os níveis de troca de informações, educação de pais e apoio à escola” (1993a, p. 70), utilizando “a expressão participação das famílias na escola apenas para referir as actividades que pressupõem a tomada de decisões, o exercício do poder deliberativo e o trabalho voluntário na escola” (1993, p. 42).

Silva (2002, 2003), na esteira de Durkheim, considera que “por envolvimento entende-se geralmente o apoio directo das famílias aos seus educandos, salientando que o conceito de envolvimento se refere a acções essencialmente individuais. O apoio assume uma base individual e o seu objecto tem um rosto. O espaço privilegiado é a casa, embora a possa extravasar (ida a reuniões na escola, etc.)” (Silva, 2003, p. 83).

O conceito de envolvimento apresenta diferentes graus de abrangência conforme os autores, existem, no entanto, dois tipos de actividades que reúnem consenso e que são caracterizadas por terem como objectivo o benefício directo e imediato do educando.

Trata-se das actividades de comunicação entre a casa e a escola e das tarefas de aprendizagem realizadas em casa. No entanto, Marques (1994a) e Silva (1997b) incluem neste conceito as actividades de voluntariado, que podem visar um público mais lato do que o educando considerado individualmente.

¹ Este estudo foi conduzido em Portugal no ano de 1987, contando com uma vasta equipa de investigadores que seleccionou uma amostra de pais de rendimentos e estatuto social baixo. A amostra de pais foi seleccionada pelos membros da equipa em diferentes distritos do país visando uma amostra que incluísse população rural e urbana, imigrantes e retornados das ex-colónias. Os professores foram seleccionados com base na sua representatividade, acessibilidade e disponibilidade.

O conceito de participação é definido de forma semelhante por outros autores. Marques, apresenta a seguinte definição: “a participação inclui as formas de relacionamento entre a escola e as comunidades que pressupõem a partilha do poder e o exercício da tomada de decisões e do poder deliberativo.” (1994a, p. 52). A participação parental, segundo Silva, tende a englobar “todo o conjunto de actividades colectivas legalmente enquadradas” (2002, p. 101). Silva considera que “o conceito de participação remete, antes, para a integração de órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo” (2003, p. 83). O exemplo que Silva aponta, a participação em associações de pais ou em órgãos das escolas, encontra eco em muitos outros autores (Marques, 1994a; Davies, 1989).

Dale refere-se a estes dois conceitos (envolvimento e participação) nos seguintes termos: “o primeiro procura largamente isolar modos como os pais poderiam ajudar os seus filhos, o segundo, os modos como poderiam melhorar o sistema como um todo” (1994, p. 1).

1.2) Parceria. Partenariado. Colaboração. Participação

Para Davies, parceria exprime a responsabilidade partilhada e sobreposta entre a família, a escola e as comunidades, relativa ao desenvolvimento escolar e social das crianças. Esta responsabilidade partilhada supõe a distinção de objectivos, filosofias, políticas e práticas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Sabemos que esta ideia da responsabilidade partilhada deve traduzir-se em planos e acordos específicos nos quais fiquem claras as obrigações das famílias em relação ao desenvolvimento e à educação dos respectivos educandos, assim como os apoios que são necessários para ajudar a cumprir essas obrigações (1994, p. 386).

A introdução do conceito de partenariado no domínio da educação, no decorrer das últimas décadas, corresponde, segundo a opinião de Canário, por um lado, à necessidade de mudar a escola e, por outro lado, à necessidade que a escola sente em dar resposta educativa às questões sociais que progressivamente lhe têm vindo a ser colocadas, assunto a que atrás já nos referimos, e, para as quais, não é capaz, sozinha, de responder. Deste modo, “à complexificação crescente dos problemas educativos, algumas sociedades têm sabido responder, encontrando formas mais complexas de regulação do sistema: a introdução aos diferentes níveis, de dispositivos de partenariado” (1995, p. 152).

A investigadora apresenta, ainda, a seguinte definição de partenariado: a palavra partenariado (em francês *partenariat* e em inglês *partnership*) designa a situação de

colaboração entre membros de organismos diferentes. O conceito de parceria educativo implica que essa colaboração vise objectivos educacionais (1995, p. 152)

De modo semelhante, Merini considera o parceria em educação como um “intersistema que coloca a educação num espaço interorganizacional” e define o parceria na escola como sendo “o mínimo de acção comum negociada e visível, por consequência objectivável e analisável, na acção de formação” (1995, p. 206). O parceiro (*partenaire* em francês, derivado do inglês *partner*) ou os parceiros são os actores implicados nas relações de parceria; este é, efectivamente, o produto dos parceiros, um facto de associação (p. 205). Com idêntico sentido, Epstein apresenta o conceito de *School and Family Partnership* que Silva traduz por Colaboração escola-família. Denota uma aliança formal e um acordo contratual no sentido de objectivos partilhados bem como a partilha dos lucros ou benefícios de investimento, uma relação planeada e abrangente, ao contrário do termo preterido – relação escola-família – que se centra mais na relação informal (1992, p. 8)

Parceria e Parceria são tradicionalmente considerados como sinónimos, dada a sua comum raiz etimológica latina *partitio, partitionis*, que significa partilha, divisão, separação.

Silva (2003) chama a atenção para duas situações da actualidade: a banalização com que se tem usado o termo parceria, de forma inflacionária e acrítica, na área da educação; e, certa distinção actual de significados e conotações entre parceria e parceria, referida por autores como Stoer & Rodrigues (2000) que nos chamam a atenção para o facto de, em geral os actores/parceiros não terem presente nos seus discursos uma elaboração conceptual de parceria, mas antes identificando-a como uma condição, uma intenção relativamente às exigências das práticas intervenientes.

Partnership, termo importado de organizações internacionais, chegou até nós por via europeia através de estudos e de programas sociais e económicos, sobretudo do mundo anglo-saxónico, e foi designado por parceria. O mesmo termo *partnership*, enquanto se refere a trabalho local, social e informal, entre pessoas ou entidades com objectivos e interesses comuns, é englobado pelo termo parceria. O primeiro é importado e como que imposto do exterior, e o segundo assenta num processo de colaboração e cooperação emergente e estruturado a partir do local (Stoer e Rodrigues, 2000).

Em síntese, podemos concluir com Bastiani, que o termo parceria aplicado à educação inclui quatro aspectos principais:

- partilha de poder, responsabilidade e posse, não necessariamente em pé de igualdade;

- um grau de reciprocidade, através da capacidade de ouvir o outro, de diálogo e de cedências mútuas;
- partilha de finalidades e objectivos, assentes em aspectos comuns, mas igualmente com capacidade de reconhecimento de diferenças importantes;
- um empenhamento na acção conjunta, em que pais, alunos e profissionais trabalham em conjunto para a resolução de problemas. (citado por Silva, 2003, p. 86).

Quanto ao termo colaboração, Marques vê vantagem na utilização da terminologia colaboração escola-família, “porque inclui as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (1994, p. 5). Além disso, “a colaboração escola-família pressupõe a defesa da ideia da escola como comunidade educativa onde o processo educativo deve resultar da interacção de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância e da juventude” (*idem*). No entanto, Silva chama a atenção para o facto de colaboração “ tender a reflectir mais o ponto de vista dos investigadores do que o dos sujeitos da interacção na medida em que o termo parece propício a elidir situações de tensão ou conflito que, no entanto podem irromper em qualquer relação” (2003, p. 84).

A nossa opção, neste estudo, incide sobre o termo “participação”, no sentido definido pelos autores Davies (1989), Marques (1994^a), e Dale (1994) Silva (2003), por considerarmos o mesmo mais abrangente, englobando as duas modalidades definidas por Barroso “a primeira, chamada de *participação individual e “corporativa”*, essencialmente ligada à ideia de informação, prestação de contas e de controlo; - a segunda, chamada de *participação social e cívica*, prendendo-se mais com o sentido de solidariedade, co-responsabilização e partenariado” (1998b, p. 13- 14).

1.3) Família ou Pais

São vários os autores que manifestam preferência pela utilização do termo “família” em detrimento do termo “pais”, justificando essa opção com duas razões principais: (a) “pais” é um termo sexista (Marques, 1994b); e (b) “pais” é um conceito que se aplica apenas aos progenitores biológicos, enquanto que “família” engloba um número alargado de figuras, adultos ou crianças, com diferentes laços familiares (como por exemplo, irmãos, pais, tios,

primos ou avós), que podem desempenhar um papel importante na criação de um ambiente favorável à aprendizagem (Davies, 1989; Marques, 1993; Villas-Boas, 2001; Silva, 2002).

“Pais” é um termo referenciado na literatura, com um sentido abrangente, designando os pais, as mães ou outros que desempenhem a função parental em sua substituição (Villas-Boas, 2001).

Neste nosso estudo, utilizaremos preferencialmente ao termo “pais”², não no sentido de progenitores, mas daqueles sobre quem recai a obrigação, o dever e a responsabilidade de satisfazer as necessidades das crianças que se encontram a seu cargo. Entre essas obrigações encontra-se a educação, cabendo-lhe a responsabilidade legal da educação dos filhos. É aos pais, enquanto responsáveis legais da educação dos alunos, que a escola deve colocar ao seu dispor os meios para acompanhar a escolarização do seu educando e interferir na defesa dos seus interesses, no quadro das normas definidas para o serviço público da educação nacional e no respeito pelas competências profissionais dos professores, articulando as práticas escolares com as práticas educativas familiares (Barroso, 1998b).

2.) Escola, Família e Participação: O Desafio do “Encontro” da Escola com a Família

A relação Escola – Família existiu sempre, mas foi sobretudo a partir do pós II guerra que, mesmo em países com uma maior tradição de abertura da escola à comunidade e de participação dos cidadãos na vida pública, começou a emergir uma preocupação mais clara com a participação parental nas escolas (Beattie, 1985; David, 1993; Ferreira, 2007).

A partir dos finais da década de 60, altura em que começaram a surgir os sinais de crise da educação escolar, o Estado e outros actores educativos acentuaram essa preocupação, tentando responder às novas condições e problemas sociais que passaram a fazer parte do quotidiano escolar. A *diversidade* cultural tornou-se numa das principais características da escola, fruto da diversidade dos alunos, das famílias e das comunidades locais, entrando essa diversidade em contradição com o princípio estrutural constitutivo da escola – a *uniformidade* (Silva, 2003).

Analisando a relação escola-família nos países da Europa comunitária, Macbeth considera que a participação parental se tem concretizado através: “a) da escolha da escola; b)

² A utilização do termo “pais” é feita aqui no sentido definido por Villas-Boas (2001).

da turma como unidade de ligação escola-família; c) da participação dos pais nos órgãos de gestão da escola e d) da constituição de Associações de Pais ou outros grupos de influência” (1993, p. 49).

Em termos de constatação da legitimidade de tal *voz*, Afonso (2003, p. 72), comparando a evolução da regulação da Educação em vários países da Europa, salienta que no que diz respeito a participação dos pais nas escolas se verifica uma tendência generalizada para a constituição de instâncias de participação social no interior das escolas, incluindo representantes dos pais.

As interpretações deste fenómeno podem ser várias e não necessariamente contraditórias entre si. Silva (1993b), sugere que as características da sociedade pós-industrial contribuíram para produzir um movimento subterrâneo que apontava para a emergência de fenómenos como a educação participada e a educação permanente (conceitos que, não por acaso, aparecem associados à história da educação do século XX³) ao mesmo tempo que desemboca num paradoxo: o facto de um número crescente de crianças e jovens passar cada vez mais tempo na instituição escolar coincide com a “descoberta das limitações” daquela instituição. A inter-relação crescente entre as várias instituições sociais – nomeadamente a escolar e a familiar – parece tornar-se inevitável. O estreitamento de relações entre a escola e as famílias inserir-se-á, assim, num movimento mais vasto de interdependência entre várias instituições sociais, com expressão a vários níveis (local e outros) do sistema educativo.

No contexto português as escolas e as vidas dos professores, alunos e famílias dos alunos estão a ser “agitadas” por uma produção legislativa que tem vindo a acentuar a retórica dos benefícios da participação parental nas escolas e que está a mudar as percepções que as famílias dos alunos têm dos professores e as percepções que os professores têm da sua profissão (Marques, 2006).

São exemplos dessa produção legislativa, o novo estatuto da carreira docente dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário (ECD⁴) ao permitir que as famílias dos alunos participem no processo de avaliação de desempenho dos professores, ainda que essa participação seja meramente simbólica. As novas funções que o novo ECD acrescenta às funções tradicionais dos professores (nomeadamente, assegurar as aulas de substituição, os complementos educativos e a ocupação dos tempos livres dos alunos) são

³ Curiosamente encontram-se mais facilmente referências ao segundo conceito do que ao primeiro em histórias ou tratados de educação. Cf., por exemplo, Léon (1983); Cormary (1980); Avanzini (1978); Abbagnano e Visalberghi (s/d); e Gal (s/d).

⁴ Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro

uma resposta do poder político à crescente pressão do movimento associativo dos pais que, como é sabido, tem procurado que algumas funções tradicionalmente exercidas pelas famílias passem a ser exercidas pelas escolas.

A retórica política oficial acentua mesmo o conceito de “escola a tempo inteiro” retórica que visa manter as crianças nos espaços escolares todo o dia, em actividades estruturadas e formais, sob a dependência directa e a orientação de professores (Marques, 2006)

A profissão docente está a mudar e a percepção que os professores têm da sua profissão e do seu estatuto está a atravessar uma profunda crise manifesta em descrença e vitimização (Silva, 2007).

Esta situação reflecte, em parte, a realidade dramática da crescente assunção de responsabilidades e funções por parte dos professores, que há muito viram acrescentar às funções tradicionais de planificação, ensino e avaliação, novas e crescentes funções de carácter social e de apoio à família que, por seu lado, se vê confrontada com uma crescente precarização do emprego, exigência de maior competitividade e dificuldade na manutenção do posto de trabalho (Marques 2006).

Os papéis da família, da escola e da comunidade no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças têm sido considerados de forma diferente ao longo dos tempos.

Diogo (1998) identifica as seguintes etapas de evolução na análise da influência exercida por estas instituições:

(1) A escola e a família são instituições com objectivos e práticas diferentes, exercendo influências separadas sobre as crianças. Apenas comunicam quando existem problemas que o requerem. Aquele autor aponta, como referência desta corrente, as concepções apresentadas por Parsons (1959) e Waller (1932)⁵.

(2) A família, a escola e a comunidade articulam-se de forma sequencial. A família tem a obrigação de preparar a criança para a escola, visto que lhe cabe acompanhá-la nos primeiros anos de vida, que são determinantes para o seu sucesso futuro. A partir da entrada na escola, passa a ser esta instituição a responsável pela educação da criança e do jovem, até à

⁵ Waller (1932) perscruta a vida social quotidiana da instituição escolar constituída pelos significados atribuídos e construídos nas interacções entre seus actores, pelos acontecimentos e atitudes comuns dos que nela conviviam. O pensamento educacional de Parsons (1959), também nos Estados Unidos, lança luz sobre a sala de aula e seu complexo processo de socialização, o que implicaria a interiorização pelos actores sociais, de valores e normas adequados aos papéis profissionais exigidos pela sociedade. Ambos aos autores salientam que, para que a escola tenha sucesso, é necessário existir um sentimento de comunidade pertença, comunicação e coesão entre pais, professores e alunos.

idade em que possa ser ele a assumir a responsabilidade pela sua formação. Como referência desta corrente, Diogo (1998) aponta Freud (1937) e Piaget e Inhelder (1969).

(3) No modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), a família, a escola e a comunidade são representadas por círculos concêntricos embutidos, pretendendo-se salientar a importância dos múltiplos contextos em que o indivíduo se integra e movimenta.

(4) Mais recentemente, Epstein (1995) desenvolveu a teoria da sobreposição das esferas de influência, que integra e desenvolve o modelo de Bronfenbrenner. A família, a escola e a comunidade são representadas por esferas parcialmente sobrepostas, representando, a área de sobreposição, a articulação entre as três esferas.

A primeira vaga de estudos realizados em Portugal sobre as relações escola-família, ocorrida na década de 80 do século passado, fortemente influenciada por Don Davies (1989)⁶ e a sua equipa de investigadores, acentuou a retórica dos benefícios da participação dos pais nas escolas (Davies, Marques e Silva, 1993). De acordo com esses estudos, era expectável e benéfica, para todos, uma maior participação parental: os alunos tinham melhor desempenho, os professores mais apoio e reconhecimento social e as famílias um conhecimento melhor do processo educativo. Esses estudos acentuaram um conjunto de benefícios que, mais tarde, na década de 90, viriam a ser problematizados em estudos de tipo sociológico, que tiveram como objectivo identificar alguns efeitos perversos do envolvimento parental e em que medida esses benefícios podem, em alguns casos, ser apropriados pelas famílias da classe média e alta, em desfavor das famílias afastadas da cultura escolar (Silva 1993, 1996, 1999 e 2003).

A partir da década de 90 do século XX, alguns estudos vieram demonstrar que nem todas as famílias e nem todos os alunos eram igualmente beneficiados pelo envolvimento parental nas escolas (Silva, 1993). Alguns estudos mostraram mesmo que as classes média e alta controlavam uma parte significativa das associações de pais e usavam, em alguns casos, o poder de participação na tomada de decisões a favor dos seus próprios filhos, ajudando a moldar a estrutura e as práticas escolares, no sentido de manter as desigualdades escolares (Silva, 2003). Outros mostraram que nem todas as práticas de participação parental nas escolas produziam efeitos positivos no desempenho escolar dos alunos (Marques, 1998). Por exemplo, as práticas de envolvimento parental do tipo “participação na tomada de decisões” têm um impacto reduzido na melhoria do desempenho dos alunos, até porque as famílias dos

⁶ Este estudo foi conduzido em Portugal no ano de 1987, e teve a participação de investigadores pertencentes a nove Escolas Superiores de Educação e a uma universidade. Este estudo reveste-se de uma grande importância por ter sido o primeiro realizado em Portugal com uma amostra nacional de pais de rendimentos e estatuto social baixo.

alunos oriundos de famílias afastadas da cultura escolar participam pouco nos processos deliberativos (Marques, 1998). Por outro lado, as práticas de envolvimento das famílias no apoio ao estudo em casa produzem efeitos positivos no desempenho dos alunos, mas essas práticas suscitam um problema: as famílias mais afastadas da cultura escolar nem sempre possuem as competências para o fazer (Henriques, 2006). Deste modo, o mesmo autor salienta que certas práticas de envolvimento, nomeadamente quando não há o cuidado de criar respostas para os pais de mais baixos rendimentos, possam acentuar as desigualdades, em vez de promoverem o sucesso educativo de todos.

Resulta desta problematização que a participação parental nas escolas não é uma panaceia, nem tão pouco é sempre um instrumento de promoção do sucesso educativo para todos. Pode até ter efeitos perversos se não for bem implementado e se não tiver a preocupação de atender às necessidades educativas dos alunos de mais baixos rendimentos. E esses efeitos podem traduzir-se no acentuar das desigualdades escolares (Marques 2006).

O estudo de Diogo (2006), salienta que a condição de classe e a localização geográfica contribuem para influenciar a oferta e a procura educativa. Por seu lado, um estudo conduzido por Faria (2006), destaca a forma como as famílias dos alunos negociam a sua intervenção nos processos de decisão. Diferentes famílias utilizam diferentes processos de negociação e as famílias mais próximas da cultura escolar revelam possuir técnicas de negociação mais favoráveis do que as famílias que estão afastadas da cultura escolar. E o estudo de Henriques (2006) evidencia a forma como se potenciam e se reforçam as desigualdades escolares em torno dos trabalhos de casa e a forma como as famílias da classe média se envolvem activamente nesse processo.

Vários investigadores (Beattie, 1985; Barroso, 1995) chamam a atenção para o facto do termo participação poder consistir num mero engodo, uma capa sob a qual se disfarçam a centralização e um maior controlo estatais. Também Nóvoa põe o dedo na ferida: “O apelo à participação conduz com frequência a uma maior centralização das políticas educativas; (...) a linguagem da autonomia traduz-se em práticas burocratizadas de tomada de decisão” (1992, p. 63).

Como se poderá depreender do que atrás ficou exposto, tem sido o campo científico, o que mais se tem voltado para o estudo e entendimento das relações entre escola e família seja discutindo temas clássicos, como o insucesso escolar, sejam questões recentemente incorporadas, como os percursos escolares, os sociólogos da educação têm continuamente chamado a atenção para a implicação da instituição familiar com a escola. Como defendem

Montandon e Perrenoud, “de uma maneira ou de outra, omnipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, *a escola faz parte da vida quotidiana de cada família*” (1987, p.7).

Todos estes estudos e, mais ainda, a prática pedagógica dos professores e gestores da escola põem em evidência um facto: a forma e a intensidade das relações entre escolas e famílias variam enormemente, estando relacionadas com os mais diversos factores (estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, etc.).

Por seu lado, também a Sociologia da Educação tem vindo a demonstrar que a escola não trata por igual todas as culturas existentes na respectiva sociedade, logo, na própria escola, dado que estamos a falar da escola para todos. A cultura escolar tem sido tipificada como uma cultura essencialmente letrada, urbana e de classe média, correspondendo à cultura socialmente dominante (Formosinho, 1991; Stoer, 1992⁷; Henry, 1996; Silva, 2003). Isto significa que a relação estabelecida entre a escola e os diferentes grupos sociais e culturais varia significativamente.

Lareau (1989), no estudo etnográfico que levou a cabo, dá conta de como a quantidade e a qualidade das interações entre famílias e escolas variam significativamente em função da sua origem social. Vemos constatações idênticas por parte de outras pesquisas, quase todas elas de cariz etnográfico e realizadas em diferentes contextos (Robert Connell et al., 1982, na Austrália; Carol Vincent, 1996, em Inglaterra; Mary Henry, 1996, nos Estados Unidos; Pedro Silva, 2003, em Portugal).

Considerar a relação escola-família como uma relação entre culturas tem a vantagem de apontar para a necessidade de se construírem pontes entre elas, de se promover uma acção dialógica cultural (Freire, 1975; 2000), mas encerra também alguns perigos, a evitar. Estamos a falar de culturas desiguais no seio de uma mesma sociedade: as culturas camponesa, piscatória, operária ou de minorias não são consideradas como tendo o mesmo valor social da cultura letrada, urbana e de classe média (ou seja, da nova classe média) que a escola simultaneamente veicula, reproduz e legitima.

Estamos a falar de “supremacia” social de um determinado tipo de cultura – que historicamente se impôs como sendo a socialmente dominante numa determinada sociedade, numa certa época – e não de supremacia antropológica ou mesmo científica.

⁷ Stephen Stoer (1992) chega mesmo a afirmar que o aluno típico a quem a escola portuguesa se dirige é o aluno (e não a aluna), luso, branco, católico e de classe média.

A este propósito, Silva (2003) afirma que a relação entre culturas constitui uma relação de poder e “a cultura é uma arma”, pelo que se torna indispensável promover o acesso de todos, à cultura socialmente dominante, sob pena de as minorias se encontrarem condenadas à exclusão social.

A relação escola-família, ao não ter em conta as distâncias culturais e sociais entre escolas e famílias, ao ignorar a clivagem sociológica (em termos de classe social, de género e de etnia) que por ela perpassa, pode constituir-se num meio de aprofundamento de desigualdades escolares e sociais (Silva, 2002).

Apesar das questões levantadas, observa-se hoje – seja devido a mudanças pelas quais nas últimas décadas tem passado a família, seja devido a constantes e, por vezes, radicais alterações observadas na escola, bem como da consequente discussão (e incertezas) acerca do lugar dessas instituições na formação das novas gerações – uma exaltação da necessidade de se estabelecer um efectivo diálogo entre a escola e a família⁸.

Os professores e os gestores das unidades escolares alimentam, ainda, a ilusão de uma maior participação dos pais na escola, que seria resultado de uma acção formativa da escola em relação à família. Centrados numa visão escolarizada do problema, eles não põem em dúvida o lugar construído para e pela escola, em relação às demais instituições sociais, dentre elas a família (Afonso, 2000).

Por outro lado, estudos (Lima, 1988; Sá, 2004; Lopes, 2006) afirmam que o afastamento da família da escola, resultante em boa parte da acção dos defensores e instituidores da escolarização, é uma preocupação constante destes mesmos agentes.

Colocados no interior de um campo que ganhava cada vez mais especificidade e legitimidade, os professores e outros agentes da educação passam a reclamar do desinteresse dos pais, principalmente das camadas populares, para com a educação dos filhos. A partir dos diagnósticos mais variados, baseados na premissa de que, embora seja fundamental a participação das famílias na educação dos filhos, estas demonstravam, naquele momento, um profundo desinteresse e despreparo para lidar com o assunto, procurava-se projectar e desenvolver acções visando reaproximar a família da escola (Faria, 2000).

A escola tem vivenciado algumas crises nos últimos anos. A impressão que temos, muitas vezes, é que o rumo a ser tomado é incerto. Um sinal claro desse rumo incerto é o próprio *zigzaguear* legislativo (Silva, 2003; Seixas, 2007). Nesta realidade complexa,

⁸ Este facto poderá ser confirmado não só pelos estudos efectuados e já referidos, mas também, pela produção legislativa-normativa que analisaremos adiante.

podemos observar crianças que não se interessam pela escola; professores que procuram explicações para o fracasso de uma parte de seus alunos; teóricos procurando reflectir e apontar caminhos para solucionar os problemas da educação; professores que acusam os alunos de serem indiferentes à escola e as respectivas famílias por não acompanharem o processo ensino/aprendizagem de seus filhos. Esses são, entre outros, os problemas vivenciados, actualmente, pela educação formal. Neste contexto, tem-se tentado a efectivação de uma parceria entre a família e a escola, sendo esta apontada como uma das saídas para os grandes problemas sentidos por estas duas instituições na educação dos seus respectivos filhos e alunos.

Assim, a escola tem procurado atrair os pais dos alunos com o objectivo de os ajudar a tornarem-se mais participativos com seu próprio processo de aprendizagem para, conseqüentemente, obter o esperado sucesso escolar, no intuito de realizar os seus objectivos.

Não obstante a sonhada parceria entre família e escola, quando essas se encontram, afloram conflitos que fazem com que ambas troquem acusações, nas quais os pais responsabilizam os professores pelo não aprendido pelos alunos e pelo insucesso, enquanto os professores, por seu lado, culpam grande parte dos pais/responsáveis (Silva, 2003)

Se assistimos a mudanças em cada uma destas instituições – escola e família - também não é menos importante realçar que é a própria interface escola-família que sofre mutações, que podem ser caracterizadas pelo termo de *reconfiguração* (Stoer e Silva, 2005). Não se trata, pois, necessariamente de uma situação de crise. Um aspecto a salientar é que a pressão crescente para escolas e famílias se “entenderem” coincide com uma pressão social e profissional igualmente crescente sobre as famílias (quer, por exemplo, pelo facto de ambos os pais trabalharem, quer pelas exigências de âmbito profissional, quer pelo apoio às actividades extra-curriculares dos filhos) que lhes retira tempo para outras actividades, nomeadamente quando não se lhes reconhece o sentido (Silva, 2003).

Observamos, portanto, a existência de um claro conflito, apesar dos discursos retóricos sobre a parceria entre as instituições ora analisadas. Na tentativa de compreender melhor o problema, muitos professores arriscam um diagnóstico. Segundo esses professores, os alunos têm problemas na escola porque a família está “desestruturada”, desorganizada, em processo de franca falência, e isso tem influenciado negativamente na vida dos discentes.

Mas aqui surge uma outra questão: a que tipo de família se estarão a referir? Em nossa opinião, a família a que se refere a escola é a família tradicional, a qual não existe sozinha e

tem sofrido profundas transformações, coexistindo, hoje, com uma diversidade de tipologias familiares.

A postura que defende o modelo de família nuclear como o ajustado, constituirá, porventura, um dos factores que levam ao distanciamento entre família e escola, e o pior, contribui para que essas duas instituições, instâncias fundamentais na vida de qualquer cidadão, permaneçam em conflito. Por outro lado, as práticas de envolvimento das famílias no apoio ao estudo em casa produzem efeitos positivos no desempenho dos alunos, mas essas práticas suscitam um problema: as famílias mais afastadas da cultura escolar nem sempre possuem as competências para o fazer (Henriques, 2006). Daí que certas práticas de envolvimento, nomeadamente quando não há o cuidado de criar respostas para os pais de mais baixos rendimentos, possam acentuar as desigualdades, em vez de promoverem o sucesso educativo de todos.

Outros factores de afastamento entre a família e a escola aparecem identificados na literatura. Epstein *et al.* (1997), Sanders e Epstein (1998) e Walker (1998) assinalam a tendência para a diminuição do envolvimento à medida que a idade e o nível de escolaridade dos jovens aumenta. Epstein *et al.* (1997) referem que esta tendência é mais acentuada quando os alunos mudam de escola, começando as famílias a perder contacto com as escolas dos seus filhos e, conseqüentemente, com estes enquanto estudantes.

Num estudo por si realizado, Diogo (1998) identificou uma outra barreira ao envolvimento das famílias: o perfil do corpo docente. Há, entre os professores, uma grande insegurança relativamente a uma possível intervenção das famílias na escola, por recearem a ingerência destas no domínio pedagógico, sentindo-a como uma ameaça à sua autonomia pedagógica dentro da sala de aula⁹.

A diminuição da descontinuidade entre as culturas da família, da escola e da comunidade, fundamental para o sucesso educativo e académico das crianças, é um processo bilateral, que implica aproximação da família à cultura da escola e aproximação da escola à cultura da família Villas-Boas (2001). Cabe, no entanto, à escola, a responsabilidade de tomar iniciativas de envolvimento das famílias (Estrela & Villas-Boas, 1997; Funkhouser & Gonzales, 1997).

⁹ A este propósito Afonso (2000) vai mais longe ao afirmar que será, provavelmente a falta de profissionalismo que alimenta o receio dos professores; são aqueles que não sabem justificar científica, ética e pedagogicamente as suas opções que têm medo dos pais e que têm receio de aceitar a exigência democrática de prestar contas pelo seu trabalho.

3) Participação dos Pais na Escola

3.1) A participação na organização escolar

Qualquer organização é caracterizada pelas relações que se estabelecem entre os seus membros. É neste contexto que as relações interpessoais se vão aprofundando, as pessoas convivem, trocam experiências, e ao mesmo tempo desenvolvem percepções partilhadas e recíprocas. Essas relações dependem em grande parte da posição que cada um ocupa no universo hierarquizado da organização. Assim estruturadas, essas relações definem o sistema de interacções aí vivido (Rocher, 1989).

Não obstante a escola ser uma organização, esta é uma organização com especificidades. Com efeito, será difícil encontrar actividades que não sejam desenvolvidas ou a pensar, na interacção com os outros intervenientes no processo educativo (quer sejam professores, alunos, pais, funcionários ou outros). Por isso, a Escola distingue-se das outras organizações empresariais, pois é nela que, por um lado, se “cuidam de seres humanos, realizando uma acção com fortes implicações ideológicas e políticas; por outro, todos os trabalhadores (actores educativos, nas palavras de Barroso, (1998b) têm como «objecto» o desenvolvimento dos alunos, devendo os profissionais facilitar este trabalho de autoconstrução”. (Hutmacher, 1992, p.58) Também F. Ghilardi e C. Spallorossa salientam que nas organizações industriais a acção é orientada para fins lucrativos, enquanto que “o «processo de produção» de uma escola diz respeito a pessoas e não a materiais” (1989, p.40).

A escola é uma realidade social porque, para além da estrutura física, é um espaço de “acções levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interacção caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento (formal e informal)” (Alves-Pinto, 1995, p.146). Como qualquer organização, possui uma estrutura própria, onde as pessoas na sua relação com os outros ocupam posições definidas, às quais estão associados determinados papéis, isto é, estatutos e papéis específicos correspondentes às posições detidas pelos vários intervenientes na organização escola.

Mas o que se entende por estatuto? Para Marc e Picard, estatuto “indica o lugar de um indivíduo numa estrutura hierárquica” (s/d, p.103-104). Neste sentido Alves-Pinto vai mais longe e considera que “o estatuto num determinado contexto cultural aponta para um conjunto de atributos, que, por sua vez, sancionam certas expectativas de comportamento da parte dos outros” (1995, p.151). Efectivamente, quando um indivíduo ocupa uma determinada posição

na organização, haverá sempre por parte dos outros determinadas expectativas quanto ao seu comportamento.

Do estatuto detido por um membro da organização decorrem um conjunto de papéis. Como salientam Marc e Picard, papel é “expressão dinâmica de estatuto e aparece como um conjunto organizado de condutas” (s/d, p.105), que se definem na relação com os outros. Pois, como refere o autor” só se é pai na relação que se tem com o filho, ou professor, na que se estabelece com os estudantes”. Com efeito, Alves-Pinto define papel como “um conjunto organizado de comportamentos que correspondem à leitura que determinada cultura faz das expectativas que se têm sobre quem detém determinado estatuto na organização” (1995, p.151).

Por isso, o conceito de papel situa-se na interacção dos actores como um processo dinâmico entre as expectativas (comportamento esperado de alguém que ocupa determinada posição) e a acção (comportamento - resposta a essas expectativas). Nesta interacção ocorrem ajustamentos mútuos, que ao longo do tempo evoluem em coerência com a cultura organizacional.

Situando-nos no espaço de interacção que é a escola, e procurando compreender a acção dos que aí intervêm, é indispensável conhecer o(s) seu(s) estatuto(s) e os papéis a ele(s) associados. Todavia, uma mesma pessoa, na comunidade integra diversas instituições sociais - é - se pai, professor, autarca e dirigente desportivo. Assim o importante é “não confundir o conjunto de papéis que decorrem não de um só estatuto, mas de uma multiplicidade de estatutos que a pessoa tem ao ser membro de diferentes organizações ou sistemas de interacção” (*ibid*, p.152).

Nas organizações, as relações entre os seus membros são regidas por um sistema de normas que, por um lado, são o princípio de orientação dos actores no desempenho dos seus papéis, e por outro lado, são fonte de constrangimento na medida em que se constituem como referência para determinar o que é aceitável ou inaceitável. Mas todo o quadro normativo “inclui em geral uma indeterminação e uma ambiguidade que asseguram ao actor uma margem de manobra no interior da qual se pode desenvolver uma conduta estratégica” (Boudon e Bourricaud, 1994, p.505).

Assim, cada actor independentemente do contexto da acção em que está inserido, possui sempre uma certa margem de liberdade, que lhe permite reencontrar o mínimo de iniciativas e de capacidade de acção autónoma. Como refere Crozier e Friedberg, “o homem

guarda sempre um mínimo de liberdade e que não pode deixar de utilizá-la para «bater o sistema»” (1987, p.42).

Na organização, a acção e as condutas estratégicas de cada participante vão ser “em função dos seus interesses, com certeza, mas respeitando os limites das normas e constrangimentos fixados pela estrutura organizacional” (Marc e Picard, s/d, p.108). Dito noutros termos, a forma como os actores vão intervir na organização vai depender da interpretação que estes fizerem dos objectivos organizacionais, dos objectivos pessoais, dos constrangimentos do sistema de acção e das margens de liberdade que cada um resolve utilizar.

A escola constitui-se, pois, como um sistema de acção onde os professores, alunos, pais e funcionários vão desenvolver estratégias, definindo a sua maneira de participar e estar na escola.

O conceito de participação na Teoria das Organizações, do ponto de vista político e/ou organizacional, é susceptível de diversas interpretações.

Para Lima (1992), a participação, na óptica política, é entendida como sendo indispensável para a realização da democracia no país e mesmo a nível organizacional, nomeadamente na Escola. A participação caracterizar-se-á nos processos de decisão a nível de gestão e direcção, bem como das diversas actividades planeadas e realizadas com os intervenientes do processo educativo.

Alves-Pinto numa perspectiva sociológica da acção, e partindo do princípio que qualquer comportamento implica acção, considera que toda a pessoa que pertence a uma organização a todo o momento está a participar na vida da organização. Simplesmente, as pessoas na organização assumem a condição de actores uma vez que elaboram estratégias para concretizar objectivos. Daí que a sua participação possa revestir diversas modalidades em função dos ganhos/perdas que a pessoa/actor anteveja como resultado da sua participação. Por isso mesmo, participar na organização não deixa de ser uma estratégia racional dos actores, e, por isso, a não participação é, também, uma modalidade de participação. Em suma, “quando se pensa que não se está a participar, está-se, afinal, a escolher uma modalidade específica de participação” (1995, p.160).

Todavia, para Lima o “conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder. É exactamente neste domínio

mais expressivo da participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais não participam no governo de certas organizações” (1992, p.127).

Assim, participação ou não participação são orientações opostas que caracterizam a forma como os actores se situam na organização. Para compreender tais orientações é indispensável ter em conta os valores políticos e culturais, normas, objectivos formais e objectivos e estratégias informais da organização. Por vezes, não se participa por imposição legislativa (omitindo alguém), e outras vezes, por estratégia individual ou colectiva e política da organização. Assim, num *continuum* de participação a não participação, aparecem as diferentes formas e modalidades que caracterizam a participação essencialmente dos grupos e subgrupos na organização (*ibid*, pp.127-128).

Por conseguinte, ao abordar a participação na escola é indispensável compreender que esta é regida por normativos próprios, dos quais uma grande parte são elaborados nos órgãos centrais e regionais do Ministério de Educação, que orientam e influenciam a acção escolar. Neste contexto é importante conhecer como os diversos intervenientes no processo educativo desenvolvem a acção escolar.

A participação na escola pode ser vista como o resultado de um entrosamento de orientações de ordem formal com orientações do tipo individual ou colectivo (reacção das pessoas), as quais estão na origem de orientações próprias de cada organização apresentando os actores, diversos tipos e formas de se situar na escola (Lima, 1992).

Para Lima, a participação na escola deve ser entendida como “referencia a um projecto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor quer de conflitos, quer de consensos negociados” (1992, p.177).

Marques, (1997c) cita o provérbio africano “para educar uma criança é preciso toda uma aldeia”, veiculando a ideia de que a chave para o sucesso educativo reside numa maior aproximação da escola às famílias dos alunos e à comunidade.

Diversos autores (Chora *et al.*, 1997; Estrela & Villas-Boas, 1997; Silva, 1997b) estabelecem uma correlação positiva entre o apoio dos pais à vida escolar dos filhos e o rendimento académico destes.

A investigação desenvolvida em torno da colaboração escola/família tem permitido encontrar resultados positivos, que se traduzem em benefícios não só para os alunos, mas

também para os restantes intervenientes, nomeadamente, para os pais e as famílias, para os professores e a escola e para a comunidade.

Considerando os alunos, são diversas as variáveis que têm sido estudadas e que são referidas na literatura. O desenvolvimento das crianças e dos jovens e o seu sucesso escolar são beneficiados pela colaboração entre a escola, a família e a comunidade (Villas-Boas, 2001; Marques, 1994a). Esta contribui também para aumentar a motivação dos estudantes para a escola e para o estudo (Chora *et al.*, 1997; Marques, 1997a) e para promover neles uma melhoria de atitudes fundamentais para o sucesso escolar (entre as quais assiduidade às aulas, comportamento e empenho nas tarefas escolares na escola e em casa – Epstein, 1997b), decorrente do sentimento de que a família e a comunidade valorizam a escola e se preocupam com o seu percurso académico (Sanders & Epstein, 1998; Epstein, 1997a). Regista-se, ainda, o desenvolvimento de expectativas mais elevadas dos jovens relativamente ao seu percurso escolar, favorecido por expectativas também mais elevadas por parte dos seus pais (Epstein, 1997b; Silva, 1997a).

Relativamente aos pais e às famílias, a investigação tem-se centrado sobre diversas variáveis, mas o principal enfoque tem sido os resultados escolares. Essa colaboração contribui para modificar as percepções da escola e dos professores face às famílias, num sentido positivo (Chora *et al.*, 1997). Beneficia o desenvolvimento de expectativas e de atitudes mais positivas da família em relação à educação (Villas-Boas, 2001; Marques, 1994a). Desenvolve a capacidade dos pais para verem os filhos de forma mais positiva e os percepcionarem como estudantes de uma forma também mais positiva (Funkhouser & Gonzales, 1997). Proporciona, às famílias, oportunidade de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências para educar as crianças (Davies, 1996), conduzindo a um melhor desempenho do papel de educadores, por parte dos pais ou de outros familiares significativos (Marques, 1997a), e a um maior sentimento de eficácia no desempenho desse papel (Funkhouser & Gonzales, 1997). Favorece uma melhoria da auto-estima dos pais e o “aumento da motivação para o desencadear de processos de formação permanente e a melhoria qualitativa da sua participação nas tarefas colectivas” (Diogo, 1998, p. 22). A colaboração escola/família/comunidade contribui, ainda, para a formação de cidadãos mais intervenientes e activos, pretendendo ter uma maior participação em assuntos públicos para além da escolarização dos filhos (Davies, 1989; Sarmiento, 2005).

No que se refere aos professores e às escolas, a investigação tem procurado considerar a influência da colaboração escola/família/comunidade sobre diversas dimensões, sendo os

resultados obtidos, de uma forma geral, positivos. Essa colaboração contribui para modificar as percepções (Chora *et al.*, 1997) e as atitudes (Davies, 1989) das famílias face à escola e aos professores. Facilita, aos professores, uma melhor compreensão das necessidades e das características das famílias, permitindo-lhes adaptarem mais facilmente o currículo aos seus alunos (Chora *et al.*, 1997), tentando, inclusivamente, introduzir componentes curriculares que aproximem a escola da cultura da comunidade (Marques, 1997a). Promove uma valorização da imagem social da escola e o aumento do prestígio profissional dos professores (Marques, 2001). Contribui para a criação de um ambiente mais seguro na escola e proporciona o recurso ao apoio de estruturas e de serviços da comunidade (Sanders & Epstein, 1998). Promove, ainda, o desenvolvimento de um sentimento de pertença da escola, enquanto instituição, à comunidade (Davies, 1989).

3.2) Participação dos Pais na Escola – Análise sócio-histórica das políticas educativas

Diversos investigadores defendem que na maioria dos países ocidentais, o desenvolvimento dos sistemas de participação formal das famílias nos estabelecimentos de ensino aconteceu sobretudo pós II Guerra Mundial, com especial incidência a partir dos anos 60 (Beattie, 1985; David, 1993).

Beattie (1985), no seu longo estudo analisou a evolução dos sistemas de *Parent participation* (entendendo-a no sentido legal: produção legislativa sobre a representação formal das famílias nos vários níveis do sistema educativo) em quatro países ocidentais: França, Itália, Alemanha, Inglaterra e País de Gales (conjuntamente). Trata-se de países com características e tradições diferentes. Países com sistemas educativos altamente centralizados com um Estado omnipresente na vida pública (os dois primeiros) e países com sistemas educativos descentralizados e com raízes profundas em termos de uma cultura de cidadania (os dois últimos). Ora, mesmo nestes países onde a ligação entre as comunidades locais e as suas escolas é antiga, a produção legislativa incentivadora da participação formal é recente. O autor, a propósito da finalidade do seu estudo afirma:

“Desde aquela data (1965) todos os quatro países consagram considerável energia a legislação ou decretos estabelecendo ou consolidando várias estruturas para encorajar o envolvimento parental com as escolas. (...) A participação parental

neste sentido legal, mesmo se as suas raízes são longínquas, é relativamente nova na Europa” (Beattie, 1985, p. 1).

Este surto legislativo “repentino” encorajando a participação parental só pode, segundo o autor, ser inteiramente compreendido se inserido num movimento mais vasto que ocorre em boa parte do mundo ocidental e que tenta, pelo menos aparentemente democratizar os postos de trabalho.

Esta contextualização apresentada por Beattie assume particular relevância pois fornece-nos dois esclarecimentos importantes para melhor compreendermos o movimento no sentido de uma maior participação parental, formal, no processo educativo dos filhos: 1) não constitui um movimento isolado; 2) trata-se de um movimento desencadeado prioritariamente pelo Estado. Constitui uma medida política imposta de “cima”, mais do que uma resposta às pressões vindas de “baixo”. Não se insere, assim, num qualquer movimento popular, mas corresponde antes a uma intenção e tentativa de regulação estatais (Silva, 2003).

A realidade social e organizacional da escola portuguesa tal como hoje a conhecemos e identificamos é uma criação recente, emergida da matriz democrática do Portugal moderno, resultante das mudanças políticas, sociais e económicas ocorridas após a Revolução de 25 de Abril de 1974. Do mesmo modo, a participação parental só emerge após a referida revolução, deparando-nos até aquele momento com a ausência de qualquer tipo de legislação adequada. Silva sugere, a existência de quatro períodos na história da participação parental: “1) O longo período que antecede o 25 de Abril; 2) o breve, mas intenso período de 1974 a 1976; 3) o decénio que medeia entre 1976 e 1986; 4) o período de 1986 a 2000” (2003, p. 128).

Como referimos anteriormente, só após o 25 de Abril de 1974 se pode falar de uma verdadeira emergência da participação parental. Até aqui deparamo-nos quer com a falta de uma legislação adequada quer com um movimento associativo dos pais muito incipiente. Incipiente, note-se, mas existente.

Entre Abril de 1974 e Março de 1976, do ponto de vista legislativo não há nada de muito significativo a assinalar quanto à participação parental, a não ser a ausência de legislação específica. No entanto, desta revolução interessa salientar um aspecto extremamente importante. Os movimentos sociais, nomeadamente os de base popular, irromperam um pouco por todo o lado. Diversos investigadores (Stoer, 1986; Santos, 1992; Lima, 1992) estão de acordo em que a sociedade civil assumiu uma pujança tal que Estado, durante algum tempo, ficou submerso por aquela maré (Silva, 2003). A legislação produzida

até então, de pouco serviu, uma vez que os resultados foram muitas vezes nulos, quando não perversos. A questão central era a do poder, ou, talvez melhor, a da pluralidade dos seus centros (Santos, 1992).

Uma das exceções é a documentação que é produzida com vista a alterar a gestão no então ensino primário.

- Despacho n.º 68/74 que procura dotar as escolas primárias de órgãos democráticos. A eleição do Director da escola é o elemento chave deste curto documento, que se preocupa essencialmente com as questões processuais. O Conselho Escolar é constituído por todos, os docentes da escola, mas prevê-se que o mesmo pode decidir que a ele sejam agregados, com funções consultivas, representantes do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação e de instituições interessadas no funcionamento da escola, designadamente autarquias locais (ponto 1.2).

- Despacho, o n.º 40/75, de Outubro, substitui o anterior. No entanto este normativo, que não chegou a ser publicado, constituiu a base da gestão dos estabelecimentos de ensino primário até ser substituído pelo Decreto-Lei n.º 115 A/98, de 4 de Maio.

No preâmbulo pode-se ler:

“Finalmente, embora não expresso com carácter obrigatório, cumpre incentivar a participação de pais, sempre que possível através das suas associações, autarquias, comissões de moradores e de aldeias. É desnecessário sublinhar que só com a participação interessada de todos no processo educativo se podem vencer as sequelas graves que o fascismo marcou no ensino primário, precisamente por ser o ramo que reunia todas as crianças portuguesas”.

O ano de 1976 constitui claramente um ano de viragem. Em Abril é aprovada a Constituição da República. Logo em Outubro é publicado o Decreto-Lei n.º 769-A/76. A política de recentralização do Estado é doravante clara (Stoer, 1986; Lima, 1992) e não por acaso Lima denomina este documento de “decreto da burocratização da democracia na Escola” (1992: 271). “É um sinal claro da tentativa do estado (re)ganhar o controlo que não mais irá abrandar” (Silva 2003, 140).

O Despacho Normativo n.º 122/79, de 1 de Junho corresponde, de certa forma, à institucionalização da relação da escola-família. Doravante as Associações de Pais “deverão emitir parecer sobre o regulamento interno dos respectivos estabelecimentos de ensino”

(artigo 12.º), assim como terão direito a um representante, sem direito a voto, no Conselho Pedagógico (artigo 13.º). Ou seja, as AP vêm consagrado, de facto, o seu papel de representação a nível dos estabelecimentos de ensino.

O Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro – estatuto dos Jardins-de-infância da rede pública – salienta a cooperação escola-família como um dos objectivos da educação pré-escolar. Nele é criado o Conselho Consultivo com a presença de dois representantes dos pais e instituída a obrigatoriedade dos pais (assim como das autarquias) serem ouvidos quanto aos períodos de encerramento dos Jardins-de-infância.

Em 1982 é aprovada a primeira revisão da Constituição da República Portuguesa. A presente revisão refere no artigo 77.º – Participação democrática no ensino:

“1. Os professores e os alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.”

Entretanto, em 1986, sai o Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho, que regulamenta a composição e funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e respectivos órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias. Atribui funções de ligação escola-família-comunidade ao Conselho Pedagógico, ao Conselho de Turma, ao Conselho de Directores de Turma, ao Director de Turma e do Conselho Consultivo, recém-criado. No entanto apenas inclui um representante das Associações de pais neste último.

Em 1986 é aprovada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) resultante de um consenso bastante alargado na Assembleia da República – Lei 46/86 de 14 de Outubro. A referida lei, entre outros aspectos, estabelece que a administração e gestão das escolas se deve orientar por “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo” (art.º 45.º, n.º 2).

Em Fevereiro de 1989 surge o Decreto-Lei n.º 43/89, conhecido pela lei da autonomia das escolas, que reconhece aos pais o direito de reclamarem do processo de avaliação dos seus filhos, estabelece que aqueles que aqueles devem ser ouvidos em caso de infracção disciplinar grave e informados acerca dos serviços de apoio socioeducativo, estabelece ainda a “democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola”. (art.º 3.º, al. c).

Em 1990 surge outro documento interessante: o Despacho Conjunto n.º 60/SERE/SEAM/90, de 14 de Setembro. Trata-se de uma autorização, em regime de experiência pedagógica, para 1991/92, de livre escolha da escola (pública) por parte do

encarregado de educação em “cidades” onde não se registem situações de saturação ou ruptura escolar.

Em Maio de 91, surge um novo documento, o Decreto-Lei n.º 172/91, que estabelece um novo sistema de direcção, administração e gestão das escolas. Os pais passam agora a desdobrar a sua representação por uma série de órgãos com direito a voto. São eles:

- Conselho de Escola/Ensino Secundário – dois representantes
- Conselho de Escola ou Conselho de Área Escolar/ 1.º, 2.º e 3.º ciclos EB – três representantes
- CP /EB e Ensino Secundário – dois representantes
- Conselho de Turma – dois representantes dos pais.

Em 1992 vemos surgir o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico através do Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho. Este documento define como uma das finalidades da avaliação o permitir “orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação”. Apresenta professores, alunos e encarregados de educação como intervenientes no processo de avaliação apelando para um trabalho de equipa “em condições, a estabelecer no regulamento interno da escola ou área escolar” (art.º 10).

No ano de 1993 surge também um documento legal importante, o Despacho n.º 239/ME/93; de Dezembro, que visa actualizar a Lei das Associações de Pais (Decreto-Lei n.º 372/90) A diferença essencial diz respeito à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo, passando agora as associações de pais (ou na sua ausência, pais eleitos para o efeito) a ter um representante, no conselho Pedagógico e no Conselho Escolar. Em todos os órgãos que integram os pais têm direito a voto (art. o 4.º).

O Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos”. No Capítulo V, intitulado *Participação dos pais e alunos*, apenas se limita a consagrar o direito de participação daqueles dois grupos.

Já mais recentemente é publicado o Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro – o novo Estatuto da Carreira Docente. O mesmo documento refere no seu Artigo 4.º, alínea f) O direito à colaboração das famílias e da comunidade educativa no processo de educação dos alunos.

A principal novidade do presente decreto surge no seu artigo 45.º relativamente aos itens a considerar na avaliação dos professores. Ora o referido artigo, na alínea *h*) refere que a apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos, deverá ser tida em conta na avaliação dos professores desde que obtida a concordância do docente e nos termos a definir no regulamento interno da escola.

Em Abril de 2008 é publicado Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. O presente decreto-lei aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Ainda no seu preâmbulo o mesmo documento refere a necessidade da introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, de acordo com as necessidades. Em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino sendo indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, diz ainda o mesmo documento, ser necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo. Para garantir condições de participação a todos os interessados, nenhum dos corpos ou grupos representados tem, por si mesmo, a maioria dos lugares.

No capítulo V intitulado “Participação dos pais e alunos” Artigo 47.º do mesmo documento refere que “Aos pais e encarregados de educação e aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada”.

Este documento, completa por assim dizer, o quadro legislativo-normativo, cuja análise nos permitiu traçar o quadro do desenvolvimento da participação parental, desde o surgimento desta problemática até estes anos iniciais do século XXI.

4) O associativismo parental

Para melhor compreendermos qual o nível e modalidades de participação que os pais deverão ter, Barroso (1998b) distingue dois tipos de papéis que eles poderão desempenhar nas relações com a escola:

— *Responsáveis pela educação dos alunos*: Os pais (ou encarregado de educação), como responsáveis legais da educação dos alunos, devem ter à sua disposição os meios para acompanhar a escolarização dos seus filhos e interferir na defesa dos seus interesses, “no quadro das normas definidas para o serviço público da educação nacional e no respeito pelas competências profissionais dos professores” (Barroso, 1998b, p. 13).

Neste domínio a participação dos pais faz-se quer a nível individual junto dos professores e director de turma, quer, eventualmente, a nível colectivo, através de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação que os representam junto da direcção da escola.

— *Co-educadores*: Os pais, em particular, e as famílias, em geral, constituem estruturas sociais que desempenham um papel determinante no processo de socialização das crianças e dos jovens. Nesse sentido, é importante que a organização e gestão da escola permita a participação dos pais, como co-educadores. Esse envolvimento deve visar sobretudo: “articular as práticas escolares com as práticas educativas familiares; beneficiar do contributo dos seus membros, como educadores, em actividades de natureza socioeducativa; associar os pais à tomada de decisão sobre questões que afectam directamente as modalidades da sua colaboração com a escola, ou que se prendem com o modo como a escola define e realiza os seus objectivos” (*idem*).

4.1) Modalidades / Tipologias de participação dos pais na escola

A diversidade de práticas das relações Escola-Família conduziu a diversas sistematizações sobre as formas e as áreas de intervenção, e o grau de participação/compromisso, que se apresentam como tipologias. Podem servir como escalas de aferição das práticas concretas e desempenhar papel pedagógico, sugerindo formas de participação/compromisso ainda não atingidas.

Enumeramos de seguida algumas modalidades/tipologias mais conhecidas e utilizadas pelos investigadores neste domínio:

Epstein (1997a) desenvolveu um modelo de participação/colaboração escola/família/comunidade, que, sendo constituído por seis tipos de actividades, proporciona uma ampla gama de formas de colaboração que abrange a diversidade cultural e sócio-económica das famílias dos alunos de cada escola.

Trata-se de uma estrutura de seis tipos de colaboração escola-família/comunidade, englobando a diversidade de intervenções nesse âmbito. As diferentes práticas de intervenção são situadas num *continuum* que vai desde a ajuda prestada à família pela escola, no desempenho das suas funções parentais, tais como a verificação da assiduidade dos educandos às aulas, até à participação das famílias nas tomadas de decisão e ao estabelecimento de parcerias com a comunidade (Villas-Boas, 2000). Esta tipologia engloba actividades viradas para a participação formal e colectiva dos pais e das comunidades nas tomadas de decisão e outras voltadas para a participação individual, por exemplo através do acompanhamento do estudo dos educandos em casa (Villas-Boas, 2001)

Aos seis tipos de participação escola/família/comunidade, Epstein (1997a) associa vários conceitos fundamentais. Cada tipo: pode ser traduzido por práticas diferentes; coloca desafios específicos, que devem ser enfrentados e resolvidos para se conseguir o envolvimento de todas as famílias e produz resultados diferentes para os alunos, para os pais, para a prática pedagógica e para o clima da escola.

Na tabela 1, são apresentados os seis tipos de participação escola-família-comunidade definidos por Epstein (1997a) e alguns exemplos de actividades pertencentes a cada um desses tipos.

Tabela 1 - Tipos de participação escola/família/comunidade

TIPO	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS DE ACTIVIDADES
TIPO 1 Funções parentais	Engloba as actividades destinadas a promover o desenvolvimento de competências parentais para a criação de um ambiente familiar favorecedor do desempenho do papel de estudante das suas crianças (Epstein, 1997a). O aspecto mais importante deste tipo é a troca de informação que ajude a família a cumprir as suas funções básicas e a escola a compreender as necessidades, os talentos e os interesses dos alunos (Epstein & Connors, 1994). Entre as funções parentais básicas conta-se o zelo pelo bem-estar, a auto-estima, a alimentação e o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados (Villas-Boas, 2001).	Fornecimento de informação, pela escola, aos EEs, acerca de saúde, nutrição e outros aspectos do desenvolvimento da criança e do adolescente, bem como das condições necessárias em casa para apoiar a educação (Coates, 1997).
TIPO 2 Comunicação	Refere-se às actividades de comunicação escola-família e família-escola sobre os programas escolares, as actividades da escola e os progressos dos alunos (Sanders & Epstein, 1998).	Reuniões com os EE Epstein, 1997a). Comunicação regular através de telefonemas, mensagens, comunicados, cartas, etc. (Epstein, 1997a).
TIPO 3 Voluntariado	Engloba actividades em que a família dá uma parte do seu tempo e utiliza os seus talentos para apoiar a escola, os professores e os alunos (Sanders & Epstein, 1998). São actividades que contribuem para que as famílias se sintam mais à vontade na escola e no contacto com os professores; para promover e facilitar o contacto das crianças com os adultos; e para que os professores tomem maior consciência da vontade das famílias em colaborar com a escola e em comunicar com as outras famílias (Epstein & Connors, 1997).	Criação de uma sala de pais e EEs, na escola, para programação de trabalho voluntário, realização de reuniões e espaço de convívio (Epstein, 1997a). Convite, às famílias, para assistirem a espectáculos, acontecimentos desportivos, celebrações e outros acontecimentos realizados na escola ou promovidos com a sua colaboração (Epstein <i>et al.</i> , 1997).
TIPO 4 Aprendizagem em casa	Consiste em ajudar as famílias a acompanharem as tarefas de aprendizagem que as crianças realizam em casa, dando-lhes indicações sobre a forma como podem monitorizar, apoiar e interagir com os filhos a nível do trabalho escolar (Epstein & Connors, 1994).	Actividades promovidas pela escola para fornecer informação e ideias às famílias sobre formas de elas ajudarem os filhos nas tarefas de aprendizagem realizadas em casa (Coates, 1997).
TIPO 5 Tomada de decisões	Refere-se à participação das famílias e dos seus representantes na tomada de decisões que afectam todos os alunos e não apenas os seus educandos (Sanders & Epstein, 1998).	Estabelecimento de formas de ligação entre os EE e os seus representantes (Epstein, 1997a). Participação de elementos das associações de pais e EE nas reuniões do conselho pedagógico.
TIPO 6 Colaboração com a comunidade	Inclui a identificação e integração de recursos da comunidade para melhorar os programas das escolas, as práticas das famílias e a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes (Epstein, 1997a)	Informação, aos estudantes e às suas famílias, acerca de apoios existentes na comunidade em vários domínios, tais como a cultura, o lazer e a saúde (Epstein, 1997a). Organização de programas que coordenem o acesso dos alunos a serviços de guarda de crianças fora do horário escolar (Villas-Boas & Fonseca, 2000).

Fonte: Epstein, 1997a

Para Lima, a participação na escola deve ser entendida como “referencia a um projecto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor quer de conflitos, quer de consensos negociados” (1992, p. 177). Deste modo, o autor salienta que através de um processo de conjugação de quatro vertentes – Democraticidade; Regulamentação; Envolvimento e Orientação – é possível qualificar as diferentes formas e tipos de participação na Escola.

1- Ao nível de democraticidade, a participação permite controlar diferentes tipos de poder e orientar a administração da escola no sentido da livre expressão de ideias e projectos, de forma a enriquecer o processo de tomada de decisões. Os actores participantes podem intervir directa ou indirectamente:

- Participação directa – Neste tipo de participação, cada um, nos órgãos próprios da organização e em cumprimento das regras estabelecidas, intervém no processo de decisão, através do voto ou outra forma acordada;
- Participação indirecta – É uma participação através de representantes, dada a impossibilidade da participação de todos no processo de tomada de decisões.

2 - A participação nas organizações é sempre pautada pela existência de normas que permitem a cada actor, dentro da estrutura hierárquica da organização, orientar as suas formas de actuação. Assim, a participação pode ser formal, não formal e informal:

- Participação formal – aquela que obedece às orientações legais decretadas, devidamente estruturadas em documentos (estatuto, regulamentos, etc.);
- Participação não formal – que é orientada por um conjunto de regras definidas na organização e geralmente enquadradas nas normas legais. Uma vez elaboradas pelos actores no seio da organização, podem contribuir para uma maior participação e constituir uma alternativa às regras formais;
- Participação informal – é orientada por regras informais sem carácter formal. Surgem da interacção entre os actores na actividade organizacional, normalmente por descontentamento ou desacordo a certas normas ou certas atitudes de alguém. São utilizadas para fins próprios de pequenos grupos.

3 - O envolvimento caracteriza uma atitude de maior ou menor empenho dos actores nas actividades organizacionais, de forma a evidenciar determinados interesses e soluções. Por isso, a participação dos actores pode reflectir actividade/dinamismo, “calculismo” ou passividade. O envolvimento pode apresentar-se na forma de participação activa, reservada e passiva:

- Participação activa – onde os actores, individualmente ou em grupo, revelam dinamismo e capacidade de influenciar a tomada de decisões em relação aos diversos aspectos da acção organizacional;

- Participação reservada – é uma participação cautelosa de forma a defender interesses e evitar riscos. Caracteriza-se por alguma acção e pode evoluir para uma participação de elevado ou fraco envolvimento, em função das perspectivas do(s) actor(es);
- Participação passiva – onde os actores em acção organizacional revelam atitudes de desinvestimento, descrença e apatia.

4 - A nível de orientação, evidencia-se a relação entre o comportamento e os objectivos, sejam estes os da organização ou os da pessoa. Há a possibilidade dos objectivos formais terem várias interpretações e, bem assim, que não sejam mesmo consensuais. Deste modo, podemos encontrar a participação convergente e participação divergente:

- Participação convergente – quando as pessoas se identificam na generalidade com os objectivos formais da organização e participam de uma forma mais ou menos consensual para a sua consecução. Logo, a participação, sendo objecto de consenso, pode contribuir para um maior envolvimento nas actividades da organização. Porém, se esse consenso se tornar ritualista constitui um entrave à evolução;
- Participação divergente – aquela em que os actores não se revêm nos objectivos formais da organização e assumem perspectivas diferentes fazendo valer as suas opiniões. Tais atitudes, para uns, podem ser consideradas de contestação, para outros, são ideias diferentes, indispensáveis para a evolução e inovação.

Pinto (1992), com base no estudo de Bajoit, cria uma nova tipologia centrada no comportamento estratégico dos indivíduos a nível da acção escolar. Encara-se a participação como um contrato táctico celebrado entre a escola e o actor educativo. Assim, a participação poderá revestir a forma de:

- Participação Convergente (lealdade e protesto da tipologia de Bajoit, 1988) – Cada actor no respeito pelas normas organizacionais, tem uma atitude pautada pela participação construtiva face à prossecução dos objectivos organizacionais e encontra espaço para os projectos pessoais. Quando em determinadas situações haja desacordo, quer na forma de atingir os objectivos, quer mesmo na (re)definição destes, há sempre lugar para a crítica, tanto a nível informal como formal, em locais próprios (reuniões - Conselho Pedagógico, Conselho de Directores de Turma, Conselho de Turma e

Conselho de Disciplina). Esta participação crítica visa sempre melhorar a eficácia da Escola.

- Participação divergente – Quando os actores não compatibilizam os projectos pessoais com os objectivos da escola, violam as regras de interdependência para concretizar objectivos estranhos aos objectivos da escola.
- Participação apática – Os actores (professores, alunos, pais e funcionários) optam pelo conformismo para com as normas da estrutura organizacional (de qualquer tipo e a qualquer nível), mas não investem na cooperação, tornando-se rotineiros, repetitivos, matando a imaginação, contribuindo para a “degradação do sistema”.
- Abandono – É um comportamento de ruptura quer da cooperação quer das regras da interdependência. Quebra-se o vínculo existente entre o indivíduo e a escola. Sai-se da escola, ou até mesmo se abandona a profissão.

Estas formas de estar na escola tanto se aplicam a professores como a alunos, pais ou funcionários.

Este conjunto de tipologias apresentam uma escala por ordem crescente de compromisso, que podemos especificar entre dois extremos:

- Os chamados pais clientes: os pais entregam os filhos à escola, delegam nela a responsabilidade educativa, quando muito ajudam os filhos em casa, e satisfazem-se com receber as informações que a escola lhes dá. Esta atitude pode coexistir com escolas que cuidam pouco da organização de reuniões e da compatibilidade entre os horários para contactos e os horários de trabalho dos pais.

- A Educação Partilhada: a escola partilha responsabilidades e recursos com os pais e com instituições comunitárias. Os pais, particularmente, participam activamente na vida da escola, podendo encarregar-se da dinamização de determinados sectores. Tomam parte nas decisões, na programação e na avaliação das actividades em que participam.

4.2) Participação individual

A relação escola – Pais/EE não se confina nem esgota ao espaço físico da escola ou às suas fronteiras físicas, sendo certo que todas as interacções que ocorrem entre docentes e pais dos alunos extravasam essa fronteira física e superam, inclusive, esse conjunto de actores sociais.

Silva salienta que “essa relação escola – pais/EE sendo uma relação de natureza complexa e multifacetada, que para melhor poder ser estudada e entendida, se pode analisar no que designa por dupla díade ou em duas vertentes: a vertente escola e vertente lar” (Silva, 2004, p.249).

É na vertente escola que ocorrem com maior intensidade essas interacções, seja por iniciativa dos docentes, ou por iniciativa dos pais, sendo que tal vertente escola abarca “todas as actividades levadas a cabo na escola, individuais ou colectivas (...). Exemplos desta vertente são o encontro de um docente com o pai de um determinado aluno, ou uma reunião entre o docente e os pais de uma turma, ou uma reunião entre todos os professores e todos os pais” (*idem*).

A par da “vertente” escola, ocorre a “vertente” lar circunscrita à casa onde o aluno reside e onde este realiza actividades relacionadas com a escola com o apoio dos seus pais/encarregados de educação. Nesta “vertente” Silva (2004; 2007) considera incluir as actividades relacionadas com os trabalhos de casa ou outras actividades manifestas de estudo.

Silva (2004), salienta ainda o facto de estas actividades serem, muitas vezes, invisíveis fora do lar, escapam frequentemente ao conhecimento dos docentes e, como tal, de difícil controlo por parte da escola, o que pode levar a uma má avaliação desta acerca do envolvimento dos encarregados de educação no processo de escolarização dos seus filhos.

A dimensão individual englobará, assim, as actividades levadas a cabo por cada pai/encarregado de educação ou por cada docente, no âmbito da relação escola – família. Segundo o autor, servem de exemplos dessa dimensão, um conjunto de ocorrências muito vulgares e frequentes nas escolas, que vão desde os “contactos individuais por parte de docentes e pais, através de notas escritas, de telefonemas, de forma pessoal ou oralmente. Além destas, poderemos englobar aqui todo o tipo de actividade desenvolvidas por cada família na vertente lar assim como a actividade de cada docente que se prenda directa ou indirectamente com a relação escola – família” (*idem*, p. 350).

Em síntese, a dimensão individual identificar-se-á com a defesa de interesses particulares dos pais/encarregados de educação, directamente junto da escola ou do docente dos seus educandos.

4.3) Participação social e cívica (colectiva)

A dimensão colectiva corresponde à dimensão da actuação organizada (Silva 2004). Esta dimensão manifesta-se, sobretudo, de acordo com a opinião do autor, em, actividades ligadas às associações de pais ou à integração de órgãos das escolas enquanto representantes dos restantes pais¹⁰. Trata-se pois de um actor educativo diferente dos pais em si, pois é constituído por um grupo reduzido que assume, muitas vezes, um formato organizacional, estabelece uma rede específica de interacções, possui uma agenda própria e enquadra-se na dimensão de actuação colectiva.

Falar em associações de pais não significa que os representem. O termo "associação de pais" apenas nos diz que estamos perante um grupo organizado de pais, supostamente os pais dos alunos daquela escola (ou agrupamento de escolas).

Silva (2007) considera as associações de pais como organizações que podem desempenhar um importante papel cívico, numa perspectiva de potencial promoção da cidadania, de possível forma de participação dos cidadãos na coisa pública. Como uma forma de aprofundamento da democracia. Como uma via de articulação entre democracia representativa e democracia participativa. Como um meio de instituir uma relação não passiva e não autoritária entre o Estado e o cidadão. Como uma dimensão de actuação colectiva, sobrepondo a defesa de interesses gerais aos particulares. Como enformando uma certa concepção de sociedade. Em suma, como um acto político.

O facto, porém, de se participar activamente no movimento associativo dos pais corresponderá a um acto de cidadania e de aprofundamento da democracia apenas se o exercício daquela actividade corresponder à efectiva procura de defesa de interesses gerais e não de interesses de particulares.

Representação sem auscultação não é verdadeira representação, mas auscultação a pais desinformados e não participativos, que não debatem regular e colectivamente os seus assuntos, também constitui uma falsa representação.

O que se verifica realmente é que este tipo de dimensão tem-se revelado pouco produtiva no contexto das interacções escola – família. Por um lado pela fraca tradição verificada na sua prática (Flores, 2003). Por outro lado, a cultura portuguesa da participação dos pais na vida das escolas, marcada por décadas de isolamento escolar e fechamento da

¹⁰ Barroso (1998b, p. 14) refere-se a este tipo de participação como “*participação social e cívica*, por estar mais relacionada com o sentido de solidariedade, co-responsabilização e parceria”.

escola em relação à comunidade e ao meio, que ainda hoje influenciam as interacções escola – família, retirando protagonismo à afirmação da referida dimensão colectiva da manifestação dessa relação.

A forma como os pais se integravam nestas duas dimensões faz-se da seguinte forma:

“Os pais sentem-se (...) espartilhados entre o apelo a uma actividade de defesa directa dos interesses dos seus educandos e o apelo a uma actividade em abono de interesses colectivos. Na primeira situação temos o incentivo ao apoio em casa e à ida à escola sempre que solicitado, um apelo típico da escola e sempre nos termos desta (é reconhecida a sua capacidade de definir o que são os ‘bons pais’); na segunda, temos situações como a actuação em associações de pais e a integração de órgãos da escola como representantes do restante grupo de pais, um apelo típico do poder político. No primeiro caso temos o envolvimento e o papel; no segundo, a participação e a voz” (Silva, 2007, p. 17).

Como podemos verificar, existe ainda hoje um conjunto de constrangimentos que limitam e condicionam a participação dos pais na vida da escola e limitam a relação escola – família a um conjunto de interacções que se passa, essencialmente no plano da escola e numa dimensão essencialmente individual.

Podemos afirmar que a implementação do novo modelo de autonomia, administração e gestão, em 1998, que convidava, de uma forma generosa, à participação dos pais nos órgãos de direcção e administração das escolas e dos seus agrupamentos, não se traduziu uma efectiva mobilização dos pais.

4.4) Associações de Pais em Portugal: CONFAP

Na agenda das políticas educativas esta cada vez mais presente a questão da participação dos pais e encarregados de educação no sistema educativo, sublinhada por discursos políticos, como os publicados recentemente na Revista da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP, 2006), ou reforçada por instrumentos de acção pública que, em nome do público, concedem espaço de participação aos pais e ao movimento associativo parental visando a melhoria da qualidade e da eficácia do serviço público de educação.

Num contexto de recomposição do Estado e das relações do Estado com a sociedade civil, sob o lema das políticas de proximidade e do *empowerment*, os decisores políticos tem vindo a introduzir na construção das políticas educativas dispositivos, instrumentos e formas

de instrumentação (Lascoumes & Le Gales, 2004) que tendem a promover a ideia de uma continuidade necessária entre o Estado e a sociedade civil (Van Zanten, 2004) concedendo, nesse sentido, oportunidades de intervenção e de protagonismo crescente ao movimento associativo parental.

Em seguida passamos a analisar o processo histórico do associativismo parental e como ele se organizou.

Antes de 1974 havia poucas Associações de Pais e quase todas elas estavam ligadas ao ensino particular. Com a Revolução de Abril e com o desejo de participação então gerado, o movimento associativo em geral, e o dos pais em particular, foi crescendo por todo o país. É só em 1976, com a publicação do Decreto-Lei nº 769/76 que surge a primeira referência à participação dos pais nos órgãos das escolas – nos conselhos disciplinares. É também neste ano que se realiza o primeiro Encontro Nacional das Associações de Pais. Só em 1977 é publicada a Lei nº 7/77 que formalmente reconhece o direito e o dever dos pais, através das suas associações a participarem no sistema educativo português. A revisão constitucional de 1982 consagra também estes direitos, mas é com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), com a nova lei das Associações de Pais (Decreto-Lei nº 372/90) e com a nova lei da Gestão e Administração Escolar que as Associações de Pais (Decreto-Lei nº 172/91) que os pais vêem criadas as possibilidades efectivas de participarem na vida das escolas. Esta participação foi claramente sistematizada no Despacho número 239/ME/93, de 25 de Novembro, publicado na II Série do Diário da República de 20 de Dezembro de 1993.

Em 1986 a CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais, fundada em 1985, – é reconhecida como parceiro social, a 19 de Novembro, pelo Ministério da Educação, sendo, em 1987, reconhecida entidade de utilidade pública. Em 1998, após uma avaliação séria do Decreto-Lei nº 172/91, foi publicado o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, precedido de uma ampla discussão pública na qual os pais e encarregados de educação se empenharam séria e profundamente. Este diploma abre novas perspectivas de participação aos pais e às suas estruturas representativas – as Associações de Pais. Estas perspectivas foram goradas pela publicação, à revelia da CONFAP, da Lei nº 24/99, de 29 de Abril. O Decreto-Lei nº 270/98, de 01 de Setembro, que define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, consagrando um código de conduta na comunidade educativa, vem, também ele clarificar a nossa acção no processo.

Finalmente, o Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março, que altera a lei das associações de pais consagra finalmente normas e procedimentos que permitem aos Pais e Encarregados

de Educação exercer os seus direitos no âmbito do sistema educativo sem serem penalizados no campo profissional.

Cada vez mais, os pais e os encarregados de educação – individualmente ou em associação – são chamados a intervir no processo educativo dos seus filhos ou educandos que se desenvolve no seio da escola.

Esta mudança do pensamento do legislador motiva também uma nova atitude da escola, tradicionalmente fechada sobre si mesma e sobre os seus métodos e programas, e reclama também que os pais e os encarregados de educação tenham, por sua vez, uma nova postura perante a escola. Neste processo de envolvimento dos pais na escola, assumem particular importância as associações de pais (Silva, 2003).

O movimento associativo dos pais é hoje, inquestionavelmente, reconhecido como um grupo de pressão junto do poder político, tendo na CONFAP o seu órgão, a nível nacional mais emblemático. Não só esta organização integra hoje um número crescente de associações de pais e se faz representar junto de um razoável conjunto de organismos nacionais internacionais “como continua a celebrar acordos com o poder político que são sinónimos a importância que este confere àquele movimento associativo” (Silva, 2003, p. 157). Embora não constitua um documento legal não pode aqui também deixar de ser feita referência ao acordo estabelecido entre o Ministério da Educação e a CONFAP, a 11 de Março de 1997, nomeadamente pela intenção política que denota.

O referido acordo parte do reconhecimento, por parte do Ministério da Educação, do “contributo fundamental das Associações de Pais para a melhoria da qualidade da educação” e do empenho da CONFAP em “contribuir para uma cultura de participação dos pais na vida da escola”. A conjugação de esforços e de intenções por parte das duas entidades signatárias desdobra-se por três cláusulas: 1) participação dos pais na vida da escola; 2) participação dos pais na definição das políticas educativas; e 3) participação dos pais em outras iniciativas legislativas.

A CONFAP assume pois o papel de congregar, coordenar, dinamizar, defender e representar, a nível nacional, o movimento associativo de pais e intervir como parceiro social junto dos órgãos de soberania, autoridades e instituições de modo a possibilitar e facilitar o exercício do direito de cumprimento do dever que cabe aos pais e encarregados de educação, de orientarem e participarem activamente como primeiros responsáveis, na educação integral dos seus filhos e educandos (CONFAP, 2004).

Neste tempo cada vez mais favorável ao associativismo parental nem sempre o *empowerment* da voz acompanha as necessidades do público.

Silva (2003) identifica na participação parental, e nas formas associativas respectivas, a marca indelével da superior capacidade do agir da classe média, portadora de um conservadorismo latente e de uma proximidade cultural em relação os valores escolares e aos profissionais de educação. A “participação dos pais” no desenvolvimento das políticas educativas é, assim, perspectivado como um dos traços da agenda neo-liberal e da subtil instrumentalização dos interesses particulares contra as finalidades democráticas da escola pública, favorecendo a reprodução das desigualdades e dos padrões culturais dominantes.

Sá (2004) influenciado pela corrente neointitucionalista nos estudos organizacionais coloca a tónica nas duplicidades normativas e discursivas, nomeadamente na construção de uma participação, mais ilusória que efectiva, no sistema educativo, particularmente no que diz respeito a relação dos pais com as organizações escolares. Os “pais responsáveis” seriam assim cooptados para a construção de comunidades educativas colaborantes, pacíficas, de imagem agradável e atractiva, excluindo estrategicamente os pais portadores de “défice” cívico e sociocultural.

Nos dois casos parece prevalecer um efectivo desencantamento em relação aos efeitos da “vez dos pais” no sistema, apesar da valorização do princípio democrático da abertura da escola a participação parental. Longe vão, portanto, os tempos da apologética reformista de Epstein (1984; 1995), Davies (1989; 1994), Fullan (1992), e, entre nós, Marques (1994). Este desencantamento vê a “armadilha” (Silva, 2003) ou o “mal entendido” (Dubet, 1997) onde antes se via a “co-educação”, o “overlapping” ou a “parceria”.

As AP podem desempenhar um importante papel cívico, numa perspectiva de potencial promoção da cidadania, de possível forma de participação dos cidadãos na “coisa” pública. Como um acto de exercício quotidiano de uma concepção não burocrática de democracia. Como uma forma de aprofundamento da democracia. Como uma via de articulação entre democracia representativa e democracia participativa. Como um meio de instituir uma relação não passiva e não autoritária entre o Estado e o cidadão. Como uma dimensão de actuação colectiva, sobrepondo a defesa de interesses gerais aos particulares. Como enformando uma certa concepção de sociedade e um processo político.

O facto, porém, de se participar activamente no movimento associativo dos pais corresponderá a um acto de cidadania e de aprofundamento da democracia apenas se o exercício daquela actividade corresponder à efectiva procura de defesa de interesses gerais e

não de interesses de particulares, caso contrário poderemos estar perante diferentes tipos de efeitos perversos. David (1993), baseando-se em diversos estudos, mostra como estes representantes são cativados para se sentirem mais como membros do respectivo órgão do que como representantes de um grupo de pais com quem, amiúde, acabam por perder o contacto. Se tivermos em conta que os representantes parentais nos principais órgãos das escolas costumam ser elementos destacados das direcções das AP compreende-se melhor a armadilha que se pode gerar (Silva, 2003).

A solução para esta armadilha passará, provavelmente, por um aprofundamento e/ou por uma melhor articulação entre democracia representativa e democracia participativa (Tomás, 2007). O que acaba por estar em causa é como praticar a representação (Silva, 2007). Uma representação sem auscultação não é verdadeira representação, mas auscultação a pais desinformados e não participativos, que não debatem regular e colectivamente os seus assuntos, também constitui uma falsa representação (*idem*).

Capítulo II. CARACTERIZAÇÃO SOCIO-ECONÓMICA DO MEIO ONDE SE INSERE A ESCOLA – A Escola no Contexto Regional.

1) A região da Beira Interior Norte

Beira Interior Norte – território de fronteira – com uma extensão de cerca de 4 mil km² e uma população que atinge 115 mil habitantes, é um território de baixa densidade populacional (28 hab. /km²) localizado na periferia de Portugal.

Este território fronteiriço apresenta ainda hoje fortes debilidades explicadas, entre outros factores, por um lado, pelos problemas estruturais como, por exemplo, o despovoamento e a debilidade do sistema urbano, o envelhecimento demográfico ou a fragilidade do tecido económico e social e, por outro lado, a dificuldade de articulação político-institucional entre entidades públicas portuguesas e espanholas.

1.1) Caracterização sócio-económica da Beira Interior Norte

- *Elementos geográficos, populacionais e sociais*

Administrativamente, a Beira Interior Norte (BIN) integra nove municípios do distrito da Guarda: Almeida, Celorico da Beira, Figueira de Castelo Rodrigo, Guarda, Manteigas Meda, Pinhel, Sabugal e Trancoso. A Beira Interior Norte é uma das NUT III (Nomenclatura de Unidades Territoriais Estatísticas), definidas ao nível administrativo da Região Centro de Portugal (RC).

Mapa 1: Mapa da BIN e dos seus concelhos



A BIN é uma região abundante em recursos hídricos, quer à superfície (rios Côa, Mondego e Zêzere e seus afluentes), quer subterrâneas o que permite o seu aproveitamento para águas de mesa e minerais. O clima é condicionado pela altitude elevada e relevo acidentado, pela sua disposição e distância em relação ao litoral, donde resulta uma irregular distribuição anual de precipitação. Esta área apresenta índices consideráveis de aridez sobretudo de Maio a Outubro, em que o balanço hídrico se torna por vezes deficitário. A BIN é bastante rica em termos paisagísticos e cinegéticos, abrangendo algumas zonas protegidas: o Parque Natural da Serra da Estrela e a Reserva Natural da Serra da Malcata, apresentando um complexo e rico mosaico de paisagens, que apesar de marcadas pela presença humana, têm nos factores físicos e na natureza os seus valores principais.

Esta NUT III tem uma área de 4.063,3 Km², equivalente a acerca de 17% da superfície da Região Centro e 4,4% da superfície do país, distribuídos por nove concelhos e por duzentas e trinta e nove freguesias (Anexo 3). Em termos de área, os maiores concelhos são, por ordem decrescente, Sabugal (826,7 km²), Guarda, Almeida, Figueira, Castelo Rodrigo, Pinhel, Trancoso, Mêda, Celorico da Beira e Manteigas (122,0 km²).

A densidade populacional da BIN (28,4 hab/km²) é claramente inferior à média nacional (112,6 hab/km²) e à média da Região Centro e evidenciando uma diferenciação litoral/interior. Tem como principal centro urbano o concelho da Guarda, com uma densidade populacional de 62,7 hab/km² por oposição ao concelho de Figueira Castelo Rodrigo que apresenta maior rarefacção demográfica (14,1 hab/km²) (INE, 2001).

- **Educação e formação**

Em termos de educação, a população da BIN possui uma elevada taxa de analfabetismo na ordem dos 14,9% (2001), com ligeira melhoria em relação à década anterior (18%).

Foram os concelhos do Sabugal e de Trancoso os que mais melhoraram esta taxa, cerca de quatro pontos percentuais, apesar de continuarem com elevados níveis de analfabetismo (cerca de, respectivamente, 22% e 18%) como se verifica pela leitura da Tabela seguinte.

Tabela 2: Evolução da Taxa de Analfabetismo

	1991 (%)	2001 (%)
Portugal	11,0	9,0
Região Centro	14,0	10,9
Beira Interior Norte	18,0	14,9

Fonte: INE, 2001

Em termos globais, e fazendo uma análise por níveis de educação, verifica-se que mais de metade da população (61%) possui formação de nível básico (1º, 2º, e 3º ciclos) e 42% da mesma só possui o 1º ciclo do ensino básico, 12% o ensino secundário e apenas 9% formação de nível superior. Em termos de distribuição da população da BIN com formação de nível superior, ela está mais concentrada nos concelhos da Guarda, Almeida e Trancoso (13,6%; 7% e 6%, respectivamente).

De referir, ainda, que em todos os concelhos a taxa de população com o nível ensino médio não chega a atingir 1%. A situação da BIN em termos de educação e formação tem vindo a melhorar graças à acção das instituições de ensino superior e profissional no distrito - Instituto Politécnico da Guarda; Instituto Superior de Administração, Comércio e Empresas e Escola Profissional de Trancoso – e também da proximidade da Universidade da Beira Interior.

• *Estrutura económica*

A estrutura da população activa e a sua evolução são indicadores das mudanças sócio-económicas dos últimos tempos. Em 2001, a BIN empregava 44 175 indivíduos, correspondente a cerca de 1% da população economicamente activa empregada em Portugal.

Na análise à distribuição do emprego pelos diferentes sectores de actividade na BIN sobressai o sector primário com valores acima da média nacional (Tabela 2). Ao nível interno a estrutura económica, da região em análise, tem vindo a sofrer alterações ao longo das últimas décadas. Tradicionalmente, a agricultura desempenhou um papel central na estrutura do emprego. Todavia, esta tem vindo a perder “protagonismo” em favor dos outros sectores. Esta situação resulta, em termos de distribuição da população activa empregada por sectores de actividade, para o ano de 2001 e para a BIN, na elevada representatividade do sector terciário, cerca de 56% da população activa empregada, seguido do sector secundário com cerca de 32% e por fim o sector primário a rondar os 12%.

A taxa de desemprego na BIN era, em 2001, cerca de 5,4%, (superior em 1,5% à taxa de 1991). Acrescente-se que o desemprego é um problema que afecta bastante mais as mulheres do que os homens nos diversos concelhos em estudo (INE, 2001).

Tabela 3: População Activa Empregada na BIN por Sectores de Actividade

	População economicamente activa empregada	% da População economicamente activa empregada por CAE 2001			Taxa de desemprego	
		CAE 0	CAE 1-4	CAE 5-9	1991	2001
	2001					
Portugal	4 650 947	4,98	35,10	59,92	6,1	6,8
Beira Interior Norte	44175	6,80	38,11	55,62	4,0	5,4

Legenda: CAE 0: Sector primário; CAE 1-4: Sector secundário; CAE 5-9: Sector terciário

Fonte: INE, 2001

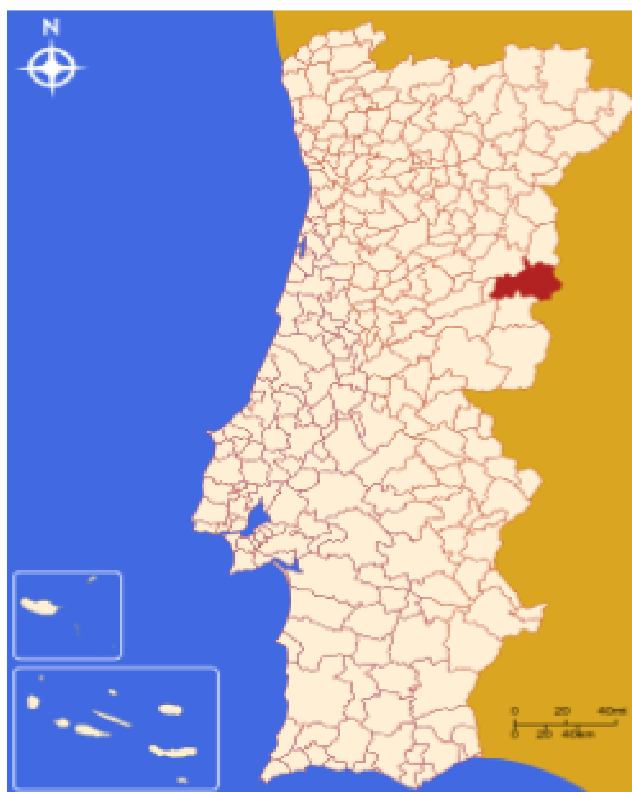
2.) O Município do Sabugal

2.1) Caracterização física

O Concelho do Sabugal integra-se na ampla unidade geográfica do Alto Côa, correspondente às terras irrigadas pelas linhas de água afluentes do curso superior deste rio. Localizado na zona Centro de Portugal, na região da Beira Interior Norte, é um dos 14 concelhos do Distrito da Guarda. Faz fronteira a Norte com os concelhos de Almeida e Guarda, a Oeste com Guarda e Belmonte, a Sul com Fundão e Penamacor e a Este com Espanha, mais precisamente com a província de Salamanca. Situado na parte meridional da BIN, é atravessado de Sul para Norte pelo Rio Côa.

Mapa 2

Mapa de Portugal com indicação da localização do Concelho de Sabugal



Este concelho abrange uma área total de 823,1km², e é composto por 40 freguesias e 102 povoações, sendo habitado por 14 534 pessoas. (INE: Censos 2001)

Mapa 3: Mapa do concelho do Sabugal



2.2) Caracterização Demográfica

No período que decorre entre 1900 e 1950, o Concelho do Sabugal viu a sua população crescer, atingindo então os valores mais elevados. A década de 50 marca o fim de um ciclo de crescimento demográfico em que a população aumentou cerca de 31,8%. Nos últimos 40 anos assistiu-se a um progressivo declínio da população, Muito por culpa dos grandes fluxos migratórios ocorridos nas décadas de 50 e 60. É evidente que não poderemos de modo algum excluir a interioridade e as características de um concelho marcadamente rural onde predomina uma agricultura de subsistência.

O concelho do Sabugal é, hoje em dia, um concelho com todas as características de um concelho do interior, em que as assimetrias entre o litoral e o interior são cada vez mais evidentes e o crescimento negativo, em termos populacionais, tem conduzido a uma população cada vez mais envelhecida e, conseqüentemente, a constrangimentos com forte implicação no desenvolvimento local. (INE, Censos 1960, 1970, 1981, 1991, 2001)

2.3) Caracterização económica

As actividades do sector primário, principalmente a agricultura e a criação de gado, constituíram, em tempos, a principal fonte de receita do concelho do Sabugal.

Actualmente, as actividades do sector primário são cada vez menos representativas, devido em parte ao abandono a que foram votadas, grande parte das terras, de as pessoas ligadas a esta actividade serem, em grande parte, idosas ou em idade de reforma (52% têm idade igual ou superior a 65 anos) e pelo aparecimento de algumas indústrias, proporcionando à população melhores condições de vida, melhores empregos e melhor remuneração (INE, 1991; 2001).

Nos últimos anos, o sector secundário tem vindo a aumentar o seu peso e importância na economia do município. Um concelho, outrora, marcadamente rural e agrícola, assistiu ao surgimento de algumas empresas que, embora não tendo um forte carácter empregador, foram responsáveis pela criação de alguns postos de trabalho.

Efectivamente, entre 1995 e 2001 o número de empresas e sociedades aumentou em 3,9% e 40,8%, respectivamente. Este crescimento é principalmente resultado do investimento realizado por empresas de pequena dimensão. No entanto, este aumento não acompanhou os níveis regionais e nacionais, que apresentaram crescimentos bastante superiores, facto que pode ser, mais uma vez, justificado pela interioridade e ruralidade do concelho (INE, 1994; 1996; 1998; 2000; 2002).

O sector terciário assume, cada vez mais, uma importância crescente, não só para a economia concelhia, mas também para a economia nacional. Efectivamente, este é o sector económico que absorve um maior número de empregados. Entre 1991 e 2001, o número de pessoas a trabalhar neste sector aumentou cerca de 28%.

No entanto este facto não foi suficiente para atenuar a taxa de desemprego que subiu consideravelmente (2,6%), acompanhando, aliás, a tendência quer a nível nacional (0,7%), quer a nível da Região Centro (0,7%). Um aspecto importante que importa salientar é que apesar da subida para quase o dobro da taxa de desemprego o concelho do Sabugal, continua a registar uma taxa inferior à média nacional e à da Região Centro.

As actividades do sector terciário estão concentradas, essencialmente, nas freguesias do Soito e na freguesia do Sabugal – as freguesias mais populosas do concelho. São exemplo dessas actividades alguns serviços especializados, nomeadamente administrativos, saúde, instituições financeiras e seguradoras e equipamentos culturais (INE, 1991; 2001).

3.) A escola objecto empírico de investigação: descrição da escola

A nossa investigação empírica desenvolveu-se na Escola E.B. 2,3 de Sabugal, localizada na freguesia de Sabugal, no município com o mesmo nome, distrito da Guarda e integrado na Beira Interior Norte cujo meio sócio-económico foi objecto de caracterização no capítulo anterior.

Neste capítulo pretendemos, especificamente, caracterizar a Escola E.B. 2,3 de Sabugal, objecto da investigação empírica realizada.

A Escola E.B. 2,3 de Sabugal é sede do agrupamento vertical de escolas do concelho, desde 2003, constituído no âmbito do Decreto-Lei n.º 115-A/98. A Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos de Sabugal encontra-se a funcionar num edifício relativamente recente, tendo sido inaugurada em 31 de Outubro de 1986. É constituída por 14 salas de aulas, servindo algumas de apoio específico a várias disciplinas – Educação Visual, Ed. Musical, Físico – Química, e Ciências da Natureza. (Projecto Educativo, 2007)

No ano lectivo 2007/2008 foi frequentada por 218 alunos – 140 no 2.º Ciclo do Ensino Básico e 78 no 3.º.

Na última década tem-se verificado uma redução significativa do número de alunos, o que tem conduzido à redução do número de turmas, e consequentemente, à redução do número de professores que constituem o corpo de docentes desta escola.

O corpo docente em funções nesta escola é de 35 professores, agrupados em quatro Departamentos, e uma Técnica dos Serviços de Psicologia e Orientação (que exerce as suas funções abarcando as 3 escolas existentes na cidade – 1.º Ciclo, 2.º e 3.º Ciclos e Secundário).

O pessoal não docente é composto por 7 elementos do Pessoal Administrativo, 18 Auxiliares de Acção Educativa, 1 Guarda-nocturno e 1 Auxiliar de Manutenção.

No que respeita ao insucesso escolar que tem vindo a registar-se neste Agrupamento de Escolas poderá relacionar-se com: (i) o desordenamento da rede escolar; (ii) falta de motivação/expectativas por parte dos alunos e de alguns Encarregados de Educação; (iii) baixo nível de escolaridade dos Encarregados de Educação; (iv) Currículos/Carga Horária; (v) forte absentismo e abandono de alunos de etnia cigana. (Projecto Educativo, 2007)

Tabela 4: Taxa de insucesso escolar da Escola E.B. 2,3 de Sabugal, 2000/2001

Ano Lectivo	Insucesso Escolar
2000/01	12,6%
2000/01	12,6%
2002/03	13,7%
2003/04	17,3%
2004/05	13,5%
2005/06	23,5%
2006/07	13,6
2007/08	9,5%

Fonte: Relatório de Diagnóstico Social do Concelho de Sabugal, Junho 2006.

Em termos sócio-culturais, os alunos são oriundos, na generalidade, de famílias que desfrutam de um padrão de vida médio/baixo, já que mais de 50% são subsidiados com os benefícios e apoios educativos concedidos pela autarquia/ EB 2/3.

Aliás este é um dos principais problemas educativos identificados no Projecto Educativo (2007)¹¹.

4.) Os participantes na investigação...errâncias e percalços

Os principais actores deste trabalho de investigação são o Presidente da Associação de Pais e os Encarregados de Educação do Sabugal, *informantes privilegiados* (Silva & Pinto, 1986, p.132). Deste modo, procurou-se garantir um número de entrevistas a pais, com filhos no estabelecimento de ensino, que pudessem constituir-se num grupo heterogéneo como poderemos observar pela tabela seguinte:

¹¹ Dos principais problemas identificados salientamos: 1 - Nível sócio-cultural médio/baixo; 2 - Reduzido grau de escolaridade dos Pais / Encarregados de Educação; 3 - Incumprimento de regras de civismo e cidadania; 4 - Falta de hábitos de estudo e de métodos de trabalho; 5 - Fraca valorização da escolaridade por parte das famílias; 6 - Poucos incentivos a valorização pós-escolar; 7 - Alunos com necessidades educativas especiais: dificuldades de aprendizagem e problemas de saúde; 8 - Fraco domínio da Língua Portuguesa como factor de insucesso escolar nas diferentes disciplinas; 9 - Dificuldades ao nível do raciocínio lógico-matemático; 10 - Casos pontuais de estilos de vida pouco saudáveis; e 11 - Forte absentismo/insucesso de alunos de etnia cigana (Projecto Educativo, 2007).

Tabela 5: Caracterização sociológica dos pais

Identificação	Idade	Sexo	Localidade onde vive	Habilitações	Situação profissional
A	36	F	Ameais	6.º Ano	Contratada
B	34	F	Alagoas	9.º Ano	Desempregada
C	40	F	Sabugal	12.º Ano	Bancária
D	39	F	Sabugal	12.º Ano	Aux. Acção Educativa
E	35	M	Sabugal	10.º Ano	Trabalhador p/ conta própria
F	29	F	Soito	12.º Ano	Aux. Acção Educativa
G	36	M	Aldeia de S.to António	9.º Ano	Emp. Lar de 3.ª idade
H	32	F	Sto Estevão	6.º Ano	Desempregada

Trata-se de um grupo constituído por 8 indivíduos (6 mulheres e dois homens) entre os 29 e os 40 anos e com escolaridade entre o 6º ano e o 12º ano de escolaridade.

Nas entrevistas aos pais registaram-se algumas dificuldades: a primeira, e mais difícil de superar, foi a de obter resposta afirmativa à solicitação de participação voluntária, em número, por nós considerado razoável, para a realização da entrevista colectiva (oito a dez participantes). A segunda surgiu na altura de conjugar as respectivas agendas com os prazos previstos para a recolha de dados. Assim, a recolha de dados que havíamos previsto ser efectuada até final de Janeiro de 2009, só foi possível concluir em finais em Fevereiro de 2009.

O Presidente da Associação de Pais e os Encarregados de Educação do Sabugal, encontra-se ligado à referida associação desde 1995 tendo iniciado funções como presidente em 1999.

Tabela 6: Caracterização sociológica do Presidente da APEES

Idade	Sexo	Localidade onde vive	Habilitações	Situação profissional
40	M	Sabugal	Bacharel em telecomunicações	Desempregado

Capítulo III. METODOLOGIA

1.) Problemática e questão de investigação

A importância da participação dos pais, numa perspectiva de colaboração entre a escola e a família no desenvolvimento da criança, tem sido comprovada por estudos diversos (Silva, 2003; Villas-Boas, 2001; Carvalho, 2000; Villas-Boas, & Fonseca 2000; Chora *et al*, 1997). Contudo, a reduzida participação da família na vida escolar das crianças é uma problemática com que a escola se debate. Mais ainda quando são os encarregados de educação de nível sócio-cultural baixo os que mais se alheiam da participação na escola (Marques, 2001), o que reflecte por si uma dupla exclusão da vida social das destas famílias.

A temática do presente trabalho centraliza-se na problemática da participação parental na vida da escola e na sua relação com os princípios da democracia participativa numa escola básica do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico.

Pretende-se, a partir da desocultação das potencialidades e dos constrangimentos com que se depara a participação dos pais numa escola do 2.º e 3.º Ciclo do ensino básico, compreender: (a) como estes actores educativos percebem a relação Pais/EE-escola, os papéis que atribuem a si próprio e aos outros actores nesse processo e a evolução das suas representações, expectativas, atitudes e comportamentos; (b) as implicações do processo participativo Pais/EE-escola ao nível da evolução das concepções, expectativas, atitudes e comportamentos dos pais professores e alunos.

A investigação, inserida numa dissertação de mestrado pretende-se dar uma resposta à seguinte questão de investigação:

No âmbito do actual modelo de gestão e administração das escolas, quais as potencialidades e constrangimentos, que na perspectiva dos pais, se colocam à sua participação gestonária e/ou educativa numa escola do 2.º ciclo do ensino básico?

Para a concretização destas pretensões optamos pelo estudo de caso qualitativo.

Uma das limitações deste trabalho de investigação prende-se com o facto de não permitir a generalização das conclusões. Contudo, o interesse do nosso estudo não se esgota neste caso específico, sendo o seu contributo importante para o aprofundamento do conhecimento na área investigada: A participação dos pais na vida da escola.

2.) Justificações da investigação: teóricas e metodológicas

A participação dos pais na escola, em geral, tem sido objecto de estudos de investigação, no âmbito da área da Sociologia e da Administração Educacional, sendo marcos importantes desse percurso investigativo, os trabalhos produzidos em Portugal por Lima, (1988 e 1998), Marques (1997), Diogo (1998), Silva (1994; 2003), Sá (2004), Stoer & Silva (2005).

No entanto, esses estudos, especialmente importantes, desde logo para o estudo e compreensão da escola como ambiente educativo e dos contributos que esses ambientes recebem do fenómeno da participação dos pais na vida da escola, orientam as suas investigações empíricas sobre objectos distintos da organização escolar, enquadrados por realidades organizacionais específicas: a escola secundária (Lopes, 2006)

Este nosso estudo diverge um pouco dos atrás referidos não só pelo facto de se tratar de um estudo que tem por objecto uma unidade organizacional concreta e específica, a Escola do Ensino Básico do 2.º e 3º Ciclo do Sabugal, mas também pelo facto de se procurar investigar a partir das perspectivas e das práticas desses importantes actores educativos que são os pais/encarregados de educação, quer através da recolha dos seus testemunhos, quer através dos testemunhos do seu representante – Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação do Sabugal.

3.) Procedimentos adoptados no decurso da investigação

Na escolha da Escola Básica 2/3 de Sabugal como campo da investigação empírica pesou essencialmente o facto de, como docente, me encontrar ligado a esta escola desde 2005 dado que, a mesma, funciona como sede de Agrupamento de Escolas do Concelho do Sabugal, no qual lecciono desde essa data.

Por outro lado, o facto de a natureza da problemática presente neste estudo, ao apontar para a metodologia de tipo qualitativo e inspiração etnográfica, uma permanência e conhecimento do meio e do local onde se desenvolveu a investigação seria benéfico.

Aliado às razões já apontadas, o facto de residir próximo da localidade e de trabalhar no concelho dava-me maiores garantias de poder cumprir o plano de pesquisa delineado e de maior facilidade nos contactos a manter com os sujeitos da investigação.

3.1) Planeamento e organização da pesquisa

Definidos os objectivos e traçadas as questões orientadoras da investigação em relação com a sustentação empírica das análises a realizar e a temática que nos propusemos estudar – a problemática da participação parental na vida da escola –, optamos por desenvolver a pesquisa com os pais da escola objecto de investigação.

Foi também estabelecido, aquando da elaboração do projecto, um limite temporal para a investigação, cujas balizas foram determinadas pela entrada em vigor do processo de Bolonha que reduziu significativamente os prazos para a realização da investigação.

3.1.1) Consentimentos informados

Antes da realização das entrevistas realizamos um pequeno encontro onde informamos os entrevistados dos objectivos e da natureza académica e investigativa dos dados a recolher através da entrevistas a realizar. Para além disso, serviu este pequeno encontro para lhes solicitar uma autorização expressa, assinada pelos sujeitos participantes no estudo, para a gravação da entrevista, de forma a guardar todas as declarações e de modo a facilitar a transcrição das respectivas declarações.

A este pedido, feito por escrito (anexo III e IV), foram ainda acrescentadas as máximas garantias quanto à confidencialidade e a protecção dos dados obtidos que serviriam exclusivamente para os fins de investigação académica a que nos propusemos. Face a estas explicações e garantias éticas nenhum entrevistado colocou qualquer tipo de reservas ou obstáculos à captação de som durante a sua entrevista.

Foram ainda informados através do referido consentimento, caso o pretendessem, lhes seria entregue uma cópia da transcrição das conversas mantidas.

3.2) As questões orientadoras da investigação

O presente estudo investigativo surge com o intuito de obter resposta a algumas questões investigativas que constituíram e balizaram o percurso da pesquisa empírica a que demos início.

Essencialmente, as questões principais dessa investigação são as que a seguir se enunciam:

- 1) Quais os tipos, formas e âmbitos de participação dos pais ocorrem na Escola E, B 2/3 de Sabugal?
- 2) A participação dos pais na Escola E, B 2/3 de Sabugal centra-se mais numa participação educativa ou gestonária?
- 3) Que factores influenciam a participação dos pais na Escola E, B 2/3 de Sabugal?
- 4) E, B 2/3 de Sabugal – participação efectiva dos pais ou “aparente”?

Estas questões de investigação e os objectivos anteriormente definidos permitiram limitar e focalizar o âmbito do estudo, nomeadamente da recolha e da análise de dados, bem como decidir os instrumentos a utilizar nessa recolha (Miles & Huberman, 1994).

3.3) Técnica de recolha e de registo de dados

Merriam, (2001) faz referência a três tipos de métodos de recolha de dados a que a investigação qualitativa mais recorre, surgindo a entrevista, a par com a observação, como sendo a mais privilegiada.

O instrumento de recolha de dados a que o nosso estudo recorreu foi a entrevista semi-estruturada dirigidas a pais e ao presidente da Associação de Pais e Encarregados. Neste estudo, no âmbito da Participação dos Pais na Vida da Escola, foi realizada uma entrevista do tipo semi-estruturada ou semidirectiva,¹² estruturada de acordo com um guião¹³ dirigida ao presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação do Sabugal (APEES). Foi ainda realizada uma entrevista, do mesmo tipo, em pequeno grupo a oito pais de alunos que se encontram a frequentar a Escola E.B. 2,3 de Sabugal, no presente ano lectivo.

¹² Albarello (1997:87) diferencia as entrevistas segundo o seu grau de liberdade e afirma que ao realizarmos um “ (...) entrevista semidirectiva situamo-nos num nível intermédio, ao respondermos a duas exigências que podem parecer contraditórias. Por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado, e daí o aspecto parcialmente ‘não directivo. Por outro lado, porém, a definição de objecto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicado, e daí, desta vez, o aspecto parcialmente ‘directivo das intervenções do entrevistador” .

¹³ Aqui entendido no sentido defendido por Ludke e André (1986:34,36) ao referirem-se ao guião como “ um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações [e em que] (...) será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos.”

Para a constituição da amostra de entrevistados contribuíram os seguintes critérios:

- 1) Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação do Sabugal (APEES)
– Convidado pessoalmente a participar no estudo.
- 2) Encarregados de educação: (...) Houve a preocupação em convidar todos os pais dos alunos que se encontram a frequentar a Escola E.B. 2,3 de Sabugal.

No início das entrevistas (antecedidas de contactos prévios, onde se “negociaram” hora/local para a realização da entrevista em pequeno grupo) informaram-se os participantes da finalidade e natureza dos dados a recolher através da entrevista a realizar e foi-lhe pedida autorização expressa para a gravação da entrevista, de forma a facilitar a transcrição das respectivas declarações.¹⁴

¹⁴ A questão da garantia da confidencialidade na obtenção de informações e de dados na recolha empírica decorre da prescrição do ponto 8 Código Deontológico da Associação Portuguesa de Sociologia que refere expressamente que “Devem salvaguardar o direito das pessoas à privacidade e ao anonimato, bem como respeitar a confidencialidade de informações e resultados, em todas as situações em que ela tenha sido acordada”.

Capítulo IV. ESCOLA E, B 2/3 DE SABUGAL – Potencialidades e Constrangimentos da Participação dos Pais

Neste capítulo procederemos à apresentação, análise e interpretação da informação recolhida através da pesquisa empírica, procurando dar resposta às questões orientadoras da pesquisa realizada junto dos pais e do seu representante – Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação do Sabugal.

Aqui procuraremos explicar os dados obtidos através das entrevistas realizadas aos diversos sujeitos da investigação, dos quais resultou um conjunto de respostas que confirmam que a relação escola – família é uma relação sociológica e organizacional complexa, respostas essas que nos conduziram à questão central da nossa investigação:

No âmbito do actual modelo de gestão e administração das escolas, quais as potencialidades e constrangimentos, que na perspectiva dos pais, se colocam à sua participação gestionária e/ou educativa numa escola do 2.º ciclo do ensino básico?

1.) A escola

1.1) “A escola deve ser para os professores.” ... ou a análise das concepções dos pais/EE sobre a escola.

Procurando esclarecer quais as concepções que os pais/EE têm da escola objecto de investigação, é certo que da investigação realizada, resultaram indícios de um conjunto de concepções com relevância na influencia, nos termos e nas formas como se manifesta a participação dos pais nesta escola.

Essas concepções resultam na maior parte dos casos de factores que são, por um lado internos e externos à organização escolar, derivando de factores endógenos ou próprios das dinâmicas organizacionais, mas existem outros que lhe são exógenos e, por isso, não controláveis nem manipuláveis pelos actores internos, dependendo de condições externas à organização.

O presidente da APEES começa por salientar o facto da escola, se apresentar fechada aos pais sugerindo, que os pais desta escola vão à instituição apenas quando expressamente convidados, entenda-se, convocados, pelo director de turma, coordenador de estabelecimento

ou professor titular de turma sendo que esse convite é geralmente, pelas piores razões. Desta situação resulta que:

“ Os pais têm medo de ir a escola (...) porque quando o pai é chamado a escola parte do princípio que o seu filho, que o seu educando, fez uma asneira.” (E. APEES – 12/2008)

No entanto, o mesmo entrevistado acrescenta:

“A escola tem feito um grande esforço nesse sentido, esforço esse que é meritório. No entanto a culpa dessa imagem menos boa, não esta só do lado da escola.” (E. APEES – 12/2008)

Curiosamente os pais/EE preferem salientar o facto de a escola ter, actualmente, pouca qualidade, devido a uma tendência cada vez maior de facilitar o trabalho dos alunos:

“Antigamente saíamos da escola mais apumadas, – diz uma mãe – (...) Falam em desenvolvimento nas escolas mas eu acho que não tem nenhum a não ser as novas tecnologias, porque no ensino propriamente não há desenvolvimento, pelo contrário, acho que estão mais atrasados. Eu acho que está a ser tudo muito facilitado (...).” (E. Pais/EE – 02/2009)

Ou outro depoimento:

“ Antigamente, – acrescenta outra mãe – quando não fazia os deveres correctamente ficava de castigo no intervalo a faze-los, não era preciso bater. Hoje em dia... Não fizeste os deveres... não interessa” (E. Pais/EE – 02/2009)

Contudo é curiosa a representação que os pais/EE têm quer da qualidade, quer da utilidade da sua “participação” que divide a responsabilidade da pouca atractividade que a escola exerce sobre os alunos:

“A escola também se foi tornando um pouco monótona e a mariquice dos pais também não ajuda.” (E. Pais/EE – 02/2009)

No entanto, apesar deste “facilitismo” o presidente da APEES destaca como um dos principais problemas da escola o facto de esta não ser atractiva para os alunos, facto esse que acaba por se reflectir quer no abandono escolar, quer no absentismo e mesmo no aproveitamento desses alunos.

O mesmo entrevistado refere que é possível alterar este estado de coisas:

“A escola pública para mim pode melhorar se tiver mais participação dos ditos não professores da escola... os pais não professores.” (E. APEES – 12/2008)

Como factores exógenos, e que tem contribuído para os problemas com que a escola se debate, influenciando a concepção que os pais/EE têm, surgem depoimentos que apontam algumas responsabilidades à tutela, entenda-se Ministério da Educação:

“A culpa é do desenvolvimento da sociedade, dos decretos-lei que estão a ser impostos.” – Salieta uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

No âmbito organizacional a participação dos pais pode realizar-se numa dimensão educativa ou numa dimensão organizacional, entendida pela participação no governo da escola.

Estas duas dimensões de realização ou efectivação da participação dos pais no governo da escola estão de acordo com a tipologia proposta por Silva para essa participação dos pais, sendo certo que quer a participação educativa, quer a participação organizacional se realizam na “dimensão escola” (2004, p.249). O que pode acontecer é a ênfase dessas manifestações ou ocorrências participativas terem acento tónico mais na “dimensão colectiva” ou “individual” por parte dos actores organizacionais.

Na investigação realizada, e no que se refere à participação dos pais no governo da escola, não encontramos indícios deste tipo de participação. No entanto são apontados alguns caminhos que, pelo menos no entender do presidente da APEES, poderiam melhorar a imagem que a escola pública tem actualmente. Um desses caminhos aponta para um tipo de

gestão diferente do modelo actual, optando-se por uma gestão partilhada entre professores e os restantes actores educativos:

“Porque não serem cooptadas pessoas ou entidades da comunidade para a gerirem em parceria, para deste modo contribuírem com uma visão diferente da escola e dos objectivos da escola. Quanto mais visões diferentes sobre a escola pública houver, quanto mais salutar é a escola pública, mais, digamos assim, mais alargado é o leque de opções para resolver os problemas de uma escola pública” (E. APEES – 12/2008)

O mesmo entrevistado, privilegiando o estabelecimento de parcerias com os pais, sugere como áreas passíveis de intervenção:

“ A segurança da escola, as entradas e saídas dos alunos se houver pais dentro da escola, a relação dos alunos e a assiduidade tem tendência a melhorar (...). Os professores Também teriam mais tempo para a parte pedagógica, porque os pais presentes na escola informariam os encarregados de educação do comportamento do educando fora e dentro da sala de aulas.” (E. APEES – 12/2008)

No entanto, salienta que, para que essas parcerias possam ser estabelecidas e possam surtir o efeito desejado torna-se necessário que haja alterações na escola:

“ A escola tem de ficar aberta aos pais, recebe-los de braços abertos. Não estar presa em dogmas... e eu chamo dogmas que são os dogmas dos horários, ou seja: ... Eu trabalho das dez as cinco e se o pai, entre esse período, não vier, santa paciência que arranje tempo! (...) A escola tem de estar tão ou mais aberta do que outro sitio qualquer e ir ao encontro dos pais e não ao contrario.” (E. APEES – 12/2008)

Curiosamente, os pais/EE, demonstraram concepção bastante diversa da expressa pelo seu representante relativamente, quer à qualidade, quer à utilidade dessa participação organizacional como se pode constatar deste depoimento referido por uma mãe:

“A escola deve ser para os professores!” (E. Pais/EE – 02/2009)

Uma das questões mais relevantes na análise das políticas públicas em educação é a da regulação, na medida em que o sentido geral dessas políticas, nas últimas décadas, tem sido, precisamente, o da alteração dos modos de regulação do sistema educativo, com base em justificações diversas, como sejam a necessidade de modernizar e desburocratizar o Estado, de libertar a sociedade civil do seu controlo, de promover a participação das comunidades locais ou, ainda, de centrar o ensino nos alunos e as políticas educativas nas escolas (Barroso, 2005a).

Estas ideias de *descentralização e de territorialização* das políticas educativas, de apelo à participação dos actores locais na administração e governo da escola, nomeadamente dos pais e outras “forças vivas locais”, surgem historicamente como respostas às críticas dirigidas ao centralismo e à burocracia do Estado. Incapaz de resolver os problemas acrescidos de um sistema educativo, cada vez mais complexo e de maior dimensão, perante a crise de legitimidade, de governabilidade e do próprio modelo (Barroso, 1999, p. 130).

Pelos dados recolhidos, com base nas entrevistas realizadas podemos afirmar que, na visão dos pais, a escola, na esteira de Afonso (2000), tem adoptado concepções de profissionalismo subjacentes às correntes de raiz funcionalista que, quando transpostos acriticamente para o campo da educação, têm induzido a pensar que a melhor via para a valorização social dos professores passa pela adopção de *estratégias de fechamento* em relação a todos os actores educativos que sejam considerados *leigos*.

Este facto estará na base do sentimento de desinteresse, de alheamento e até de algum “medo” dos pais em relação à escola, de que dá testemunho o depoimento concedido pelo presidente da APEES. “Medo” que resulta em grande parte do tipo de participação que a escola “exige” aos pais e da crescente desresponsabilização dos pais no que se refere à educação dos filhos, conferindo à escola a tutela da educação dos filhos. O mesmo entrevistado salienta ainda que, apesar da legislação existente neste domínio e da vontade de alguns em participar e ajudar na melhoria da escola, a existência de forças de bloqueio que continuam a existir têm sido impeditivas de uma maior participação.

Este tipo de participação configura uma manifestação de “participação passiva”, categoria integrada na dimensão “envolvimento”, proposta na tipologia da participação proposta por Lima (1998, p.186-188), sendo certo que, tal participação passiva configura,

frequentemente, uma estratégia de não envolvimento ou de um envolvimento mínimo, sem expressão na acção.

O facto de existir uma associação de pais e encarregados de educação em normal funcionamento, possibilita a ocorrência de manifestações de participação dos pais na vertente “escola” e na dimensão “colectiva”, segundo a tipologia de participação dos pais na escola proposta por Silva (2004, p.350). De salientar ainda que, ainda segundo o depoimento do presidente da APEES, a escola solicita mais facilmente a participação da associação do que dos pais.

Já em relação aos pais, estes preferem salientar como aspectos negativos para a imagem da escola, a falta de qualidade da mesma, devido em grande parte à falta de exigência e rigor relativamente aos alunos.

1.2) “Os professores não tem culpa que os alunos não estejam a aprender”... ou a análise do ambiente relacional da escola

Sendo a relação escola-família complexa e multifacetada, não se pode resumir à interacção entre pais e professores.

A vertente escola (Silva, 2004) inclui todas as actividades levadas a cabo na escola, individuais ou colectivas, por iniciativa dos professores, dos pais ou dos alunos.

Exemplos são o encontro de um docente com o pai de um determinado aluno, ou uma reunião entre o docente e os pais de uma turma ou uma reunião entre todos os professores e todos os pais. Incluem-se aqui ainda a participação de encarregados de educação em órgãos da escola ou reuniões da associação de pais. Estas actividades constituem a face mais visível da relação escola-família, a qual tende muitas vezes a ser identificada com aquelas.

Ora para estas interacções possam ocorrer com normalidade é necessário que a escola possua um bom ambiente relacional entre os seus actores.

Pela empírica recolhida assente nas entrevistas realizadas podemos constatar que apesar de algumas mudanças que os entrevistados atribuem à renovação do corpo docente, os pais continuam a sentir-se algo impotentes no que se refere à gestão da escola como se pode verificar por este depoimento do presidente da APEES:

“Eu posso dizer que a escola está a ser mal gerida, ou posso dizer vamos alterar isso, mas se o órgão de gestão disser que não, não posso fazer mais nada.” (E. APEES – 12/2008)

Revelando que grande parte das dificuldades sentidas pelos pais, resultam do facto de:

“ Tudo o que é pensado dentro da escola, é pensado em função de dois vectores: A disponibilidade dos professores e o projecto educativo.” (E. APEES – 12/2008)

Também os depoimentos dos pais vão no sentido de que a escola limita de forma bastante significativa o campo da sua participação:

“A escola só nos tem chamado para nos dizer as notas (...) e para reclamar do comportamento dos nossos filhos...” – refere uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

Ou este outro:

“ Acho que nos deviam dar mais informações de conforme eles se comportam, de conforme é desenvolvida a capacidades deles, e conforme é o aproveitamento escolar deles lá dentro... devíamos ter mais informações nesse sentido que não nos são dadas...” – Acrescenta um pai – (E. Pais/EE – 02/2009)

No entanto e contrariamente ao que se poderia conjecturar pelos argumentos atrás expostos, os pais/EE continuam a advogar a favor da classe docente e não docente, distribuindo a responsabilidade das falhas ora aos próprios pais:

“ Os professores não têm culpa que os alunos não estejam a aprender (...) da maneira como está o sistema... hoje em dia se o professor gritar com o aluno já sabe que no dia a seguir tem lá o pai a berrar com o professor portanto...” – salienta uma mãe - (E. Pais/EE – 02/2009)

Ora à tutela, e a falta de autoridade que os professores têm:

“Não se preocupam em castigá-los, em reprimi-los porque, eles próprios, vão ser condenados por represálias porque estiveram a castigar o aluno.” - acrescenta outra - (E. Pais/EE – 02/2009)

Assim, num cenário de absoluta “normalidade” relacional entre pais e professores os pais/EE sugerem apenas, como forma de reforçar e otimizar essas relações, a adequação do horário de atendimento aos pais com os horários de trabalho destes. É o caso dos seguintes depoimentos de encarregados de educação:

“ Há um tempo que é dado aos professores para o atendimento aos pais. Esse tempo não devia ser no horário de trabalho dos pais, devia ser fora desse horário.” (E. Pais/EE – 02/2009)

“Devia haver um horário fora do período de trabalho dos pais para os atender.” – acrescenta um pai - (E. Pais/EE – 02/2009)

Num cenário de “normalidade” nas relações entre pais e professores foi possível identificar alguns condicionalismos que limitam de forma significativa a participação dos pais. O primeiro resulta do sentimento de impotência sentida pelos pais relativamente à gestão da escola devido às estratégias de fechamento adoptadas pela escola e de que falamos anteriormente. Um outro condicionalismo resulta das circunstâncias da vida económica e social da região e tem repercussão no comportamento de empregadores e trabalhadores, influenciando as suas relações e a sua posição quanto às relações de trabalho. Falamos do facto de a maioria dos encarregados de educação serem trabalhadores por conta de outrem e estarem envolvidos por vínculos laborais precários.

Neste contexto de precariedade socio-económica e laboral facilmente se compreende a reserva do trabalhador, simultaneamente encarregado de educação de usufruir da possibilidade legal de ausentar-se do seu local de trabalho para se deslocar à escola onde estuda o seu educando/filho, sabendo que tal atitude lhe irá causar certamente dificuldades junto do seu empregador.

Curioso é que a escola, nomeadamente através do seu projecto educativo, não tenha ainda feito esta leitura social, que não tenha ainda percebido onde está a razão de se encontrarem desertos os tempos de atendimento aos encarregados de educação e, de em regra, os encarregados de educação não procurarem a escola.

A resolução de tal situação passaria, eventualmente, com o acolhimento das sugestões dos entrevistados/encarregados de educação que propõem a definição de outros horários de atendimento, fora do horário normal de trabalho.

2.) Contextos e processos de participação

2.1) “Os pais não tem quase poder nenhum a nível organizativo da escola”... ou a participação dos pais nos órgãos de gestão.

Ao nível da participação organizacional ou no governo da escola os pais possuem, por meio da participação dos representantes dos pais e encarregados de educação, legalmente de uma possibilidade de participação nos órgãos de administração escolar do agrupamento de escolas do qual a escola investigada faz parte sendo mesmo a sua sede. A participação dos encarregados de educação na assembleia de escola e no conselho pedagógico poderá dar um contributo bastante positivo, e constitui um espaço onde poderão participar activamente.

Apesar desta possibilidade, que na escola em questão é aproveitada ao máximo, segundo o presidente da APEES, há uma questão que os coloca numa posição de inferioridade e que condiciona, por vezes, segundo o mesmo entrevistado, o sucesso dessa participação.

“ (Os pais) Estão mal representados, não estamos em pé de igualdade com o resto da comunidade escolar.” (E. APEES – 12/2008)

Um outro factor limitativo da participação dos pais nos órgãos de gestão é salientado pelo presidente da APEES:

“Os que lá estão são indicados por nós e muitas vezes sentem-se deslocados, estão fora quer a nível legislativo, quer a nível do próprio funcionamento da escola.” (E. APEES – 12/2008)

E, quanto ao relacionamento e conhecimento pelos pais/EE dos seus representantes nos órgãos de administração e gestão escolar do agrupamento de escolas, é esclarecedor o seguinte testemunho de um pai/EE:

“ Não faço a mínima ideia de quem, nem quantos são...” – refere uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

Relativamente aos processos de tomada de decisão a posição de inferioridade que os pais sentem relativamente a outros actores educativos, nomeadamente os professores, devido ao pequeno número de representantes que possuem nos órgãos de gestão, é em seu entender bastante restritiva e pouco influencia as decisões que são tomadas nestes órgãos. No entanto este motivo por si só não explica a não participação na elaboração de documentos importantes e estruturantes como é, por exemplo, o Projecto Educativo como se pode constatar pelo depoimento que se segue:

“ A escolha (Projecto educativo) é apresentada e normalmente é aceite, porque a escola pensa o projecto educativo de acordo com a realidade da mesma e com os problemas nela identificados. (...) Saber se ele é implementado e como essa é a nossa principal preocupação. Saber, por exemplo, quais são as iniciativas que vão suceder a esse projecto educativo no tempo. Essa tem sido sempre a dificuldade da escola.” (E. APEES – 12/2008)

Por fim o presidente da APEES realça o sentimento de impotência que grande parte dos pais sente porque segundo ele:

“ Qualquer tentativa pela parte dos pais para mudar algo dentro da escola não é bem vinda, não é bem aceite. Tudo o que irá alterar a dinâmica da escola não é aceite, daí surgem e derivam todos os outros problemas.” (E. APEES – 12/2008)

Dos elementos recolhidos nas entrevistas foi possível verificar que, relativamente à participação organizacional dos pais, estes não tem dúvidas em afirmar que consideram esta possibilidade de participação pouco relevante pois a fraca representatividade que tem limita-

os a pouco mais que meros observadores. Por outro lado por motivos que não foram convenientemente explicados, não se sentem especialmente envolvidos no processo de tomada de decisão relativamente à escolha, elaboração e/ou revisão de documentos basilares do processo educativo como sejam o projecto educativo e o regulamento interno. Por outro lado o facto de uma grande parte dos assuntos que são tratados nestes órgãos serem assuntos muito específicos e relativos ao meio escolar coloca, os que não fazem parte deste meio, numa posição incómoda. Daí que os pais/EE se não se sintam com efectivo poder de decisão, mas quase como observadores no meio de outros actores organizacionais em confronto com os quais acabam por ter uma reduzida influência no processo de tomada de decisão.

Na esteira de Fernanda Martins, somos forçados a concordar com a sua opinião quando afirma que:

“Ainda que com um carácter pontual, é de assinalar que este tipo de participação contribui para uma certa democraticidade, baseada no direito de ser ouvido e de ser informado (...), mas não se trata de participar na tomada de decisões” (2003, p.167).

A mesma autora, referindo-se em geral à participação dos pais na vida da escola e citando Sampaio (1998), destaca a seguinte opinião desse autor:

“num trabalho sobre a envolvência dos pais e encarregados de educação na organização, conclui que os professores reconhecem o valor da participação dos pais, evidenciando um quebrar de barreiras entre a escola e a comunidade. Todavia, essa constitui ainda uma pseudo participação de intervenção nos processos de decisão” (1998, p.25).

2.2 “Muitas vezes sentem-se deslocados, estão fora quer a nível legislativo, quer a nível do próprio funcionamento da escola”... ou os representantes dos pais na escola.

Outro actor educativo que, por vezes, assume um peso importante na relação escola/família é constituído pelas associações de pais ou pelos representantes dos pais. As associações de pais e/ou os representantes dos pais constituem um grupo autónomo que,

apesar da sua designação, por vezes não representam necessária ou automaticamente os pais (Silva, 2007).

A partir da empírica recolhida, procurando compreender o papel e as funções que cada um destes actores desempenha na relação entre os pais/EE e a escola objecto de investigação, tornou-se evidente, a partir dos testemunhos recolhidos junto presidente da APEES, que:

“ A escola solicita mais facilmente a associação (...) devido a minha disponibilidade e ao facto de ser muito mais fácil contactar a associação, em particular do que os pais no geral.” (E. APEES – 12/2008)

Para além das razões indicadas, o mesmo entrevistado, destaca ainda como motivos para essa “preferência”:

“ A associação neste momento tem mais peso institucional, é vista doutro modo e a escola tem ganho e contribuído para isso.” (E. APEES – 12/2008)

Por seu lado os pais manifestam total confiança no seu representante, entenda-se presidente da APEES como se pode verificar pelos depoimentos que a seguir se destacam:

“O presidente da APEES, como representante dos pais, ... ele no âmbito escolar tem feito algumas coisas (...) como representante de pais, na minha opinião, tem representado bem os pais (...) Pelo menos tem-se esforçado muito para que as coisas vão para a frente” – afirma uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

Na relação dos representantes dos pais com os órgãos de gestão da escola as opiniões apontam para duas situações distintas. De um lado surge a APEES que segundo o seu presidente:

“ Nós (Associação de Pais) temos um peso institucional diferente dos pais. Daí que a escola nos procure mais como parceiros.” (E. APEES – 12/2008)

De outro lado estão os representantes dos pais com assento nos órgãos de gestão, indicados pela APEES, que segundo o seu depoimento:

“Muitas vezes sentem-se deslocados, estão fora quer a nível legislativo, quer a nível do próprio funcionamento da escola.” (E. APEES – 12/2008)

Os Pais/EE por seu turno manifestam alguma estranheza pelo facto de haver uma certa tensão nas relações entre os seus representantes e os representantes dos professores:

“O representante de pais que sempre que vai ao conselho pedagógico e que vai fazer intervenção é sempre mal interpretado pelos professores, e eu não sei porquê?” – declara uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

Da análise aos dados recolhidos pudemos constatar que a escola requer com mais facilidade a participação da APEES do que dos restantes pais/EE. Um dos motivos desta “preferência” assentará provavelmente no facto de os contactos com a associação serem mais fáceis uma vez que as Associações são constituídas por um grupo reduzido de pais e assumindo um formato organizacional, (Silva, 2007).

No entanto, e apesar da confiança que os pais continuam a depositar na APEES, ficamos com a impressão de que o facto de as associações de pais constituírem organizações leva os seus membros a agirem de acordo com uma lógica que privilegia a manutenção e continuidade daquelas, subsumindo naquela lógica - embora nunca totalmente - os seus interesses mais imediatos e particulares. Se tivermos em conta que as escolas são também organizações, temos que a relação entre AP e escolas corresponde a uma interacção entre duas organizações. Esta interacção mescla, assim, lógicas de acção individuais, grupais (quicá corporativas), mas também organizacionais, na medida em que é possível registar lógicas de acção que mais não visam do que a afirmação de cada uma das organizações em presença.

2.3 “Os pais não devem entrar na parte pedagógica mas sim mais na parte organizacional” ... ou o papel dos Pais/EE na escola

Para percebermos quais as áreas de intervenção em que a participação dos pais/EE poderia ser benéfica para a escola em geral, decorrentes dos dois tipos de papéis que Barroso (1986) define como possíveis de desempenhar nas relações com a escola:

- Responsáveis pela educação dos alunos:
- Co-educadores:

Obtivemos alguns depoimentos interessantes.

Da sensibilidade colhida junto dos pais/EE e do seu representante ressalvamos mais uma vez os do presidente da APEES. Em se entender a escola só tem a ganhar com a participação dos pais, sobretudo porque estes:

“ Têm uma noção diferente do que se passa a volta da escola fora dos muros. (...) essa visão dos pais era muito interessante e muito proveitosa. (...) os pais presentes na escola informariam os encarregados de educação do comportamento do educando fora e dentro da sala de aulas”. (E. APEES – 12/2008)

No entanto o mesmo entrevistado é bem claro em relação a um aspecto da vida da escola:

“Os pais não devem entrar na parte pedagógica mas sim mais na parte organizacional.” (E. APEES – 12/2008)

Quanto número de representantes e ao relacionamento dos pais com esses mesmos representantes nos órgãos de administração e gestão da escola são bastante esclarecedores os seguintes testemunhos:

“ Bem, se calhar chegam e sobram, porque depois não há divulgação de quase nada do que se lá passa...” – afirma um pai – (E. Pais/EE – 02/2009)

“ O que é que lá estão a fazer realmente? – pergunta uma mãe – Tanto dá, se calhar se lá estivesse só um até era melhor. Desde que divulgasse cá fora ou que se lá passa porque nós não sabemos nada do que se passa na escola (...) desde que representasse bem o seu papel (...) Acho que quantidade não significa qualidade... pelo contrário... Por vezes quantos mais são menos valem (...) O que era preciso era terem a noção do que têm fazer e que têm o dever de informar os restantes (...) No meu caso há muitos pais que vêm ter comigo e que me perguntam se há novidades se se passa algo na escola, só que eu também não tenho resposta para lhes dar (...) eu não sei quem são os outros

representantes, e eles não vêm ter comigo para me informar nem vêm ter comigo para que eu os informe” (E. Pais/EE – 02/2009)

Os elementos de pesquisa empírica atrás referidos, transcritos e citados dão-nos conta de alguma sensibilidade dos pais e encarregados de educação, nomeadamente através do seu representante, de se afirmarem na vida da escola. No entanto as áreas de intervenção em que seria possível esta afirmação devem restringir-se aos aspectos organizacionais. De salientar apenas que, de acordo com o mesmo entrevistado, a parte pedagógica deve ser da responsabilidade exclusiva dos professores

Quanto ao relacionamento dos representantes dos pais/EE nos órgãos de administração e gestão escolar do agrupamento de escolas com os seus representados é um pouco irrealista pensar que os encarregados de educação com assento nos órgãos de gestão das escolas interpretam a consciência cívica dos demais encarregados de educação. De facto há uma total ausência de comunicação entre os representantes e os restantes pais/EE da escola. Dito de outro modo, os representantes dos pais/EE não se sentem obrigados ou especialmente vocacionados para uma prestação de contas perante os seus representados, uma vez eleitos como representantes nos órgãos de administração e gestão da escola, pelo que actuam, aí, praticamente, por sua conta e risco. Assim, não reunindo com os pais que representam, participam como *fiduciários* e não como delegados nos órgãos de administração e gestão em que participam. Representação sem auscultação não é verdadeira representação, mas auscultação a pais desinformados e não participativos, que não debatem regular e colectivamente os seus assuntos, também constitui uma falsa representação.

A propósito da participação dos pais no governo da organização escolar, Sá, afirma:

“ Um dos maiores paradoxos desta concepção neoliberal de cidadania assenta na sua inscrição num processo publicamente assumido de ‘despolitização’ da escola, ao mesmo tempo que se afirma que se visa reforçar o poder dos pais nessa mesma arena política. A promoção desta versão neoliberal de cidadania inscreve-se também num processo de redefinição do modelo de prestação de contas da escola onde, supostamente, os interesses e as expectativas dos pais são imperativos e os valores da eficiência e da eficácia são universais.” (2002, p.143).

3) Interpretação dos processos de participação

3.1) “ Perderem o medo de ir à ... o medo de falar com os professores” ... ou os valores resultantes duma maior participação.

Tão importante como compreender de que modo a participação pode ser benéfica para a escola, importa compreender qual a percepção que os pais/EE tem dos benefícios que poderão sobrevir para eles, da sua participação na vida da escola.

Perante uma questão tão importante e que de certo modo poderá ela mesmo ser condicionadora ou impulsionadora da própria participação ouvimos os testemunhos do presidente da APEES e dos pais/EE. O presidente da APEES salienta como principal benefício resultante da participação dos pais/EE na vida da escola, o contributo que esta poderá dar para o desenvolvimento pessoal e social dos pais:

“ Pelo simples facto de a escola se abrir mais a representatividade dos pais permite a esses pais tornarem se mais aptos a defender os outros e a escola.” (E. APEES – 12/2008)

Os pais, por seu lado, preferem realçar outro tipo de vantagens conforme se pode constatar dos depoimentos que se seguem:

“ Vantagens? Bem a primeira seria a de passarem mais tempo com os filhos (...) compreenderem melhor os problemas dos miúdos (...) Perderem o medo de ir à, ... o medo de falar com os professores...” – salienta uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009))

Um outro depoimento destaca como principal proveito para os pais, decorrente da participação parental, o contributo desta para a sua afirmação identitária:

“ Habituaem-se a ser mais participativos e interventivos, não estarem à espera que os outros resolvem os seus problemas...” – refere um pai - (E. Pais/EE – 02/2009)

No entanto para que essa participação se torne realmente efectiva é necessário que se entenda a escola como colectivo. O presidente da APEES refere que:

“ Todos nós, pais professores e as forças vivas do concelho, temos que trabalhar e temos que remar no mesmo sentido, se queremos construir uma Escola melhor.” (E. APEES – 12/2008)

Os depoimentos dos pais/EE alinham no mesmo sentido:

“ Todos juntos não custa nada fazer seja o que for... Se for para trabalhar em equipa e se se souber trabalhar em equipa, tudo bem. Se não houver uma boa equipa também não poderá haver um bom desenvolvimento e um bom trabalho, se houver uma boa equipa as coisas podem resultar e funcionar...” – diz uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

No entanto, aproveitam esta oportunidade para fazer uma espécie de mea-culpa relativamente ao distanciamento que existe entre a família e a escola:

“Mas nós, os pais também temos culpa. Não é só o ministério da educação e os professores. Eu acho que isso tem a ver com o desenvolvimento da sociedade e das novas tecnologias porque acabamos por chegar a casa, está a dar um bom filme e todos nos sentamos a ver, esquecemo-nos que estamos em família.” – Acrescenta outra – (E. Pais/EE – 02/2009)

Os dados recolhidos dão conta de alguma sensibilidade dos pais e encarregados de educação relativamente aos benefícios que é possível colher de uma maior e melhor participação dos pais/EE na vida da escola. Essa participação na vida da escola assumiria, por assim dizer, um papel de consciencialização dos deveres e direitos que cada indivíduo tem como cidadão e a assunção de um papel mais activo na construção de um estado cada vez mais democrático. E este propósito Afonso afirma:

“Como não há democracia no singular, espera-se que a educação escolar, ao implicar um contributo importante para a construção de um projecto societal

mais amplo, não se centre exclusivamente nos actores escolares mas conte também com a participação plural, construtiva e crítica, de todos os actores educativos” (2000, p.1 e ss)

Deste modo, o campo escolar não é um campo destinado ao exercício de um poder e de um saber exclusivos dos professores. O que ocorre, e que frequentemente esquecemos, é que, numa sociedade democrática, o campo da educação escolar é um campo partilhado e partilhável porque implica, para além do âmbito das questões mais especificamente científicas e didácticas, opções e decisões políticas, éticas, morais e pedagógicas, cujas consequências, individuais e colectivas, dizem respeito a uma pluralidade mais vasta de sujeitos e grupos sociais, todos eles com direito a ter voz para poder expressar as suas perspectivas e as suas expectativas — ainda que, muitas vezes, estas possam ser pouco convergentes ou, mesmo, completamente antagónicas.

Apesar do reconhecimento da necessidade e vantagens decorrentes da participação na vida da escola, os pais reafirmam a existência de constrangimentos que não se limitam à escola. Os pais/EE assumem, por assim dizer, a sua quota-parte de culpa no afastamento que se verifica na escola EB 2/3 do Sabugal.

3.2. “Até agora se não participei é porque nunca fui convidada”... ou a análise das atitudes face à participação dos pais/EE

Nesta categoria procurámos incluir informações que remetem para os sentimentos vividos relativamente a situações de participação efectiva bem como balanço da participação e perspectivas de participação futura, bem como a forma como percebem a participação dos seus pares.

Inquirido sobre esta problemática, o presidente da APEES afirma que:

“A persistência dos pais dentro da escola tem obrigado, cada vez mais e com alguma frequência, à abertura aos pais.” (E. APEES – 12/2008)

No entanto os pais reconhecem que existem dificuldades e que a participação dos Pais/EE é muito pouco significativa, quase inexistente. Essa participação limita-se na maioria

das vezes ao acompanhamento dos filhos na realização dos trabalhos de casa. Apesar de manifestarem o desejo de participar mais continuam a referir que a iniciativa deverá partir da escola como poderemos constatar nos seguintes depoimentos dos pais/EE:

“ Eu gostava de participar mais e se for preciso lá ir até vou lá mais vezes e se for preciso falar com mais pais... eu gostaria imenso de fazer isso. Falar com outros pais dos problemas dos outros meninos para se poder... (...) eu sei que há aí crianças que tem graves problemas a nível, tanto de aprendizagem como a nível familiar e... eu gostaria muito de participar nesse aspecto só que... não há informação... e na maior parte dos casos não sabemos como actuar.” – Afirma uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

“Até agora se não participei é porque nunca fui convidada.” – Acrescenta outra – (E. Pais/EE – 02/2009)

“Eu, quanto a mim, não tenho participado muito. – confessa uma mãe - Apenas os acompanho em casa, nos deveres.” (E. Pais/EE – 02/2009)

“ Também no ir à escola, deveria lá ir mais vezes já que eles não chamam mas, também aí falho um bocadinho” – refere outra – (E. Pais/EE – 02/2009)

“Até agora se não participei é porque nunca fui convidada.” – referiu uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

Apesar das afirmações que referimos anteriormente relativamente ao reconhecimento da necessidade de uma maior e melhor participação, o presidente da APEES, e especialmente os pais/EE, são muito críticos em relação à participação dos seus pares.

Assim o presidente da APEES começa por salientar que:

“A participação dos pais também não será sempre a mais adequada.” (E. APEES – 12/2008)

Os pais, por seu lado, não vêem com muito bons olhos a “intromissão” dos pais na escola:

“ Se os pais se intrometerem muito dentro da escola vai funcionar pior do que o que já está...” – afiança uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

Mas a fraca participação que se nota na escola E,B, 2/3 do Sabugal não se fica só a dever ao pouco interesse dos pais. Segundo o presidente da APEES, os pais não se sentem não se sentem particularmente motivados:

“No pré-escolar os pais são convidados a participar e participam com uma frequência muito alta, estamos a falar na ordem dos 80% a 90% na vida activa dos jardins-de-infância. Chegamos ao primeiro ciclo diminui radicalmente esta participação. Exactamente já por causa disso, por causa dessas barreiras que vão ser colocadas nessa área e que vão sendo colocadas na engrenagem para que os pais não consigam participar. E quando digo não consigam não é porque as pessoas, se calhar, não querem, é porque não lhes da jeito.” (E. APEES – 12/2008)

Mas, no fim de contas, parece que tudo não passa de um problema de comunicação.

“ As informações que são dadas nas reuniões onde os pais estão representados, podiam nos ser transmitidas pelos próprios mas, ... eu estou ai perto e nunca sei de nada....” – afirma uma mãe - (E. Pais/EE – 02/2009)

Da análise às entrevistas do presidente da APEES e dos pais/EE, resulta a constatação de uma realidade que, apesar da melhoria referida pelo Presidente da APEES, configura uma participação dos pais na vida da escola muito limitada. Tornou-se, evidente, que na escola objecto de investigação existe uma fraca participação dos pais a nível organizacional ou no processo de tomada de decisões inerente ao governo da escola. Quanto à participação educativa ela é muito incipiente, desorganizada, porque segundo o testemunho dos pais/EE não existe qualquer tipo de comunicação entre representante e representados, e a participação

dos pais/EE processa-se geralmente em resposta directa a solicitações feitas pelos professores aos pais/encarregados de educação dos seus alunos.

Quanto às formas de participação, podemos convocar a tipologia de Lima e considerar que nesta escola, a participação praticada, considerada pelo critério envolvimento (apreciando-se as atitudes, o empenhamento, a mobilização de recursos e de vontades...) tem de ser classificada numa participação de tipo passiva, justamente aquele tipo que:

“Caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento (...) imputável aos próprios actores. (...) Configura, frequentemente, uma estratégia de não envolvimento ou de um envolvimento mínimo, sem expressão na acção” (1998, p.188).

3.3) “Tudo o que vem de fora para a escola não é bem visto”... ou Potencialidades e constrangimentos à participação.

Procurando esclarecer quais os factores que influenciam positivamente ou negativamente a participação dos pais na escola objecto de investigação, recolhemos um conjunto de testemunhos dos quais resultou um agregado de aspectos considerados relevantes na influencia que exercem sobre a questão da participação dos pais na escola EB 2/3 do Sabugal.

De entre os aspectos referidos pelos pais e pelo seu representante detectam-se factores internos e externos à organização escolar.

Começando pelos factores referidos como favoráveis, apontamos sobre eles os testemunhos mais evidentes recolhidos nas entrevistas.

O presidente da APEES começa por mencionar, como um aspecto muito favorável ao incremento da participação parental, a necessidade que a escola tem, actualmente, de se afirmar:

“a escola tem necessidade nesse momento, até para se afirmar e para poder sentir o apoio também dos pais, em angariar esses pais para participarem para trabalharem juntamente com a escola na solução dos problemas que a escola tem.” (E. APEES – 12/2008)

Um outro factor apontado está relacionado com a renovação geracional de pais e professores:

“Com a renovação também quer dos pais que estão mais atentos a educação dos filhos, quer pelos professores que são mais abertos, pelo menos os mais novos. São mais abertos àquilo que os pais dizem, àquilo que os pais querem também para os seus filhos.” (E. APEES – 12/2008)

O mesmo entrevistado refere ainda que visto que a educação dos alunos deve ser uma tarefa de co-educação deveria seria expectável e desejável uma maior aproximação entre casa e escola:

“O futuro deles (alunos) passa por todos e não passa só pela escola. Passa também por casa e passa por essa relação que eu acho que devia ser muito mais próxima e recíproca entre a escola e a casa.” (E. APEES – 12/2008)

Os pais/EE preferem destacar alguns benefícios que, em seu entender poderiam advir de uma maior participação sua nomeadamente através de actividades conjuntas:

“Acho que realizar actividades com os pais e a escola se calhar até era uma evolução. Actividades que servissem de ensino quer para os alunos quer para os pais, como para os professores. Ou seja uma aprendizagem mútua...” – Diz um pai – (E. Pais/EE – 02/2009)

Um outro Pai/EE concorda e acrescenta:

“Eu acho que em relação a actividades sim porque era uma maneira dos pais alunos e professores conviverem mais um bocadinho...” – refere uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

Para além dos benefícios para pais e professores, um outro depoimento realça algumas vantagens para os alunos:

“Em relação aos resultados dos alunos, sim e acho até que se sentiriam mais apoiados, mais entusiasmados incentivados, motivados...” – afirma um pai – (E. Pais/EE – 02/2009)

Como factores desfavoráveis o presidente da APEES aponta questões relacionadas com o medo de retaliações por parte da escola:

“ Um dos problemas que os pais têm é eventualmente das retaliações que podem ter os seus filhos pelo facto de serem intervencionistas e reivindicativos dentro da escola.” (E. APEES – 12/2008)

Um outro factor considerado muito relevante prende-se com o baixo nível académico da grande maioria dos pais/EE:

“Temos uma população envelhecida e com grau académico médio ou baixo que tem sempre relutância em ir a escola, ou tem receio da recepção ou tem receio de fazer uma figura menos boa” (E. APEES – 12/2008)

O mesmo entrevistado salienta ainda como factor predominante o facto dos pais se terem quase que demitido da educação dos filhos:

“ Eles continuam a ver os professores como os mentores ou tutores dos seus filhos, daí que tudo o que os professores disserem está bem dito. Os pais delegam a educação dos filhos na escola e ponto final.” (E. APEES – 12/2008)

Por outro lado realça ainda o presidente da APEES que a escola vê com maus olhos a interferência dos pais:

“ Tudo o que vem de fora para a escola não é bem visto. Todas as novas ideias que os pais possam trazer são olhadas de lado, com alguma renitência, para ver se dá jeito, se se enquadra naquilo que já está pensado. (...) se o pai vai lá uma, vai lá duas, chega um ponto que não vale a pena lá ir. Desiste de participar na

escola. E depois ouvimos os professores a dizer que os pais não participam mas quando querem participar...” (E. APEES – 12/2008)

Os pais/EE apesar de reconhecerem anteriormente que a sua participação poderia trazer benefícios para todos, continuam a manifestar muitas reservas relativamente à sua participação e a patentear argumentos que suportam a sua ideia de que a escola é para os professores. Registemos alguns dos testemunhos:

“ Na sociedade em que estamos se os pais se fossem a meter muito ou mais do que aquilo que se metem, não ia dar certo (...) Porque nós hoje em dia como pais falhamos um pouco...se falhamos um pouco sendo pais como vamos ser correctos no âmbito escolar, se nos não lhe damos atenção em casa como lhe vamos dar atenção na escola (...) Eu acho que muitos, muitos pais também não resolvem, porque já sabemos, cada cabeça sua sentença...” (E. Pais/EE – 02/2009)

Como estratégias para a resolução das dificuldades apresentadas e que em seu entender condicionam a participação dos pais/EE na vida da escola, o presidente da APEES e os pais/EE sugerem algumas medidas que em seu entender poderiam, senão eliminar pelo menos diminuir as dificuldades encontradas.

O presidente da APEES começa por referir que a principal solução passaria por uma maior abertura da escola:

“A escola, eu acho que a escola tem de estar tão ou mais aberta do que outro sitio qualquer e ir ao encontro dos pais e não ao contrario. (...) Criar incentivos e parcerias, até com o município, para se criarem condições favoráveis para as famílias cá ficarem e chamar alunos dos concelhos limítrofes. Isto (...) tem mais a ver com a parte administrativa, financeira e gestão da escola.” (E. APEES – 12/2008)

Os pais, por seu lado, preferem destacar o facto das iniciativas de participação deverão partir da escola em horário compatível com os horários de trabalho dos pais/EE. Destacamos de seguida alguns dos depoimentos que corroboram o que afirmamos:

“A participação, normalmente deveria ser partilhada com eles...” – diz um pai – (E. Pais/EE – 02/2009)

“Teria de ser com hora combinada. Porque os pais nem sempre podem. Cada um tem os seus afazeres e... seria complicado.” - Refere uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

Na posse dos elementos recolhidos na investigação empírica é possível confirmar duas categorias de factores que influenciam a participação dos pais na escola EB 2/3 do Sabugal: por um lado, factores favoráveis e por outro factores desfavoráveis. Do lado dos factores favoráveis surge o facto da renovação geracional, referida pelo presidente da APEES, quer dos pais, quer dos professores que tem agitado consciências no sentido da necessidade de um maior entendimento entre a escola e a família. Também os pais, sobretudo os de nível sócio-económico médio e médio/alto têm vindo a assumir uma maior consciencialização do facto de não se poderem abster da tarefa de educar os filhos.

No entanto, apesar da legislação vigente incentivar o envolvimento parental e da problemática ser discutida em várias instâncias, as dificuldades não são ultrapassadas e as escolas e as famílias parecem manter os mesmos padrões tradicionais de interacção.

Parte dessas dificuldades é, sem dúvida, inerente ao paradigma educativo existente que visa, essencialmente, a prestação de serviços de profissionais a clientes e não a formação de parcerias para a aprendizagem. Outra parte terá a ver com o facto dos pais não estarem suficientemente preparados para desempenhar esse papel com total eficiência. Como disse oportunamente Pinto (1991), é necessário socializar primeiro os pais, antes de lhes ser pedido que participem activamente na vida das escolas.

Assim, e na medida em que se considera que os professores constituem um elemento chave no desenvolvimento de parcerias entre a escola, e os pais/EE, a formação inicial de professores poderá desempenhar, também, um papel crucial não só na sua preparação para colaborar com as aquelas instituições, como na modificação das suas atitudes relativamente ao envolvimento parental.

4.) Pais, acção e política educativa da escola.

Nesta quarta e última dimensão de análise procurámos encontrar concepções sobre o modo como a escola reconhece as iniciativas dos pais/EE, as informações que possuem sobre os documentos internos orientadores da política escolar e de que modo participam, ou não, na sua elaboração/revisão.

4.1) “A escola não tem feito nada para nós participarmos mais”...ou a relação escola-pais/EE.

Um passo que consideramos importante para que possa ocorrer uma maior e melhor participação dos pais/EE na vida da escola, passaria, eventualmente, por um efectivo reconhecimento das iniciativas dos pais/EE.

Procurando compreender se é esta a situação que se verifica na escola objecto de investigação surgiu um conjunto de depoimentos que apontam precisamente em sentido contrário. Vejamos alguns dos depoimentos do presidente da APEES:

“Nunca é perguntado ao pai se quer participar ou não, e mesmo o que diz que quer participar, (...) quase que é convidado a não participar, ou então dão-lhe indicações para não participar ... Se lá vão uma vez para falar sobre um determinado assunto e que a resposta, que a maior parte das vezes nem é resposta nenhuma, vão ver. Ou se vão tratar de um assunto relacionado com um aluno, dar uma ideia para uma actividade, e essa actividade dizem logo que não há hipótese, que não há financiamento, não há dinheiro, não há tempo.” (E. APEES – 12/2008)

No entanto o mesmo entrevistado refere que apesar de todos os entraves:

“A persistência dos pais dentro da escola tem obrigado, cada vez mais e com alguma frequência, à abertura aos pais.” (E. APEES – 12/2008)

Os pais/EE são muito mais críticos em relação ao reconhecimento que a escola faz, ou devia fazer, às suas iniciativas de participação. Citamos seguidamente alguns depoimentos:

“A escola não tem feito nada para nós participarmos mais.” – afirma uma mãe - (E. Pais/EE – 02/2009)

“Será que sim que eles aceitavam uma maior participação nossa? Não sei, tenho algumas dúvidas (...).” – Questiona um pai – (E. Pais/EE – 02/2009)

“Como a gente não tem dessas propostas nem tem essas actividades para participar também não podemos fazer juízo daquilo que não sabemos...” – confessa uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

Mas as suas críticas não se limitam à escola, mas também aos pais:

“ Eles (professores) pedem uma reunião ... e se lá vão meia dúzia de pais, é muito...” – afirma uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

Ainda no mesmo sentido, outro encarregado de educação insiste na importância de uma maior mobilização dos pais:

“Se as actividades forem para o desenvolvimento deles acho que sim que deveria haver participação, mas isso também vai depender muito de nós.” – Declara um pai – (E. Pais/EE – 02/2009)

Já em relação a iniciativas autónomas de participação este tipo de diligência não colhe junto dos pais/EE com receio de serem mal interpretados:

“Só vou quando me lá chamam é que vou porque não quero que pensem: o que ela cá vem a fazer?” – confessa uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

Os testemunhos dos pais são eloquentes a este respeito e traduzem a percepção que existe da parte dos pais e representantes e que se traduz numa atitude de desinteresse ou de alheamento por parte dos pais, relativamente à escola motivado na sua maior parte pelo não reconhecimento das suas iniciativas de participação.

Nestes termos, estamos assim afastados das intenções potenciadas pela participação decretada e da utilidade prática dos discursos que colocam os pais no centro da construção de uma nova relação Escola-Família, indispensáveis à afirmação do conceito Escola Comunidade Educativa que faz deles parceiros educativos com uma palavra decisiva quando se trata de convocar modalidades de participação educativa ou organizacional.

A realidade parece ser outra, bem diferente da retórica que quis transformar a participação dos pais numa panaceia que viria resolver todos os défices de participação e de envolvimento dos pais na vida da escola, como se, uma vez decretada a participação ela estivesse definitivamente conquistada e dada como assente. Segundo Sá:

“O discurso grandiloquente que eleva os pais a figuras centrais no processo educativo dos filhos, que os promove a ‘pedras angulares nesse processo, que os admite como ‘parte integrante do sistema educativo e que lhes reconhece ‘mérito pedagógico’, aparentemente convive mal com um outro discurso que os acusa de ‘não se interessarem, de se ‘demitirem das suas responsabilidades educativas, de ‘despejarem’ os filhos à porta da escola e de só aí comparecerem (quando comparecem) se são ‘convocados.’” (2004, p.493)

A existência destes dois registos quanto ao papel dos pais no âmbito da sua participação na vida da escola, pode ser favorável, no limite, às próprias intenções da escola como organização em que o poder de decisão reside essencialmente nos professores que são os donos da escola, mantendo a estrutura organizacional intencionalmente fechada, embora artificialmente aberta e favorável à participação dos pais/EE, mas praticando aquilo que não deseja, isto é, manter os pais afastados do centro de decisão e da vida da escola, embora por culpa deles que não querem participar.

Ainda em Sá, encontramos a denúncia desta situação, quando afirma:

“Assim, a coexistência dos dois discursos permite que a escola possa expressar a sua conformidade institucional com as expectativas normativas, bem como com o próprio pilar regulador que determina que os pais são os ‘primeiros e principais responsáveis pela educação dos filhos e, simultaneamente, dispensa-a de ter de suportar os custos de uma partilha efectiva do poder. À versão idealizada do ‘pai responsável’, contrapõe-se uma versão caricaturada dos

supostos ‘pais reais’, contraste que acentua a sua minoridade, explica o seu ‘desinteresse ‘e naturaliza a sua marginalização: se não se ‘interessam’ também não se lhes podem confiar responsabilidades” (2004, p.494).

4.2) “Não, não conheço Projecto Educativo nenhum” ... ou a participação dos pais/EE na definição das políticas educativas.

Por últimos, quisemos analisar o conhecimento têm os pais/EE de documentos internos orientadores da política escolar, nomeadamente o projecto educativo e de que modo participam, ou não participaram na sua elaboração/revisão.

Os depoimentos dos pais são bastante eloquentes e elucidativos:

“Não, não conheço Projecto Educativo nenhum, ... nem tão pouco sei o que isso é, mas já tive vontade de ir lá perguntar...” – afirma uma mãe – (E. Pais/EE – 02/2009)

Se alguém participou, ninguém nos comunicou fosse o que fosse.” – Acrescenta outra – (E. Pais/EE – 02/2009)

A pesquisa empírica deu-nos sinais de existência de uma manifestação de participação organizacional ou no governo da escola, por parte dos representantes dos encarregados de educação nos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas, onde detém representantes (assembleia e conselho pedagógico).

No entanto, permanecem algumas dúvidas de que os sinais detectados traduzam uma efectiva participação organizacional, pois não ficou claro, pelos depoimentos do presidente da APEES que os pais tenham estado envolvidos num genuíno processo de decisão. Aliás quando falámos de documentos que são considerados estruturantes e orientadores da política educativa da escola a resposta obtida parece-nos por demais evidente:

“ A escolha (Projecto educativo) é apresentada e normalmente é aceite, porque a escola pensa o projecto educativo de acordo com a realidade da mesma e com os problemas nela identificados.” (E. APEES – 12/2008)

Aliás, dos testemunhos obtidos resulta que os representantes dos pais/EE preferem manter uma atitude de “fiscalização” mais do que uma atitude participativa, consultiva, ou de parceria:

“ Saber se ele é implementado e como, essa é a nossa principal preocupação. Saber, por exemplo, quais são as iniciativas que vão suceder a esse projecto educativo no tempo.” (E. Pais/EE – 02/2009)

Os pais por seu lado revelam o mais absoluto desconhecimento em relação a esses documentos, aparentemente, e mais uma vez motivado pela falta de comunicação, que existe entre representantes e representados, facto já referido.

CONCLUSÃO ou “Se não temos tempo para estar com eles (filhos), quanto mais para participar nas actividades da escola.”

A retórica dos benefícios da participação parental nas escolas e no processo educativo dos alunos chegou tarde a Portugal (princípios da década de 80 do século passado), mas tem vindo a ganhar um peso crescente na configuração das novas políticas educativas. O conceito participação está hoje no centro do novo paradigma de escola e de organização educativa emergente das reformas institucionais e políticas que ocorreram, em Portugal, pelo menos, após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, concretizada nos diversos momentos capitais de reforma do sistema de gestão e administração da escola pública portuguesa: 1976, 1979, 1991, 1998 e 2008.

A primeira vaga de estudos sobre as relações escola-família, ocorrida na década de 80 do século passado, fortemente influenciada por Don Davies (1989) e a sua equipa de investigadores, acentuou a retórica dos benefícios do envolvimento parental nas escolas (Davies, Marques e Silva, 1993). De acordo com esses estudos, todos beneficiavam: os alunos tinha melhor desempenho, os professores mais apoio e reconhecimento social e as famílias um conhecimento melhor do processo educativo. Esses estudos acentuaram um conjunto de benefícios que, mais tarde, na década de 90, viriam a ser problematizados em estudos de tipo sociológico, que tiveram como objectivo identificar alguns efeitos perversos do envolvimento parental e em que medida esses benefícios podem, em alguns casos, ser apropriados pelas famílias da classe média e alta, em desfavor das famílias afastadas da cultura escolar (Silva 1993; 1996; 1999; 2003).

A partir da década de 90, alguns estudos vieram mostrar que nem todas as famílias e nem todos os alunos eram igualmente beneficiados pelo envolvimento parental nas escolas (Silva, 1993). Alguns estudos mostraram mesmo que as classes média e alta controlavam uma parte significativa das associações de pais e usavam, em alguns casos, o poder de participação na tomada de decisões a favor dos seus próprios filhos, ajudando a moldar a estrutura e as práticas escolas, no sentido de manter as desigualdades escolares (Silva, 2003). Outros estudos mostraram que nem todas as práticas de envolvimento parental nas escolas produziam efeitos positivos no desempenho escolar dos alunos (Marques, 1998). Por exemplo, as práticas de envolvimento parental do tipo “participação na tomada de decisões” têm um impacto reduzido na melhoria do desempenho dos alunos, até porque as famílias dos alunos oriundos de famílias afastadas da cultura escolar participam pouco nos processos

deliberativos (Marques, 1998). Por outro lado, as práticas de envolvimento das famílias no apoio ao estudo em casa produzem efeitos positivos no desempenho dos alunos, mas essas práticas suscitam um problema: as famílias mais afastadas da cultura escolar nem sempre possuem as competências para o fazer (Henriques, 2006). Daí que certas práticas de envolvimento, nomeadamente quando não há o cuidado de criar respostas para os pais de mais baixos rendimentos, possam acentuar as desigualdades, em vez de promoverem o sucesso educativo de todos.

A cultura escolar tem sido tipificada como a) uma cultura essencialmente letrada, urbana e de classe média, e como b) correspondendo à cultura socialmente dominante (Formosinho, 1991; Stoer, 1992; Henry, 1996; Silva, 2003). Isto significa que a relação estabelecida entre a escola e os diferentes grupos sociais e culturais varia notoriamente.

Do mesmo modo que Bourdieu nos alerta para que um dos grandes paradoxos da escola é que ela discrimina ao tratar os alunos como iguais, também poderemos afirmar que a escola discrimina as famílias ao tratá-las como iguais. Por outras palavras, ao pressupor uma falsa homologia cultural das famílias, está, na prática, a discriminar aquelas que não correspondem ao típico retrato de famílias de zona urbana e de classe média (Davies et al, 1989).

São vários os autores que alertam para esta visão "classe-médio-centrada" da escola (Bourdieu, 1964, 1970; Lareau, 1989; Silva, 2003). Stoer (1992) chega mesmo a afirmar que o aluno típico a quem a escola portuguesa se dirige é o aluno (e não a aluna), luso, branco, católico e de classe média. O mesmo se poderia dizer das famílias. Este facto levou (Silva, 2003) a parafrasear Orwell, afirmando que, perante a escola, algumas famílias são mais iguais do que outras.

Deste modo parece-nos que, embora a responsabilidade da participação parental seja das duas instituições, cabe à escola encetar os primeiros passos devido à sua vantagem cultural e à sua incumbência social.

Um outro aspecto que sido realçado refere que o afastamento entre os Pais/EE e a escola tende a aumentar com a idade e o nível de escolaridade dos alunos, acompanhando os riscos associados à transição ecológica (Bronfenbrenner, 1987)¹⁵, referente a mudanças de estatutos ou de contextos.

¹⁵ Bronfenbrenner (1987) realça a importância do conceito de transição ecológica, que define como uma mudança de papel (ex.: nascimento de um irmão) ou de contexto (ex.: entrada numa nova escola). As transições ecológicas têm grandes implicações no desenvolvimento do indivíduo.

Ora, apesar de termos hoje, em Portugal, um quadro de democracia decretada, na escola pública portuguesa, no qual se inscreve a ideia de participação organizada estão reunidas as condições, pelo menos em termos ideais, para que, do ponto de vista dos actores, e entre estes, por parte dos pais, haja condições para que se realize e potencie essa participação.

Dizemos, em termos ideais porque apesar da participação surgir consagrada na lei o estudo de caso que desenvolvemos para estudar a participação dos pais na escola EB 2/3 do Sabugal, contextualizado nessa realidade organizacional, oferece pistas que revelam que a participação dos pais/EE na vida da escola se encontra no momento da investigação fortemente condicionada. Esses condicionalismos são de diversa ordem, designadamente: Limites internos à realidade organizacional e Limites externos.

O presidente da APEES refere recorrentemente, um sistemático alheamento e afastamento da participação dos pais na vida da escola, referindo entre outros argumentos que: é notória a completa ausência de participação dos pais na escola; Que os pais só comparecem na escola quando são “convidados”; Que os pais delegam a tutela da educação dos filhos, na escola e nos professores; Que o facto de termos uma população envelhecida e com um nível sócio-económico e cultural baixo condiciona fortemente a participação; Que os pais se vêm ocupados com problemas económico-sociais que os desmotivam e retiram iniciativa de participarem na vida da escola; Da parte dos pais, as impressões recolhidas apontam para um conjunto de questões que têm mais a ver com a atitude dos docentes em os envolverem em processos de participação do que na recusa dos pais em participarem de facto; Os professores, raramente solicitam a participação dos pais/EE para qualquer actividade ou acção na escola; Os professores convidam os pais para irem à escola, apenas para reuniões entre o professor da turma e o encarregado de educação para tratar de assuntos inerentes à frequência, ao aproveitamento escolar ou ao comportamento do educando; Os docentes não organizam na escola festas, colóquios, encontros, convívios, festas de recepção ou de encerramento de actividade em que os pais pudessem participar; Os temas do Projecto Educativo não são dados a conhecer, atempadamente, aos pais para se poderem envolver activamente nas suas actividades.

Procurando encontrar no modelo teórico-conceptual desenvolvido por Lima (1998) para caracterizar a participação e perante estes depoimentos quanto à génese da questão, podemos interpretar este comportamento dos pais quanto à sua participação (educativa) na vida da escola como manifestação da participação reservada, no tipo envolvimento.

Não se encontraram nas entrevistas dos pais recusas peremptórias em participar. O que afirmam é que não são chamados a participar ou que a escola não lhes cria condições para exercerem essa participação. No entanto, defendem que apesar de considerarem que existem benefícios decorrentes da participação dos pais, o aumento das relações Pais/EE – Escola poderá também ser prejudicial, pois não acreditam muito na qualidade desses contactos.

Caracterizando este tipo de participação, Lima diz que:

“Não rejeitando a priori a possibilidade de intervenção e o recurso à participação activa, orienta-se contudo com diferente sentido tático, podendo evoluir, até por arrastamento, para formas de participação (...) passiva. Caracteriza-se por uma actividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista, através da qual não empenha definitivamente recursos, aguardando eventualmente para tomar uma posição mais definida, ou quedando-se pela posição de partida como forma de proteger outro tipo de interesses, de não correr certos riscos, de não comprometer o futuro” (1998, p.187).

Deste modo, tomando como indicador de análise da participação dos pais na escola EB 2/3 do Sabugal, a predisposição para participarem na vida da escola, embora não o façam explicitamente, podemos afirmar que a sua participação se situa num ponto intermédio entre a participação activa e a participação passiva, ou seja, na participação reservada. O mesmo se poderá dizer quanto aos seus representantes, como se pode verificar nos seus depoimentos relativamente aos documentos que são considerados estruturantes e orientadores da política educativa da escola. Um outro aspecto reportado pelos pais é a ausência de diálogo entre representantes e representados. Ora como poderemos falar em verdadeira representação sem auscultação? Mas auscultação a pais desinformados e não participativos, que não debatem regular e colectivamente os seus assuntos, também constitui uma falsa representação.

Aliás, se atendermos a alguns dos discursos do presidente da APEES e dos encarregados de educação entrevistados, estes sugerem formas, modalidades, e/ou actividades em que os pais podiam participar na vida da escola (na gestão e organização da escola) mas que não encontram do lado da escola o encorajamento/reconhecimento para as desenvolverem nem enquadramento institucional favorável para se manifestarem.

Na investigação empírica desenvolvida detectamos alguns sinais ou elementos que colocam limites à participação dos pais de natureza externa à organização.

Das entrevistas realizadas, Presidente da APEES e Pais/EE reconhecem a existência de um problema real que limita a participação dos pais (*latu sensu*). Trata-se da questão dos horários de trabalho e a sua compatibilidade com os horários de funcionamento da escola, incluindo os horários previstos para o atendimento ao encarregado de educação onde é manifesta a falta de assiduidade dos pais/EE.

Ainda que tenhamos noção da necessidade de investigar estes sinais em trabalhos futuros, estes surgem relatados noutros estudos relativamente a outras escolas e outros encarregados de educação situados em qualquer ponto do território nacional. Trata-se de um limite claro e objectivo, independentemente da realidade organizacional que se estude ou considere. E, daí serem generalizáveis, assumindo-se como um dos constrangimentos que licitamente podem ser considerados na participação dos pais na vida das escolas.

Abertura da escola aos pais tão recorrentemente referida pelos pais/EE e seus representantes, passará certamente por uma maior flexibilidade de horário de funcionamento que contemple as necessidades da escola e as dos pais/EE devendo haver formas inteligentes e criativas de encontrar soluções que satisfaçam as necessidades de ambas as partes.

Implicações político-organizacionais do trabalho

A necessidade que o Concelho Geral, contemplado Decreto-Lei n.º 75/2008 e que define o actual modelo de gestão das escolas, que por definição legal é uma estrutura de participação dos diversos actores educativos com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, se assuma como instância local de concertação social e mediação de interesses, entre todos os actores educativos de modo a que todos trabalhem para um mesmo fim – a melhoria da qualidade da escola.

Que, no quadro do aprofundamento da participação como dimensão da democracia no sistema educativo sejam repensadas as formas de participação dos Pais/EE na vida das escolas, tornando-as efectivamente parceiros no processo educativo, de forma a virem a assumir uma intervenção mais activa e consistente no plano da participação educativa, mediante a negociação e transferência de responsabilidades para os pais (ou suas associações), no âmbito das actividades extra-lectivas ou de gestão de equipamentos escolares.

Desenvolver com os representantes dos pais/EE a noção da obrigatoriedade para uma prestação de contas perante os seus representados, de modo a que com a auscultação dos

representantes aos representados, talvez possamos falar numa verdadeira representação. Mas a auscultação a pais desinformados e não participativos, que não debatem regular e colectivamente os seus assuntos, também constitui uma falsa representação. Então, como promover a formação dos pais? Muitas AP ou as suas federações regionais tomam iniciativas diversas. Existe também a Escola de Pais, com uma estrutura descentralizada, a funcionar localmente na base de casais, que igualmente promove formação. As escolas podem e devem integrar este movimento formativo. São escolas que não entendem a sua relação com as famílias como limitando-se a alguns rituais e certo folclore, traduzidos nos encontros de fim de período a propósito das classificações dos alunos ou no convite à comparência dos pais como meros consumidores em alguns, poucos, momentos festivos que não fazem mais do que reforçar a tradicional relação de "mundos aparte".

Marques refere Anne Henderson que nos diz que “uma vez que as escolas são diferentes não existe um só modelo para o envolvimento dos pais...; mas todas as escolas que trabalham bem com os pais partilham um conjunto de princípios básicos” (1993, p. 43).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2001) *Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional*. Educação & Sociedade, ano XXII, n.º 75, pp. 15-32.
- Afonso, A. (2000). *Profissionalismo Docente e Participação dos Pais na Escola Pública: Um Breve Apontamento*. In AAVV. Actas do Seminário Sobre o Papel dos Diversos Actores Educativos na Construção de uma Escola Democrática. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 47-50.
- Afonso, N. (2003a) A Regulação da Educação na Europa: do Estado Educador ao Controlo Social da Escola Pública, In J. Barroso (org), *A Escola Pública, Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto, Asa. (pp.49-48)
- Afonso, N. (1995^a) *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (1995b). *A Reforma da Administração Escolar e a Participação dos Encarregados de Educação. Contributo para uma Análise Política*. In Vários, *Ciência da Educação: Investigação e Acção*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol. I, pp. 105-122.
- Afonso, N. (1994). *As Famílias no Novo Modelo de Gestão das Escolas*. ESES, n.º 5, pp. 31-51.
- Afonso, N (1993). *A Participação dos Encarregados de Educação na Direcção das Escolas*, Inovação, Vol. 6, n.º 2, pp. 131-155.
- Albarello, et. al (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alves-Pinto, C. (1992). Formas de Estar na Escola, in *ISET*, Caderno nº1, I Módulo, pp.41-46
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa McGraw Hill, pp.159-167.
- Araújo, F. (2002). *Contradições e Desilusões no Ensino Básico em Portugal. Um olhar sociológico a partir da experiência escolar de um grupo de alunos de uma escola básica de subúrbio*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho (IEP), Braga.
- Bajoit, G. (1988). *Exit, Voice, Loyalty and Apathy: Les réactions individuels au mécontentement*. Revue Francaise de Sociologie, XXIX, pp.325-345. *Problematising Parental Involvement*. London: University of North London Press.
- Bardin, L. (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J (1999). *Regulação e Autonomia da Escola Pública: O Papel do Estado, dos Professores e dos Pais*. Inovação, Vol. 12, pp. 9-33.
- Barroso, J. (1998b). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Beattie, N. (1985) *Professional Parents - Parent Participation in Four Western Euro-pean Countries*, Filadélfia: The Falmer Press.
- Boudon, R. e Bourricault, F. (1994). *Dictionnaire Critique de la Sociologie*. Paris, Puf.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1964), *Les héritiers*, Paris, Minuit.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Canário, M. (1995). *Partenariado local e mudança educativa*. Inovação, 8, 151-166.
- Carvalho, L. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Estratégias de envolvimento parental*. Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Chora, A. et al. (1997). Direcção de turma e sucesso educativo: A história de um projecto. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 115 - 151). Lisboa: Livros Horizonte.
- Connell, R.W. et al. (1982) *Making The Difference - Schools, Families and Social Division*. Sidney: George Allen & Unwin.
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1977). *l'Acteur et le Système*. Paris, Éditions du Seuil.
- Dale, R. (1994) *Locating the Family and Education in the Year of the Family*. Texto Policopiado.
- David, M. (1993) *Parents, Gender and Education Reform*. Cambridge: Polity Press.
- Davies, D. Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias. A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte
- Davies, D. (1994). *Parcerias pais-comunidade-escola. Três mensagens para professores e decisores políticos*. Inovação, 7, 377-389.
- Davies D. (dir.) (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal. Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diogo, A. (2006). Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. In *Interações*, 2, Escola Superior de Educação de Santarém

- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de uma Educação Participada*. Porto Editora.
- Dubet, F. (1997). *Ecole, Familles: le Malentendu*. Paris: Textuel.
- Epstein, J., & Connors, L. (1994). A colaboração escola e família no 3º ciclo e no ensino secundário. *Revista ESES* (5), 17-22.
- Epstein, J. (1997a). A comprehensive framework for school, family, and community partnerships. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships* (pp. 1 - 25). Thousand Oaks, California: Sage
- Epstein, J. (1997b). Involving parents in schoolwork (TIPS) processes. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 200 - 209). Thousand Oaks, California: Sage.
- Epstein, J., & Connors, L. (1997). School and family partnerships in middle grades and high schools. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 177 - 190). Thousand Oaks, California: Sage.
- Epstein, J. et al. (1997). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Epstein, J. (1987). *Parent Involvement: What Research Says to Administrators*. Education and Urban Society, 19 (2), pp. 119-136.
- Estêvão, C. (1994). *O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas numa Perspectiva Institucional*. IGE Informação, nº 2.
- Estêvão, C. (1995). *O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas: A Mitologia Racionalizadora de uma Forma Organizacional Alternativa*. Revista Portuguesa de Educação, 8 (1), pp. 87-98.
- Estrela, T. & Vilas Boas, A. (1997). A Relação Pais e Escola – Reflexões sobre uma Experiência. In H. Marchand & H. Pinto (Eds.). *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Educa.
- Faria, L. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, D.G. *A memória e a sombra*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 1999, p.117-136.
- Fernandes, J. (2003). *O Associativismo de Pais: No Limiar da Virtualidade?* Ministério da Educação. Lisboa.

- Formosinho, João (1991) "Currículo e Cultura Escolar" in E. L. Pires; A. S. Fernandes; e J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (1989). *De Serviço do Estado a Comunidade Educativa. Uma Nova Concepção para a Escola Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1988). *Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa*. In CRSE A Gestão do Sistema Escolar. Lisboa: ME, pp 53-102.
- Formosinho, J. et al. (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Edições Asa.
- Formosinho, J. et al. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Edições Asa.
- Formosinho, J. e tal. (1988). *Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas*. In CRSE. Documentos Preparatórios II. Lisboa: GEP/ME.
- Freire, P. (2000) *Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 7ª edição.
- Freire, P. (1975) *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento, 2ª edição.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Friedberg, E. (1972). *L'analyse Sociologique des Organisations*. Pour, n.º 28.
- Funkhouser, J., & Gonzales, M. (1997). *Family involvement in children's education: Successful local approaches: An idea book*. Retirado da Web em 20 de Outubro de 2008 de: <http://.ed.gov/pubs/FamInvolve/>
- Fullan, M. (1992). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Ghillardi, F. e Spallarossa, C. (1991). *Guia Para A Organização Da Escola*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.
- Habermas, J. (2004). *The Theory of Communicative Action, vols. 1 e 2*. Cambridge: Polity Press.
- Henry, M. (1996). *Parent-school collaboration: Feminist organizational structures and school leadership*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Henriques, M. (2006). Trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da Luz: Estudo de caso. In *Interações*, 2, Escola Superior de Educação de Santarém
- Hirschman, A. (1970). *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations and States*. Cambridge: Harvard University Press.

- Hutmacher, W. (1992). A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias. In, A. NÓVOA, (ed.). *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa, D. Quixote, pp. 43-76.
- Jessop, B. (1999). *The Governance of Complexity and the Complexity of Governance: Preliminary Remarks on Some Problems and Limits of Economic Guidance*. Lancaster University.
- Laureau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60 (April), 73-85.
- Laureau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. In A. Booth; J. Dunn (eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage – Social class and parental intervention in elementary education*. New York: The Falmer Press.
- Lascoumes P. & Le Galès P. (2004). L'action publique saisie par ses instruments. In P. Lascoumes & P. Le Galès (dirs.), *Gouverner par les instruments* Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Publiques, pp. 11-44.
- Laville, J. (2001). Les raisons d'être des associations. In J-L. Laville & A. Caillé *et al.* (orgs.), *Association, démocratie et société*. Paris: Éditions la Découverte, pp. 61-140.
- Lima, L. (2003^a). *O grau zero da autonomia contratualizada*. In A Página da Educação, Maio 2003.
- Lima, L. (2003^b). *Lei de Bases da Educação: o Individual, o vocacional e o gerencial*. In A Página da Educação, Agosto/Setembro, 2003.
- Lima, J. (2002^a). A Presença dos Pais na Escola: Aprofundamento Democrático ou Perversão Pedagógica? In J. Lima (Org.). *Pais e Professores: Um desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J. (Org.) (2002^b). *Pais e Professores: Um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (2001). *A Escola como Organização Educativa. Uma abordagem sociológica*. Cortez Editora.
- Lima, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical – Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (1999). E Depois do 25 de Abril de 1974. Centro (s) e Periferia (s) das Decisões no Governo das Escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, n.º 1, pp. 57-80.

- Lima, L. (1998b). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: IEP/CEEP.
- Lima, L. (1997). *Para uma Análise Multifocalizada dos Modelos Organizacionais de Escola Pública. O Normativismo e a Infidelidade Normativa e o Exercício da Autonomia*. (Lição de Síntese). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1988^a). Modelos de Organização da Escola Básica e Secundária. Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional. In *Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação. A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, pp. 149-195.
- Lima, L. (1995b). Reformar a Administração Escolar: A Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), pp. 57-71.
- Lima, L. (1992^a). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho (IE).
- Lima, L. (1992b). Organizações Educativas e a Administração Educacional em Editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp. 1-8.
- Lima, L. (1991). Planos, Estruturas e Regras Organizacionais: Problemas de Focalização no estudo da Escola como Organização. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), pp. 1-20.
- Lima, L. & Sá, V. (2002). A Participação dos Pais na Governação Democrática das Escolas. In J. Lima (Org.). *Pais e Professores: Um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. & Afonso, A. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Edições Afrontamento.
- Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária.
- Marc, E. e Picard, D. (s/d). *Interacção Social*. Porto, Rés.
- Machado, J. (1982). *Participação e Descentralização, Democratização e Neutralidade na Constituição de 76*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Macbeth, A. (1993). *Parental Duties, obligations and rights*. In F. Smit; W. van Esch & H. J. Walberg (eds.), *Parental Involvement in Education*. Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, pp. 39-46.

- Mayntz, R. (1993). Governing Failures and the Problem of Governability: some comments on a theoretical Paradigm. In J. Kooiman (ed.), *Modern Governance*. London: Sage, pp. 9-20.
- Marques, R. (2006). *A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas*. In Revista *Interacções*, n.º 2, pp. 59-86.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (1997a). A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 106 - 114). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997b). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: O que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias a colaboração possível* (pp. 23 - 48). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997c). Escolas de cinco países procuram alternativas para o sucesso educativo. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e a família: A colaboração possível* (pp. 49 - 53). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997d). Ligar a escola ao meio: Criar redes de apoio aos alunos. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 55 - 60). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997e). O envolvimento das famílias no processo educativo: resultado de um estudo em cinco países. *Revista ESES* (8), 27 – 37.
- Marques, R. (1997f). *Professores, família e projecto educativo*. Porto: Edições Asa
- Marques, R. (1994a). *A direcção de turma: Integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1994b). Colaboração escola-famílias: Um conceito para melhorar a educação. *Revista ESES*(5), 4-11.
- Marques, R. (1993). *A escola e os pais: Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Martins, M. (2003). *As Associações de Pais e Encarregados de Educação na Escola Pública: Contributos Para uma Análise Sociológica – Organizacional*. Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação, Lisboa.
- Merini, C. (1995). Le Partenariat à l'école. Privatisation du système? In A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A escola como objecto de estudo*. Actas do V Colóquio Nacional da

- Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Merriam, S. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. and A. M. Huberman (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Matos, A. et al. (2005) *Estudo prospetivo para o território de fronteira da Beira Interior Norte – Salamanca*. Universidade da Beira Interior & Instituto Politécnico da Guarda.
- Muller, P. (2003). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. Communication au *Séminaire MESPI*, Novembre. Consultado em Novembro de 2008 em <http://séminaire.mespi.online.fr>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Montadon C. & Perrenoud P. (2001). *Entre Pais e Professores, um diálogo impossível? – Para uma análise sociológica das interações entre a Família e a Escola*. Celta Editora.
- Montandon C. e Perrenoud P. (1987) *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Paris, Peter Lang.
- Nóvoa, A. et al. (1992). *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote (IIE).
- Parsons, T. (1959). La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. In A. Gras (org.). *Sociologia de la Educacion*. Madrid: Narcea, pp. 53-60
- Ribeiro, M. (2005). *Democracia e participação no governo da escola básica pública portuguesa: um estudo de caso num Agrupamento de escolas*. Universidade do Minho (IEP). Braga
- Rocher, G., (1989). *Sociologia Geral, I*. Lisboa, Presença.
- Salomon, G. (2002). *Technology and Pedagogy: Why Don't We See the Promised Revolution?* Educational Technology Magazine, pp. 71-75.
- SÁ, V. (2004) *A participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa – Universidade do Minho – IEP*.
- SÁ, V. (1997) *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica – o caso do director de turma – Instituto de Inovação Educacional*.
- Santiago, R. (1996). *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Santos, B. (1997). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento (9.^a ed.).
- Santos B. (1992). *Introdução a Uma Ciência Pós-moderna*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Sarmento, M. & Formosinho, J. (1999). *Comunidades Educativas — Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.
- Selltiz, Claire et alii. (1987) *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2.^a edição. São Paulo: EPU, 1987.
- Silva, P. (2006). *Pais-professores: Reflexões em torno de um estranho objecto de estudo*. In Revista Interações n.º 2, pp. 268-290.
- Silva, P. (2005). *Associações de pais. Participação cívica e efeitos perversos*. In Jornal a Página da Educação. Agosto /Setembro, 2005.
- Silva, P. (2004) *Associações de pais ou para pais?* In Jornal a Página da Educação. Julho, 2004.
- Silva, P. (2003a) *Escola – Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto. Ed. Afrontamento.
- Silva, P. (2003b) *E os Pais?* In Jornal a Página da Educação. Novembro, 2003.
- Silva, P. (1994b). *Relação escola-família em Portugal: 1974-1994. Duas décadas, um balanço*. Inovação, 7, 307-355.
- Silva, P. (1992). *Escola-Família: relações, colaborações e outras questões...*, Boletim Educação Participada, pp. 8-11.
- Stoer, S. (1994). *O Estado e as Políticas Educativas: uma Resposta de Mandato Renovado para a Escola Democrática*. Revista Critica de Ciências Sociais, n.º 41, pp. 3-33.
- Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*. Edições. Porto. Ed. Afrontamento.
- Stoer, S. & Afonso, A. (1999). *25 Anos de Sociologia da Educação em Portugal: Alguns Percursos, Problemáticos e Perspectivas*. Revista Critica de Ciências Sociais, n.º 52/53, Nov. 1998/Fev. 1999, pp. 307-331.
- Stoer, S. e Rodrigues, F. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Análise do contributo das parcerias. In A. M. Bettencourt et al. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção Ecológica da Acção Educativa*. Lisboa: IIE, pp. 171-193.
- Stoer, S. & Cortesão, L. (2005). A Reconstrução das relações escola-família. Concepções portuguesas de “pai responsável”. In S. Stoer et al. (orgs.), *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 75-88.

- Stoer, S. & Silva, P. (Orgs.) (2005) *Escola - Família. Uma Relação em processo de reconfiguração*. Porto Editora.
- Van Zanten, A. (2004). *Les Politiques d'Éducation*. Paris: P.U.F.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Villas-Boas, M. (2000). *Reuniões de pais*. Lisboa, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Villas-Boas, M. (1994). A relação escola-família inserida na problemática das reformas curriculares. *Revista ESES(5)*, 12-16.
- Villas-Boas, M. *et al.* - 2000 - *Uma visão prospectiva da relação escola /Família. /Comunidade: Criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso*. Lisboa: DAPP – ME.
- Vincent, V. (1996) *Parents and Teachers - Power and Participation*. Londres: Falmer Press.

OUTRAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Portuguesa de Sociologia (1992). *Código Deontológico*.

CONFAP (2006). *Revista a Voz dos Pais*, 1o trimestre de 2006. Consultado em Outubro de 2006 em <http://www.confap.pt>

INE, Censos, 1981,1991, 2001

INE, 2001, “*Censos 2001-resultados definitivos*”

INE, 1988 a 2003, “*Anuários da Região Centro*”

INE, Recenseamento Geral da População, 2001 - Resultados Provisórios

INE, 2003, *Anuário Estatístico da Região Centro - 2002*

Escola E,B 2/3 do Sabugal – Projecto Educativo - *Formar para a responsabilidade e a cidadania*. Sabugal. Novembro de 2007

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho nº 43/SERE/90, de 29 de Junho

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro - organização e da gestão do currículo e da avaliação do ensino básico

Despacho Normativo N° 30/2001, de 19 de Julho

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto – perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio – Aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar.

Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de Setembro – Define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, consagrando um código de conduta na comunidade educativa.

Decreto-Lei nº 301/93, de 31 de Agosto – Estabelece o regime de matrícula e de frequência no ensino básico obrigatório.

Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro – Disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação.

Decreto-Lei nº 376/80, de 12 de Setembro – Introduce alterações ao Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro (gestão das escolas).

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro – Estabelece a regulamentação da gestão das escolas.

Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março – Altera o Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação.

Despacho Conjunto 548-A/2001, de 20 de Junho – Revoga o Despacho Conjunto nº 112/SERE/SEEB/93, de 17 de Junho e clarifica algumas normas relativas às matrículas, distribuição dos alunos pelas escolas e constituição de turmas.

Despacho Conjunto nº 373/2002, de 23 de Abril – Revoga o Despacho Conjunto nº 548-A/2001, de 20 de Junho, fixando novas normas em relação às matrículas, distribuição dos alunos pelas escolas e constituição de turmas.

Despacho Normativo nº 122/79, de 1 de Junho – Estabelece normas sobre o funcionamento e actuação das associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho – Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.

Lei Constitucional nº 1/2005 – Aprova a sétima revisão constitucional.

Lei nº 24/99, de 22 de Abril – Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 53/90, de 4 de Setembro – Autoriza o Governo a legislar em matéria de associações de pais e encarregados de educação.

Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro – Participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino.

Lei n.º 99/2003, de 27 de Agosto – Aprova o Código do Trabalho.

Lei n.º 29/2006 de 4 de Julho – Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação.

Decreto -Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – procedeu à alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

ANEXOS



ANEXO I

Guião Para a Entrevista Colectiva

Objectivo: Constitui objectivo principal desta entrevista caracterizar as concepções e experiências que o representante dos pais tem relativamente à participação dos pais na escola.

Destinatários: Este guião destina-se a ser aplicado numa entrevista colectiva a realizar na sede da Associação de Pais e Encarregados de Educação do Sabugal, a um conjunto de pais de alunos que frequentam a Escola EB, 2,3 do Sabugal.

Tópicos:

0. - Identificação:

- Características pessoais como a identificação de género, idade, localidade onde vive, grau de escolarização e situação profissional ...

1. Opinião do representante dos pais face à escola:

2. Posição e participação sobre a gestão da escola

3. Vantagens e desvantagens sobre a participação dos pais na gestão da escola

4. Dificuldades e constrangimentos da escola relativamente à participação dos pais

5. Experiências/âmbitos de participação já efectuados e/ou promovidos

6. Dificuldades e constrangimentos dos pais relativamente à participação na escola

7. Projecto educativo de escola / agrupamento e participação educativa dos pais

8. Balanço da experiência participativa.

QUESTÕES

0.) – IDENTIFICAÇÃO

- Idade:
- Sexo:
- Localidade onde vive:
- Habilitações:
- Situação profissional:

1) OPINIÃO DO REPRESENTANTE DOS PAIS FACE À ESCOLA

- 1.1.) – Apelando à vossa experiência, qual é a opinião que têm acerca da Escola Pública?
- 1.2.) – Na vossa opinião quais os factores que mais têm contribuído para a imagem que a Escola tem junto dos pais?
- 1.3.) Que trabalho tem sido feito para promover a participação dos pais? Exemplos.
- 1.4 – Como avaliam o trabalho que a escola tem feito no sentido de melhorar a sua imagem junto dos pais?

2) POSIÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOBRE A GESTÃO DA ESCOLA

- 2.1.) - Quem e como deve ser gerida a escola?
- 2.2.) – O que pensam sobre a participação dos pais (a nível organizacional e educativo)?
- 2.3.) – Como avaliam a actual representação (n.º representantes) dos pais nos órgãos de administração (Assembleia) e gestão (conselho pedagógico)

3) VANTAGENS e DESVANTAGENS DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA GESTÃO DA ESCOLA

- 3.1.) – Consideram vantajosa a possibilidade de os pais participarem na gestão da escola? Em que aspectos.
- 3.2.) – Na vossa opinião de que forma pode, esta participação, contribuir (positiva ou negativamente) para:
 - O funcionamento da escola;

- As práticas dos professores;
- Os resultados dos alunos?

3.3.) Na vossa opinião, consideram que existem áreas em que os encarregados de educação deveriam ter uma maior ou menor participação? Porque?

4) DIFICULDADES E CONSTRANGIMENTOS EXISTENTES NA ESCOLA RELATIVAMENTE À PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

5.1.) – Que problemas ou constrangimentos identificam na escola relativamente à participação dos pais?

5.2.) – Na vossa opinião, quais as formas que a escola tem utilizado para os resolver?

5. - PROBLEMAS / CONSTRANGIMENTOS DOS PAIS RELATIVAMENTE À SUA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

5.1.) – Que problemas ou constrangimentos identificam nos pais relativamente à sua participação na escola?

5.2.) – Na vossa opinião, como poderão os pais e/ ou os seus representantes ultrapassar esses constrangimentos/problemas?

6) PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA / AGRUPAMENTO E PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DOS PAIS

6.1.) – Que importância atribuem ao Projecto Educativo, enquanto documento que expressa escolhas democraticamente efectuadas, como enquadramento da participação gestonária e ou educativa dos pais?

6.2.) Considerando os pais com assento nos órgãos de gestão e administração (representantes e/ou Associações de pais), como avalia a sua actuação no que se refere à interpretação e representação da consciência cívica dos demais?

7) BALANÇO DA EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA

7.1.) – Que avaliação fazem da evolução (ou regressão) da participação dos pais ao longo dos últimos anos?

7.2.) – Que balanço fazem da vossa experiência participativa como pais?

7.3.) - Que expectativas têm, relativamente à evolução participação dos pais na vida da escola?



ANEXO II

Guião da Entrevista ao Presidente da APEES

Objectivo: Constitui objectivo principal desta entrevista caracterizar as concepções e experiências que o representante dos pais tem relativamente à participação dos pais na escola.

Destinatários: Esta entrevista destina-se a ser aplicada ao Presidente da Associação de Encarregados de educação do Sabugal.

Tópicos:

0. - Identificação:

- Características pessoais como a identificação de género, idade, localidade onde vive, grau de escolarização e situação profissional ...

1. Opinião do representante dos pais face à escola:

2. Posição e participação sobre a gestão da escola

3. Vantagens e desvantagens sobre a participação dos pais na gestão da escola

4. Dificuldades e constrangimentos da escola relativamente à participação dos pais

5. Experiências/âmbitos de participação já efectuados e/ou promovidos

6. Dificuldades e constrangimentos dos pais relativamente à participação na escola

7. Projecto educativo de escola / agrupamento e participação educativa dos pais

8. Balanço da experiência participativa

QUESTÕES DA ENTREVISTA

0.) – IDENTIFICAÇÃO

- Idade:
- Sexo:
- Localidade onde vive:
- Habilitações:
- Situação profissional:

1) OPINIÃO DO REPRESENTANTE DOS PAIS FACE À ESCOLA

1.1.) – Apelando à sua experiência como representante dos pais, qual é a sua opinião acerca da Escola?

1.2.) – Na sua opinião quais os factores que mais têm contribuído para a imagem que a Escola tem junto dos pais?

1.3.) Que trabalho tem sido feito para promover a participação dos pais? Exemplos.

1.4 – Como avalia o trabalho que a escola tem feito no sentido de melhorar a sua imagem junto dos pais?

2) POSIÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOBRE A GESTÃO DA ESCOLA

2.1.) - Quem e como deve ser gerida a escola?

2.2.) – O que pensa sobre a participação dos pais (a nível organizacional e educativo)?

2.3.) – Como avalia a actual representação (n.º representantes) dos pais nos órgãos de administração (Assembleia) e gestão (conselho pedagógico)

3) VANTAGENS e DESVANTAGENS DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA GESTÃO DA ESCOLA

3.1.) – Considera vantajosa a possibilidade de os pais participarem na gestão da escola? Em que aspectos.

3.2.) – Em sua opinião de que forma pode, esta participação, contribuir (positiva ou negativamente) para:

- O funcionamento da escola;
- As práticas dos professores;
- Os resultados dos alunos?

3.3.) Na sua opinião, deverá haver áreas em que os encarregados de educação deveriam ter uma maior ou menor participação? Porque?

4) Dificuldades e CONSTRANGIMENTOS EXISTENTES NA ESCOLA RELATIVAMENTE À PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

5.1.) – Que problemas ou constrangimentos identifica na escola relativamente à participação dos pais?

5.2.) – Em sua opinião, quais as formas que a escola tem utilizado para os resolver?

5. - PROBLEMAS / CONSTRANGIMENTOS DOS PAIS RELATIVAMENTE À SUA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

5.1.) – Que problemas ou constrangimentos identifica nos pais relativamente à sua participação na escola?

5.2.) – Em sua opinião, como poderão os pais e/ ou os seus representantes ultrapassar esses constrangimentos/problemas?

6) PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA / AGRUPAMENTO E PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DOS PAIS

6.1.) – Que importância atribui ao Projecto Educativo, enquanto documento que expressa escolhas democraticamente efectuadas, como enquadramento da participação gestonária e ou educativa dos pais?

6.2.) Considerando os pais com assento nos órgãos de gestão e administração (representantes e/ou Associações de pais), como avalia a sua actuação no que se refere à interpretação e representação da consciência cívica dos demais?

7) BALANÇO DA EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA

7.1.) – Que avaliação faz da evolução (ou regressão) da participação dos pais ao longo dos últimos anos?

7.2.) – Que balanço faz da sua experiência participativa como pai e como Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação do Sabugal?

7.3.) - Que expectativas tem, relativamente à evolução participação dos pais na vida da escola?

ANEXO III – Consentimento informado para os Pais/Encarregados de Educação



Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação

Contacto:

Albino Luís Caetano Varanda
Sítio do Ribeiro das Antas – Inguias
6250-162 Inguias BMT
Telemóvel 917819951
E-mail: albinovaranda@iol.pt

Ex.mos Sr. e/ou Sr.^a

Sabugal, 29 de Outubro de 2008

Assunto: Autorização para a realização de um trabalho de investigação

O meu nome é Albino Luís Caetano Varanda, docente no Agrupamento de Escolas do Sabugal e aluno do Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade da Beira Interior – Covilhã e estou a desenvolver o Projecto de Mestrado sobre a Participação dos Pais na vida da Escola. Este projecto tem como objectivo fundamental conhecer a opinião de V.as Ex.as sobre a temática referida.

Para o efeito, venho pela presente solicitar a participação V.as Ex.as no referido trabalho de investigação, nomeadamente através da realização de uma entrevista gravada que ocorrerá em data e lugar a combinar.

Serão assegurados e respeitados todos os princípios éticos e deontológicos, nomeadamente a confidencialidade e anonimato das conversas mantidas.

No final ser-lhes-á entregue uma cópia da transcrição das conversas que se venham a realizar no âmbito deste Projecto de Investigação.

Agradecendo desde já a atenção de V.as Ex.as para o ora solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos. Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesite por favor em contactar-me.

Albino Luís Caetano Varanda
Sabugal, 29 de Outubro de 2008

✂..... (Recortar e devolver a Albino Varanda, s.f.f.)

Eu, _____ aceito participar no Projecto de Mestrado em Supervisão Pedagógica de Albino Luís Caetano Varanda, docente no Agrupamento de Escolas do Sabugal.

Assinatura _____

Data: ____/____/____

Anexo IV – Consentimento informado para o Presidente da APEES



Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação

Contacto:

Albino Luís Caetano Varanda
Sítio do Ribeiro das Antas – Inguias
6250-162 Inguias BMT
Telemóvel 917819951
E-mail: albinovaranda@iol.pt

Exmo. Sr. Presidente da APEES

Sabugal, 29 de Outubro de 2008

Assunto: Autorização para a realização de um trabalho de investigação

O meu nome é Albino Luís Caetano Varanda, docente no Agrupamento de Escolas do Sabugal e aluno do Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade da Beira Interior – Covilhã e estou a desenvolver o Projecto de Mestrado sobre a Participação dos Pais na vida da Escola. Este projecto tem como objectivo fundamental conhecer a opinião de V.^a Ex.^a sobre a temática referida.

Para o efeito, venho pela presente solicitar a participação V.^a Ex.^a no referido trabalho de investigação, nomeadamente através da realização de uma entrevista gravada que ocorrerá em data e lugar a combinar.

Serão assegurados e respeitados todos os princípios éticos e deontológicos, nomeadamente a confidencialidade e anonimato das conversas mantidas.

No final ser-lhe-á entregue uma cópia da transcrição das conversas que se venham a realizar no âmbito deste Projecto de Investigação.

Agradecendo desde já a atenção de V.^a Ex.^a para o ora solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos. Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesite por favor em contactar-me.

Albino Luís Caetano Varanda

Sabugal, 29 de Outubro de 2008

✂..... (Recortar e devolver a Albino Varanda, s.f.f.)

Eu, _____ aceito participar no Projecto de Mestrado em Supervisão Pedagógica de Albino Luís Caetano Varanda, docente no Agrupamento de Escolas do Sabugal.

Assinatura _____

Data: ____/____/____