MARGARIDA ALEXANDRA FERREIRA BRITO

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO VS MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS.

QUE CONSEQUÊNCIAS?

Um Estudo de Caso

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
INFANTE D. HENRIQUE
Porto 2007

MARGARIDA ALEXANDRA FERREIRA BRITO

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO VS MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS.

QUE CONSEQUÊNCIAS?

Um Estudo de Caso

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação

Professora Orientadora: PROF. DOUTORA ALCINA MANUELA DE OLIVEIRA MARTINS

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
INFANTE D. HENRIQUE
Porto 2007

AGRADECIMENTOS

Esta tarefa simboliza o culminar de uma fase da minha vida, repleta de presença das quais me esforço para não esquecer, mas as quais, em breves palavras, não consigo lembrar todas. Por isso, agradeço a todos quantos participaram da minha vida até ao momento presente, pois todos eles, de uma forma ou de outra fizeram-me crescer, deram-me algo que recordarei para sempre e ajudaram-me a tornar possível o presente trabalho.

Desta forma e em primeiro lugar quero agradecer à Universidade Portucalense pela oportunidade de frequência deste mestrado.

À Professora Doutora Alcina Manuela, que com a sua presença, sabedoria, orientação, carinho e total disponibilidade me ajudou na concretização desta etapa, mesmo com apenas um sorriso.

A todos os amigos, pela compreensão e atenção dispensada para apenas me ouvir, principalmente quando a motivação começava a faltar.

À colega e amiga Susana que suportou todas as dúvidas que surgiram no decorrer desta dissertação e que me guiou mediante a sua, também, tão jovem experiência num projecto deste tipo.

Aos meus pais, por todos os momentos da minha vida, pelo amor e extrema compreensão, pelo carinho e pelas chamadas de atenção, mas principalmente por terem, junto comigo, caminhado na direcção da finalização deste projecto.

Ao Filipe, por todo o seu amor, atenção, tempo, compreensão, ajuda, motivação, e até pelos seus silêncios nos momentos menos bons desta dolorosa caminhada.

RESUMO

A base de estruturação e construção desta dissertação desenvolve-se no âmbito da problemática da participação da família no ambiente escolar, apontando-se esta como uma mais valia para o desempenho académico das crianças. Procuramos salientar a relação escola-família e a influência que exerce sobre a motivação dos educandos, beneficiando ou prejudicando a sua aprendizagem, e, consequentemente, o impacto que tem sobre cada um dos actores educativos aqui implicados.

Revelam-se os obstáculos que influenciam negativamente a participação parental na escola e os que impedem a instituição escolar de estar mais receptiva ao envolvimento dos pais/encarregados de educação. Enunciam-se benefícios desta cooperação a fim de mostrar que todos os actores educativos envolvidos usufruem destes se partilharem responsabilidades na educação dos educandos.

Nos dias de hoje, a relação escola-família ainda não está muito dinamizada nas vidas de ambas as instituições, tornando-se numa relação complexa e sinónimo de confusão, discussão e desacordo. Assim, como propósito máximo desta dissertação, tentamos inquirir os pais/encarregados de educação para melhor compreender o que pensam da participação no ambiente escolar e da sua própria contribuição nesta relação, e sensibilizar os docentes para tornar a escola num espaço preparado, sensível e receptivo ao envolvimento parental, modificando esta ligação repleta de tensões e discórdia, numa colaboração saudável, coerente, de aceitação mútua, de partilha de responsabilidades, a fim desta participação se tornar num excelente contributo para a óptima aprendizagem dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE:

Participação; envolvimento; cooperação; colaboração; motivação; família; escola; pais/encarregados de educação; professores; educandos; relação escola/família.

ABSTRACT

The base structure and construction of this thesis is developed in the scope of the problematic participation of the family in pertaining to school environment, pointing this as one more value with respect to the academic performance of the children. We seek to point out the relationship between school – family and to the influence that exerts on the motivation of the students, benefiting or harming their learning and, consequentially, the impact that it has on each one of he educative actors here implied.

Shown, are obstacles that negatively influence the parental participation in the school and the ones that avoid pertaining to school institution to be more receptive to the involvement of the parents. Benefits of this cooperation are enunciated in order to show that all the educative actors usufruct of these as if to share responsibilities in the education of the students.

Nowadays the relation school – family is not yet very advanced in the lives of both the institutions, becoming a complex relationship and synonym of confusion, quarrel and disagreement. Thus, as maximum intention of this thesis, we try to inquire the parents to better understand what they thing of the participation, about the pertaining to school environment and its proper contribution, about this relation, and to sensitize the professors to change the school into a prepared space, sensible and receptive to the parental involvement, modifying this link which is replete of tension and discord, in a healthful, coherent contribution , of mutual acceptance, sharing of responsibilities, in order to this participation to become an excellent contribution for the proper teaching of the students.

Key Words:

Participation; involvement; cooperation; motivation; family; school; parents; professors; students; relation school-family.

SUMÁRIO

PÁG.

Introdução …….. 13

Parte I – REFERENCIAL TEÓRICO ……. 17

Capítulo I – A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

1. "Estado Novo" ……..…….. 18

2. Estado Democrático ……..……..….. 23

Capítulo II – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1. A Organização-Escola …… 26

1.1. Conceito de Organização …….…… 27

1.2. A Escola como organização …….…… 29

2. Modelos Organizacionais …….. 30

2.1. A Escola como empresa ……..……. 30

2.2. A Escola como burocracia ……..…….. 32

2.3. A Escola como democracia ……..…… 33

3. A escola como comunidade educativa ……..…….. 34

3.1. De serviço de Estado a Comunidade Educativa ……..…… 36

3.2. A Escola é uma realidade construída …….……... 36

4. A Administração da Escola pública: uma partilha administrativa entre o Estado e a Comunidade Educativa ……..…… 39

Capítulo III – A PARTICIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

1. Conceito de Participação ……... 43

2. Conceito de Motivação …….. 48

3. Tipos de participação do actor assumido no processo de decisão na organização escolar …..……..……. 51

3.1. Motivação e desmotivação do aluno/educando .....……. 58

3.2. Motivação e desmotivação do professor ……..……... 61

4. Motivação para a participação e/ou não participação da comunidade educativa .....…… 63

4.1. Participação da Comunidade Educativa ……..……... 64

4.2. A participação dos pais/encarregados de educação e comunidade educativa no quadro jurídico da direcção das escolas portuguesas… 65
4.3. Participação parental: benefícios, obstáculos e formas de envolvimento …….… 66
4.4. O envolvimento real dos pais/encarregados de educação nas escolas: a realidade portuguesa …….…… 77
4.5. Obstáculos à participação na escola: perspectiva dos pais/encarregados de educação e dos professores …… 79
4.6. Benefícios da participação dos pais/encarregados de educação à aprendizagem …….. 81

Parte II – REFERENCIAL EMPÍRICO …….…….. 84
Capítulo IV – METODOLOGIAS
1. Opções Metodológicas …….. 85
2. Pergunta de Partida …… 86
3 Formulação das Hipóteses …… 88
4. Objectivos da Investigação …… 89
5. População/amostra …… 90
5.1. Descrição do Concelho …… 99

Capítulo V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ...…… 102
Conclusão …… 131
Bibliografia …… 136
Leis, Decretos-Lei e Despachos …… 146
Anexos …… 147

TABELA DE QUADROS

pág.

Quadro 1: Número de pessoas do agregado familiar ……... 90

Quadro 2: Género Encarregado Educação ……. 91

Quadro 3: Profissão – Sector de actividade …… 91

Quadro 4: Cruzamento de dados entre as Habilitações Académicas e a Profissão dos Encarregados de Educação ……..…….. 92

Quadro 5: Género do Pessoal Docente ……... 93

Quadro 6: Idade do Pessoal Docente …….. 93

Quadro 7: Tempo de serviço do Pessoal Docente …… 93

Quadro 8: Cargo/função exercida pelo Pessoal Docente ……. 94

Quadro 9: Vínculo Laboral do Pessoal Docente …… 94

Quadro 10: Habilitações literárias e académicas …….. 94

Quadro 11: Tempo de serviço no actual agrupamento ……. 95

Quadro 12: Ambiente de trabalho nas escolas estudadas (opinião do Pessoal Docente) …… 95

Quadro 13: Influência do ambiente de trabalho sobre a participação docente …. 96

Quadro 14: Importância da comunicação entre a escola e a família …….. 96

Quadro 15: Modo de comunicação escola/família influencia/motiva a participação/envolvimento dos encarregados de educação …… 96

Quadro 16: Importância da colaboração dos encarregados de educação nas actividades da escola ……. 97

Quadro 17: Motivação dos alunos …… 97

Quadro 18: Factores de desmotivação: variedade de informação através de actividades extra-curriculares e dos audiovisuais …….. 97

Quadro 19: Factores de desmotivação: empenho do professor …….. 97

Quadro 20: Factores de desmotivação: condições de trabalho e lazer ……. 97

Quadro 21: Factores de dependência da motivação dos alunos: estabilidade afectiva da família ……. 98

Quadro 22: Factores de dependência da motivação dos alunos: organização do trabalho de sala de aula ……. 98

Quadro 23: Factores de dependência da motivação dos alunos: nível cultural da família …….. 98

Quadro 24: Conhecimento sobre a ajuda fornecida pelos EE's na elaboração dos trabalhos de casa dos seus educandos …….. 99
Quadro 25: A ajuda nos trabalhos de casa, por parte dos encarregados de educação, é importante para o aumento da motivação dos seus educandos ….. 99
Quadro 26: Opção de escolha da escola para o educando…….. 102
Quadro 27: Frequência da escola do educando …… 103
Quadro 28: Situações em que os encarregados de educação frequentam a escola do educando …… 103
Quadro 29: Apresentação de algumas estratégias utilizadas pelos professores para motivar os alunos que apresentam algum desinteresse ou desmotivação .. 104
Quadro 30: Importância da comunicação entre a escola e a família (opinião EE's) ……. 107
Quadro 31: Importância da comunicação entre a escola e a família (opinião docente) …… 107
Quadro 32: : Modo de comunicação escola/família influencia/motiva a participação/envolvimento dos encarregados de educação (opinião EE's) …….. 108
Quadro 33: Modo de comunicação escola/família influencia/motiva a participação/envolvimento dos encarregados de educação (opinião docente) …. 108
Quadro 34: Motivos de impedimento/desmotivação à participação dos EE's na escola (opinião EE's) …….. 109
Quadro 35: Motivos de impedimento/desmotivação à participação dos EE's na escola (opinião docente) ……... 111
Quadro 36: Reflexão sobre a escola (opinião dos EE's) ……. 113
Quadro 37: Reflexão sobre a escola (opinião docente) …… 114
Quadro 38: Reflexão sobre a relação com a escola (opinião dos EE's) ……... 116
Quadro 39: Reflexão sobre a relação com a escola (opinião docente) ……. 117
Quadro 40: A colaboração dos EE's nas actividades da escola é apreciada pelos docentes ……. 120
Quadro 41: A colaboração dos EE's nas actividades da escola é apreciada pelos docentes ……. 120
Quadro 42: Importância da relação escola/família (opinião dos pais/encarregados de educação) ……. 121
Quadro 43: da relação escola/família (opinião dos professores) …… 111

Quadro 44: Ajuda fornecida pelos EE's na elaboração dos trabalhos de casa dos seus educandos …….. 122
Quadro 45: Conhecimento sobre a ajuda fornecida pelos EE's na elaboração dos trabalhos de casa dos seus educandos …….. 133
Quadro 46: Importância da ajuda nos trabalhos de casa, por parte dos encarregados de educação, para o aumento da motivação dos seus educandos 123
Quadro 47: Importância da ajuda nos trabalhos de casa, por parte dos encarregados de educação, para o aumento da motivação dos seus educandos 123
Quadro 48: Factores de dependência da motivação dos alunos: estabilidade afectiva da família (opinião dos EE's) …….. 125
Quadro 49: Factores de dependência da motivação dos alunos: estabilidade afectiva da família (opinião dos professores) ……. 125
Quadro 50: Factores de dependência da motivação dos alunos: organização do trabalho de sala de aula (opinião dos EE's) …… 125
Quadro 51: Factores de dependência da motivação dos alunos: organização do trabalho de sala de aula (opinião dos professores) …….. 125
Quadro 52: Definição dada pelos pais/encarregados de educação sobre um aluno motivado (opinião dos EE's) …….. 128
Quadro 53: Definição dada pelos professores sobre um aluno motivado (opinião dos professores) …….. 129

TABELA DE GRÁFICOS

PÁG.

Gráfico 1: Número de pessoas do agregado familiar 91

Gráfico 2: Género Encarregado Educação 92

Gráfico 3: Profissão – Sector de actividade 92

Gráfico 4: Tempo de serviço 94

Gráfico 5: Tempo serviço escola actual 96

Gráfico 6: Ambiente da Escola vs Participação Docente 96

Gráfico 7: Motivos de impedimento/desmotivação à participação dos EE's na escola (opinião EE's) 111

Gráfico 8: Motivos de impedimento/desmotivação à participação dos EE's na escola (opinião docente) 112

Gráfico 9: Reflexão sobre a escola (opinião dos EE's) 114

Gráfico 10: Reflexão sobre a escola (opinião docente) 116

Gráfico 11: Reflexão sobre a relação com a escola (opinião dos EE's) 117

Gráfico 12: Reflexão sobre a relação com a escola (opinião docente) 118

INTRODUÇÃO

Hoje em dia, a relação escola-família está muito presente no nosso quotidiano, no ambiente escolar, familiar, profissional ou político, aparecendo, de uma forma acentuada, directamente ligada ao êxito escolar dos alunos da nossa sociedade. Faz-se notar que depende dela o futuro promissor dos nossos educandos/alunos o que, segundo diversos estudos realizados por conceituados investigadores dos nossos dias, como Davies (1988 e 1989), Marques (1988, 1997 e 2001), Silva (1994, 2002 e 2003), entre outros, demonstram que os bons resultados académicos e as boas aprendizagens dos alunos se devem ao acompanhamento cuidado e atento, presente e sensível dos seus encarregados de educação e, consequentemente, a uma boa relação entre estas duas instituições basilares da educação dos futuros cidadãos plenos de cultura e conhecimento, a familiar e a escolar.

Apesar de todos os esforços para melhorar a relação escola/família, tantas vezes conturbada, nos dias de hoje ainda se assiste à grande dicotomia nela presente (abertura/retracção da escola à família e da família à escola, já que a reacção é mútua) e, consequente, à culpabilização de ambas as partes pela fraca participação na vida académica dos nossos alunos/educandos, dando origem ao problema da responsabilidade de todos os integrantes da comunidade educativa.

Recorde-se que o regime anterior ao 25 de Abril de 1974 não era favorável aos movimentos associativos, que só explodiram na sua plenitude no pós Abril fazendo com que a relação sociedade-educação seja então afectada pelas novas movimentações sociais.

Surge, assim, a dialéctica Sociedade Civil-Estado e é neste contexto que aparece o Decreto-Lei n.º 769-A/76, a fazer referência à gestão democrática e à participação dos pais/encarregados de educação.

Nota-se, todavia, através de todo o processo legislativo, que a adaptação das leis às novas realidades não foi um movimento uniforme. Teve muitas reformulações e só em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), se vê consagrado que a gestão das escolas se deve orientar

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

De realçar que, apesar de hoje existir legislação sobre as relações escola-família, e de se saber o que se pretende das famílias e/ou dos seus representantes, falta conseguir que a participação dos pais/encarregados de educação se torne uma realidade mais vincada.

A importância da participação da família no ambiente e tarefas escolares já faz parte do senso comum, mas ainda não se conseguiu interiorizar decisivamente a ideia e a sua correspondente *praxis* por falta de uma educação adequada.

No clarear deste novo século impõe-se que todos prestem atenção às finalidades e aos meios da educação. As políticas educativas são, certamente, um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, mas também não esquecem a construção da própria pessoa, das relações entre si e entre os outros povos.

Cada um deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar para estar apto a utilizá-las sempre que seja solicitado. A escola deve transmitir o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender e de despertar e cultivar a curiosidade intelectual.

O sucesso da escola passa, necessariamente, pela adaptação constante às transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições e os saberes adquiridos por toda a experiência anterior.

Exigências de compreensão mútua, de entreajuda, de harmonia e de negociação, entre todos, são muito importantes para que se possa criar um espírito novo onde se aprende a partilhar, desenvolvendo o conhecimento acerca de tudo e de todos. Assim, e tentando sensibilizar estes actores educativos, parece-nos oportuno colocar a seguinte Pergunta de Partida:

Em que medida a participação dos pais/encarregados de educação influencia a motivação dos filhos/educandos no ambiente escolar?

É urgente o envolvimento familiar no ambiente escolar, e para que tal aconteça, é necessário a escola e a família se encontrarem num plano de maior enriquecimento de um objectivo comum (o êxito dos alunos/educandos),

onde revejam o seu saber e o seu esforço valorizados, onde encontrem uma aplicação prática para a sua presença na escola.

Tendo em conta o nosso real envolvimento diário no ambiente escolar e conhecendo de perto a necessidade desta estreita ligação, consideramos que este é um tema de grande interesse, que nos ajudará a saber apreciar cada vez mais a participação parental, bem como a requerê-la com mais assiduidade.

Deste modo, e para melhor analisarmos os dados recolhidos através de inquéritos por questionário que nos vão auxiliar na explanação da nossa investigação, optámos pelo método quantitativo, representado pelo Estudo de Caso, que "consiste na observação detalhada de um contexto (...) ou de um acontecimento específico" (Biklen & Bogdan, 1999, p. 89), tendo sempre em vista a participação família/escola no contexto escolar.

Relativamente à organização da nossa dissertação, esta encontra-se estruturada em duas partes: um referencial teórico composto por três capítulos e um referencial empírico constituído por dois capítulos.

No primeiro capítulo faremos uma breve revisão histórica sobre a participação dos pais/encarregados de educação na escola e o seu papel na educação das crianças, desde o "Estado Novo" até aos nossos dias, passando pelo Estado Democrático, no qual poderemos encontrar o período revolucionário, pós 25 de Abril, durante o qual o povo português começava por experimentar a democracia, mesmo sem saber como se orientar neste novo estado político; passaremos, também, pelo período de aplicação das primeiras reformas educativas e constitucionalização da educação; e, por fim, o período da escola educativa e a fundação do novo modelo de escola.

No segundo capítulo analisaremos a Escola como organização em si mesma. Abordaremos a visão de escola sob várias perspectivas de organização: a escola como empresa, burocracia, democracia e comunidade educativa, passando de um serviço de Estado a Comunidade Educativa e, também, a veremos como uma realidade construída. Para finalizar este capítulo, faremos uma breve análise relativamente à administração da escola pública.

No terceiro capítulo aprofundaremos os conceitos essenciais e base desta dissertação: participação e motivação, bem como os diversos tipos de participação dos vários actores educativos no processo de decisão da organização da escola; a motivação e desmotivação do aluno/educandos e, consequentemente, do professor. A participação da comunidade educativa também será aqui explanada, em particular, no que respeita aos pais/encarregados de educação no quadro jurídico da direcção das escolas portuguesas, os seus benefícios, obstáculos e formas de envolvimento. Depois desta abordagem, aprofundaremos um pouco mais o real envolvimento parental, os obstáculos à participação na escola sob a perspectiva dos pais/encarregados de educação e dos professores e os benefícios desta tão importante relação escola-família relativamente à aprendizagem dos alunos/educandos, relacionando, aqui, os dois termos-chave participação e motivação, os quais foram a essência da nossa Pergunta de Partida.

No quarto capítulo explicaremos as nossas opções metodológicas, apresentaremos a nossa Pergunta de Partida depois de uma breve contextualização relativamente à realidade dos nossos dias, formularemos as nossas hipóteses de trabalho e os objectivos da investigação, caracterizaremos a população/amostra por nós escolhida a fim de concretizarmos o nosso estudo e descreveremos o respectivo concelho. Estes dois últimos itens serão analisados segundo os dados recolhidos através de inquéritos por questionário distribuídos em algumas escolas do 1º ciclo do ensino básico, e os dados presentes nos estudos territoriais do INE (Instituto Nacional de Estatística).

No quinto capítulo serão apresentados e discutidos os resultados do já referido inquérito distribuído aos pais/encarregados de educação e aos professores.

Por último, exporemos as nossas conclusões, onde poderemos confirmar ou infirmar as nossas hipóteses, baseadas na seriedade, no empenhamento e rigor da apresentação dos nossos dados e no desabrochar de um olhar mais atento sobre o fenómeno educativo que hoje vivemos.

Parte I – Referencial Teórico

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL:

BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

Passado cerca de meio século, durante o qual a participação esteve longe dos princípios fundamentais das leis portuguesas, surge o 25 de Abril de 1974 que veio trazer novas perspectivas e expectativas para a sociedade portuguesa de então. Neste sentido, a Escola foi democratizada, sofreu transformações para só assim se poder abrir à tão esperada participação.

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

Deste modo, e de forma a tornar a nossa exposição mais coerente iremos fazer a nossa contextualização (embora sumária) a partir do "Estado Novo" até aos nossos dias, tendo como marco histórico o 25 de Abril de 1974 para a sociedade portuguesa, que tornou uma sociedade, então anti-democrática, em democrática e a qual facilitou a participação de todos os actores educativos envolvidos no ambiente escolar.

1. "Estado Novo"

Após o golpe de estado, a 28 de Maio de 1926, que afastou do poder a burguesia republicana e que pôs termo a um período de reconhecida agitação, surgiram algumas figuras de grande relevância na história da educação.

Das inúmeras figuras políticas do "Estado Novo", destacam-se, sem dúvida, António de Oliveira Salazar (que primeiramente, neste período,

assumia o cargo de Ministro das Finanças, e, posteriormente, de Presidente do Conselho, o qual exerceu por mais de quarenta anos, marcando deste modo a vida política portuguesa) e Marcelo Caetano.

Para descrever o então Presidente do Conselho, Furtado (1997, p. 11) aplica as seguintes palavras: "conservador, autoritário (…) e ditatorial, no sentido da centralização do poder na imagem de um só homem, sem permitir liberdades individuais e colectivas", características que se viram vincadas no seu período de governação pela única razão deste ser a figura central. Com este regime, a legislação e os princípios político-constitucionais em vigor, não havia lugar para a participação activa e autónoma dos cidadãos (Lima, 1988, p. 34). O Estado vivia sob a máxima "Deus, Pátria e Família", sendo apoiado pelos militares, pela Igreja Católica e pela escola, instituições mediadoras das ideologias do "Estado Novo" (Furtado, 1997, p. 11).

Neste seguimento, podemos afirmar que a participação activa dos cidadãos estava pouco vincada na sociedade portuguesa até ao surgimento da Constituição de 1976, resultante da Revolução de Abril. Até esta altura, as escolas não estavam dotadas de estruturas democráticas e participativas, quer nos contextos político e económico, quer nos histórico e cultural.

Como mentor e chefe de regime, Salazar, mesmo antes de assumir o cargo de Presidente do Conselho, defendia a ideia de que a Escola portuguesa deveria ter um lado político construído sob a sua ideologia, isto é, a família e a Escola deveriam imprimir "nas almas em formação, de modo que não mais se apaguem, aqueles altos e nobres sentimentos que distinguem a nossa civilização e profundo amor à sua pátria, como o dos que o fizeram e pelos séculos fora a engrandeceram." (Neto, 1999, p. 51)

Na primeira década do "Estado Novo" a preocupação fundamental da política educativa era "evitar qualquer expansão quantitativa de escolarização, com a finalidade de manter o *status quo* social, evitando a mobilidade social através do ensino e controlando os efeitos a nível doutrinário e ideológico." (Ibidem) Ainda neste contexto, Salazar afirmou numa entrevista concedida a António Ferro que: "considero mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm que ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas." (cit. por Mónica, 1978, p.116) Assim sendo, propôs a dissolução das escolas móveis

cujo objectivo era diminuir o analfabetismo entre a classe média-baixa e baixa da sociedade portuguesa de então, tendo como base os números apresentados num decreto-lei publicado um 1931 que determinava que "só os centros com mais de 40/50 crianças teriam direito a escola primária ficando assim prejudicadas as zonas rurais. Em 1932 os alunos que reprovavam mais de 3 vezes não poderiam continuar na escola." Estes números e este decreto vieram mostrar que o ensino de massas não era um dos objectivos e dos propósitos do regime do "Estado Novo" na área da educação. (Furtado, 1997, p. 11)

Salazar não era o único a defender a ideia que os portugueses não necessitavam de ser alfabetizados. João Amaral, escritor e historiador muito conceituado na época, defendia que "Portugal não necessita de escolas (...). Ensinar a ler é corromper o atavismo da raça." Tal como o anterior, Alfredo Pimenta considerava "inadmissível ensinar o povo a ler e a escrever, pois isso permitir-lhe-á (...) tomar conhecimento das doutrinas corrosivas de panfletários sem escrúpulos, (...) ou das mentiras criminosas dos foliculários políticos". (Neto, 1999, p. 52)

No campo educativo, tal como o comum cidadão não tinha direito a participar nas decisões das políticas educativas, também os professores (via política para doutrinar os cidadãos) não tinham qualquer oportunidade para expressar a sua opinião sobre o assunto em questão. Em 1932, por disposição legal publicada em Diário de Governo nenhum professor podia criticar qualquer acto emanado pelos superiores hierárquicos. A partir daqui, tornou-se obrigatória a inserção nos livros de leitura de frases, como: "Obedece e saberás mandar. (...) Quanto mais fácil for a obediência, mais é o mando. (...) Não invejes os que te são superiores, porque estes têm responsabilidades e deveres que tu ignoras. (...) Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida" (Neto, 1999, p. 53). Perante tais directrizes, a Constituição de 1933 acaba por anular o princípio de gratuitidade escolar e a escola passa a ter «livros únicos», nada mais oportuno para a situação do momento. (Furtado, 1997)

Salazar impôs-se, não só com o intuito de governação a nível económico e financeiro mas também, e como afirmou Mónica (1978, p. 753), tendo como prioridade defender o país de ideias que contrariassem a ordem social

"afastando todos os elementos perigosos instalados no seio do professorado e aliciando as crianças e os adolescentes com palavras inflamadas de exaltação patriótica e religiosa que fizesse, de cada um, inexpugnável pano de muralha contra as investidas do inimigo traidor e ateu."

Em 1968, surgiu uma nova fase para o Ensino em Portugal, com a entrada para o Governo de Marcelo Caetano. Ainda que a situação do país, em todos os aspectos relacionados com a Educação, estivesse bastante carenciada, após a sucessão do Ministro Hermano Saraiva por Veiga Simão, houve necessidade de expandir e fazer crescer o ensino em Portugal. Nesta altura, a taxa de analfabetismo era elevadíssima, a frequência escolar dos alunos era reduzida, bem como o seu aproveitamento escolar, e era notória a falta de professores, instalações e equipamentos educativos (Furtado, 1997).

A situação era preocupante, mas Veiga Simão desde cedo teve como objectivo a democratização e modernização da Escola tomando posições controversas e assumindo uma linguagem "blasfémica" como a expressão "democratização do ensino" que passou a ser usual nos seus discursos. Porém, embora Veiga Simão tenha introduzido algumas reformas, o seu esforço não foi suficiente para transformar a Escola numa organização com estruturas democráticas e participativas, permanecendo centralizadora e corporativista. As famílias continuavam sem poder de opinião já que a tutela era exercida por professores nomeados pelo Ministério da Educação Nacional transformando o sistema educativo num processo burocrático de distribuição de serviços, que cada vez mais se tornava ultrapassado pela sua falta de criatividade e evolução, que resultava da quase nula participação de todos os agentes educativos.

O controlo do regime ditatorial revelava-se aquando do constante impedimento da participação livre dos cidadãos a fim de evitar que qualquer pessoa pudesse pôr em causa as directrizes governamentais. Mesmo assim, foram tomadas algumas iniciativas por alunos, professores e até pela comunidade educativa em geral, tais como as lutas estudantis, quer ao nível do ensino secundário quer ao nível do ensino superior. Conforme nos refere Lima (1988a, p. 78), estas formas de participação eram "interpretadas e qualificadas pelo Estado como formas de contestação do regime, como lutas políticas,

como práticas subversivas, etc.", pois encontravam-se à margem da lei e de qualquer estrutura institucional, tornando-se em algo marginal.

Independentemente do seu significado, podemos verificar que estas manifestações são formas de participação evidentes que, embora de forma ténue, contrariavam as directivas do Estado, divulgando a ideologia republicana que lutava contra esta política centralizadora. Como anteriormente referimos, não é lícito afirmar de forma peremptória, que o Estado e o sistema político vigentes não permitiam a participação da população. Nesta altura, foram criados(as) vários(as) grupos ou organizações como, por exemplo, Associações Académicas, Mocidade Portuguesa, a Acção Católica, com o propósito de moldar ideológica e politicamente os estudantes e a juventude permitindo a sua participação dentro dos cânones estabelecidos pelo regime. Porém e já nos finais deste período, estes movimentos associativos ganharam autonomia e contestaram o próprio Governo.

Com o passar do tempo, Veiga Simão deparou-se, por um lado com o isolamento educativo internacional do nosso país e por outro, com as exigências dos estudantes e da população em geral, em tomar parte nas decisões relativamente ao rumo do país através do voto livre e das acções quotidianas nas diversas instituições, como por exemplo, na instituição escolar.

Assim, em jeito de conclusão, podemos afirmar que durante o período do "Estado Novo", a legislação criada para a Educação não contemplou, entre outras coisas, a participação na tomada de decisões dos diferentes actores educativos. Isso levou a que, por exemplo, a participação dos professores nos assuntos estritamente pedagógicos fosse quase inexistente; tudo estava regulamentado e devia ser posto em prática tendo em conta essas normas superiores; os alunos eram apenas receptores do ensino que lhes estava a ser ministrado; os pais e o pessoal não docente da escola não eram consultados sobre os assuntos educativos. O Estado esteve sempre com a tutela educacional, impondo à escola os seus ideais e fazendo com que estes fossem cumpridos, a todos os níveis.

A Revolução de Abril veio pôr fim a esta situação de total desconforto, levando à confusão e desorientação dos cidadãos, que desejavam participar em qualquer assunto, independentemente da sua natureza, depois de quase cinquenta anos de impotência social.

2. Estado Democrático

Tal como em todas as áreas do nosso país, o período pós 25 de Abril de 1974 representou uma viragem muito importante, principalmente no que respeita à participação relativamente aos seus princípios politico--constitucionais que gerou uma situação de ruptura comparativamente com o período anterior. Portugal dava os primeiros passos para viver e aprender a democracia onde a participação em todos os domínios, incluindo a Educação, era um dos baluartes da revolução.

Esta conjuntura política "provocou uma descompressão social que se traduziu na mobilização e participação das populações, numa manifestação de unidade impossível de conter, que teve o seu ponto alto no 1º de Maio de 1974, com a saída à rua da quase totalidade da população, a querer demonstrar que a caminhada era irreversível e que a ditadura tinha chegado ao fim." (Neto, 1999, p. 60)

Após a Revolução surgiram inúmeras formas de participação da sociedade civil na Escola, embora sempre com um carácter informal. Assim, e segundo Stoer (1986) a Revolução de Abril de 1974 impôs ao Estado a gestão democrática das escolas com reflexos visíveis na organização escolar, na regulamentação das funções directivas e na participação da sociedade na vida escolar.

Tal como refere Furtado (1997, p. 13-14):

> "A escola tinha de acompanhar todo esse movimento e todas essas transformações que a sociedade vivia intensamente. Era por isso necessário e urgente democratizá-la e simultaneamente inovar ao nível das práticas, valores e atitudes, envolvendo essas alterações tanto os aspectos conceptuais como materiais da educação e designadamente ao nível dos objectivos, das estruturas, dos conteúdos e dos modos de avaliação."

O programa do 1º Governo Provisório, no que respeita à política educativa e, visando a liberdade de expressão e a eficiência no trabalho, definiu estratégias de participação dos professores, alunos e família. No caso concreto dos professores do ensino primário foi aprovado, através do Despacho n.º 68/74 de 28 de Novembro, a sua participação no Conselho

Escolar. Um ano depois, mais concretamente a 8 de Novembro (1975), pelo Despacho n.º 40/75 é aprovado o regime de gestão das escolas primárias.

Estes actos e publicações legais proporcionaram transformações ao nível da Educação. Alunos e professores da corrente progressistas obrigaram as escolas a adoptar uma gestão democrática, sanearam professores ligados ao regime e substituíram manuais escolares.

No período que medeia entre 1976 e 1986 houve uma grande preocupação governamental em continuar a considerar a participação escolar como uma obrigação.

Porém, tudo continuava a ser decidido pelo poder central "cabendo à escola uma função meramente de gestão, executora das directivas da administração central, essa sim verdadeira direcção que retirava autonomia às escolas." (Neto, 1999, p. 75)

O governo continuou a legislar com o intuito de moldar a nossa escola. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º. 46/86), publicada a 14 de Outubro veio consagrar e consolidar a maioria das iniciativas que vinham sendo desenvolvidas desde 1976. "Nos seus princípios organizacionais inclui referências orientadoras no que respeita à descentralização do sistema educativo, à participação e autonomia da escola e à sua integração na comunidade envolvente." (Idem, p. 78)

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º. 43/89, de 3 de Fevereiro – lei da autonomia das escolas – e o Decreto-Lei n.º. 172/91, de 10 de Maio – que introduz o novo modelo de gestão e administração das escolas – vieram dar cumprimento ao artigo 43º da Lei de Bases do Sistema Educativo, "que vincula a administração do sistema educativo a quatro princípios: democraticidade, participação de todos os intervenientes no processo educativo, ligação à comunidade e descentralização." (Furtado, 1997, p.15). Este Decreto-Lei criou igualmente os Conselhos de Escola e de Área Escolar, locais onde têm participação os representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação. Por seu lado, o decreto-lei n.º. 115-A/98, de 4 de Maio, veio garantir a participação dos pais nos diversos órgãos de gestão, excepto no conselho Executivo.

Passados alguns anos após a sua primeira publicação, foi realizada uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo pela Lei n.º. 115/97, de 19 de

Setembro, que em nada veio alterar relativamente à participação dos actores educativos, e à sua semelhança, foi recentemente publicada a Lei n.º. 49/2005, de 30 de Agosto, onde se pode constatar que as grandes preocupações do Estado relativamente a esta lei se debruçam sobre o Ensino Superior, no que respeita ao Âmbito e Objectivos – art.º 11º - (alterado pela Lei n.º. 49/2005); Acesso – art.º 12º -; Graus e diplomas – art.º 13º -; Formação inicial dos educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário – art.º 31º - (presentes nas duas alterações); Qualificação para outras funções educativas – art.º 33º - (alterado pela Lei n.º. 115/97) e quanto às disposições finais e transitórias em que foi alterado o art.º 59º - Desenvolvimento da lei – pela Lei n.º. 50/2005.

Visto ter havido alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo, foram aditados, igualmente, alguns artigos relativamente aos graus académicos (art.º 13º-A), Diplomas (art.º 13º-B) e Formação pós-secundária (art.º 13º-C), sendo que o novo art.º 13º se refere à organização de formação, reconhecimento e mobilidade, e mais uma vez, ligado ao ensino superior.

Deste modo, após a publicação de tantos documentos legais, só hoje, poderemos começar a falar, efectivamente, de participação e começar a aplicar, de forma bem definida, os termos *comunidade educativa*, que embora já consagrado na primeira Lei de Bases, ainda era algo muito vago, devido ao seu jovem regime e espírito democráticos.

CAPÍTULO II – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1. A Organização-Escola

As constantes modificações que a sociedade tem sofrido, exigem da escola alterações profundas, de forma a que ela possa dar resposta às expectativas dessa sociedade.

Estas novas solicitações, aliadas às alterações políticas e ideológicas ocorridas em Portugal, trouxeram à escola uma população profundamente heterogénea, que transformou a escola de elites de outrora, na escola de massas de hoje. Esta escola teria necessariamente de sofrer alterações, provocadas por uma apropriação de valores diferentes, e uma vivência com linhas orientadoras também diversas, que fazem das instituições escolares um lugar privilegiado para a formação de culturas diferentes.

Deste modo, sabe-se que a Escola, como entidade social em si mesma considerada, tem uma existência muito recente que se pode situar na década de 70, visto que quando se falava de escola falava-se do macrossistema institucional e não da escola como organização, ou da aula como espaço celular do sistema educativo.

Entretanto, e segundo a perspectiva histórica das teorias organizacionais, cada um dos modelos e teorias interpretativas das organizações escolares teve a sua importância e papel no entendimento da complexidade organizacional. A reflexão e as modernas tendências no campo das Ciências Sociais, enfatizam o universo simbólico e das significações, concebendo a organização como realidade constituída. Como oposição à ideia universalizada da Escola, vislumbra-se o carácter distintivo de cada uma, em que a metáfora cultural abre caminho a uma nova visão da organização escolar.

Formou-se, então, um “novo paradigma” em que todas as condições, programas e relações entre vários actores sociais são importantes para que a instituição possa atingir os diferentes objectivos.

Fruto das pesquisas realizadas, entendemos as organizações como um contexto social onde todos os participantes organizacionais criam e negoceiam significados acerca de vários aspectos diferenciados e importantes da vida organizacional.

1.1. Conceito de Organização

Um dos primeiros autores a propor uma teoria das organizações, que diz respeito simultaneamente à sua estrutura e às relações entre as suas componentes, foi Hobbes (1985, p. 274), que considerou a organização como "um número qualquer de homens reunidos pelo encargo de um negócio que lhes é comum".

Mitchell (1983, p. 10) recorda que o conceito de organização integra a existência de "pessoas que trabalham juntas para atingir um fim comum".

Nesta óptica, o conceito de organização é abordado por Lima (1992, p. 42) num dos seus estudos como nos conduzindo "a um universo de inúmeras definições, pontos de vista, quadros conceptuais, etc.". Etzioni (1984, p. 3) define organização com a seguinte frase: "As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos", o que vem tornar mais simples a tarefa de definir organização de entre a variedade de conceptualizações que a literatura da especialidade oferece.

Nesta linha de pensamento, Lima (1992, p. 43) refere que é difícil não encontrar uma única definição de organização que não se possa aplicar à escola, levando, com grande facilidade, à existência de uma grande diversidade de caracterizações, razões e argumentos que divergem entre si, objectivos muito diferenciados, entre outros critérios. Assim, no universo da literatura organizacional e sociológica, segundo este autor, podemos encontrar a palavra organização associada sempre a um qualificativo, como por exemplo "organização social, organização formal, organização informal, organização complexa", entre outros.

Desta forma, Blau & Scott (1979, p. 17) definem o conceito de organização formal em oposição ao conceito de organização social, sobre o

qual afirmam que "contrastando com a organização social que aparece sempre que seres humanos vivem juntos, existem organizações estabelecidas, deliberadamente, para um certo fim" observação que Lima (1992, p. 43) comenta dizendo que estes autores "procuram destacar um certo tipo de organização que não surge espontaneamente através da interacção social", mas que, pelo contrário é estabelecido "(…) com o propósito explícito de cumprir certas finalidades (…)", ou seja, a organização formal, sendo esta a geradora da organização informal.

Pode-se, também, concluir que o termo organização nos remete para duas realidades que aparecem interligadas entre si:

- objecto social – as organizações fazem parte integrante da nossa realidade quotidiana;
- processo social – podem assumir características e modos de funcionamento variado.

Assim, e no seguimento do que já foi exposto, Alves-Pinto (1992, p. 31) é de opinião que "toda a organização é uma realidade social", e consequentemente estas "são compostas por seres humanos, em estado de interacção" (March & Simon, 1991, p. 4).

Segundo Worsley (1970, p. 303) "as organizações são corpo, que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos." Já para Friedberg (1977, p. 343) as organizações "são conjuntos humanos formalizados e hierarquizados com vista a assegurar a cooperação e coordenação dos seus membros no cumprimento de determinados fins."

Por sua vez Hall (1982, p. 23) defende que "uma organização é uma colectividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação e afiliação".

Definido o conceito, procuraremos, em seguida, abordar a Escola enquanto organização.

1.2. A escola como organização

De entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, terá de se dar um destaque especial à escola, por se tratar de uma organização que, de certa maneira, irá ter influência em todas as outras, pois é nela que a maioria das pessoas passam grande parte do seu tempo.

A Escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada. Contudo, verifica-se tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores que se torna difícil a sua identificação nessa qualidade.

De facto, raramente referimos a escola como uma organização, sendo mais frequente o recurso à ideia de instituição com funções sociais de aprendizagem, de formação.

Segundo Lima (1992, p. 41) a "escola enquanto organização especializada (…) é resultado de um longo processo de construção que, em Portugal, teve o seu início com o Marquês de Pombal". A Escola enquanto organização é uma das imagens menos divulgadas a nível das representações sociais dos professores, dos alunos e dos pais/encarregados de educação.

Como organização, Costa (2003, p. 9) vê a escola como a "concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento, que a cultura ocidental denominou *escola* (…)." O autor realça o facto de que a organização escolar por ele analisada "é uma unidade social sujeita a um processo de construção histórica" (Idem, p. 10).

A Escola como organização, como realidade constante e obrigatória na nossa sociedade, "é fruto de uma lenta construção histórica iniciada com o afastamento dos jesuítas, imposta através de um forte e centralizado controlo estatal, em que, a escola nada mais era que um serviço local do Estado. Um prolongamento da administração escolar." (Alves, 2004, p. 76)

Tal como nos deparamos com as múltiplas conotações que a definição de organização assume, a organização escolar não é excepção. Assim, esta organização será por nós abordada segundo quatro imagens organizacionais, que nos levam a compreender o sentido das transformações e o seu reflexo no funcionamento da organização-escola presente no nosso país.

2. Modelos Organizacionais

Relativamente aos modelos organizacionais, Ellström (1984, p. 53-59) apresenta uma tipologia baseada em quatro modelos: racional, político, de sistema social e anárquico, utilizando como critérios de distinção o grau de consenso e de clareza relativamente aos objectivos e o grau de ambiguidade das tecnologias e dos processos organizacionais. Por sua vez, Bolman & Deal (1991, p. 14-15) apontam, também eles, quatro perspectivas: estrutural, recursos humanos, política e simbólica, tendo como base as suas investigações na área das Ciências Sociais e as suas experiências de vida. Já Husén & Postlethwaite (1985) distinguem teorias clássicas – modelo racional, modelo de sistema natural e modelo de sistema aberto – e teorias modernas – anarquia organizada, sistemas debilmente acoplados. Bush (1986), por sua vez, defende cinco modelos a fim de caracterizar as teorias de gestão educacional: formais, democráticos, políticos, subjectivos e de ambiguidade. Borrell Felip (1989) vai mais longe e aponta sete modelos de organização escolar: racionais, naturais, estruturais, de recursos humanos, de enfoque de sistemas, políticos e simbólicos.

A partir das tipologias existentes sobre a organização escolar abordaremos três de forma directa (a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia) e uma quarta de forma indirecta (a escola como cultura), mas inseriremos mais uma perspectiva que achamos pertinente analisar (de serviço do Estado a Comunidade Educativa).

2.1. A Escola como empresa

No início do século XX, (1911), Taylor escreveu a obra intitulada “Princípios da Administração Científica” onde nos retrata todas as suas ideias acerca da organização do trabalho (Chiavenato, 2001).

Na sua teoria, que ficou conhecida por mecanicista ou apenas Taylorista, a organização surge como uma standardização de processos, produtos e tempos. Taylor considera que deve ser tudo pensado, regulado e

programado, existindo uma só pessoa a orientar e dirigir cada tipo de tarefas, colocando assim, a ênfase na tarefa com a aplicação de técnicas e métodos para aumentar a produtividade industrial (Ibidem).

Fazendo a analogia destas teorias com a Escola, conseguimos identificar traços semelhantes. Assim, de acordo com Costa (2003, p. 25), a instituição escolar como uma empresa "significa atribuir-lhe um conjunto de características que tiveram a sua origem em concepções e práticas utilizadas na área de produção industrial por pressupostos teóricos que têm a ver com uma concepção economicista e mecanicista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria-prima a ser moldada".

Nesta óptica, a Escola vai buscar às empresas concepções e práticas que, à partida, não lhe eram atribuídas, utilizando uma perspectiva economicista clássica, tendo como resultado uma visão reducionista dos alunos que, independentemente do processo, sairão todos moldados e modelados com a mesma formação, não tendo em conta as suas características, necessidades ou capacidades individuais.

Por outro lado, Lima (1988b, p. 59), fazendo igualmente um paralelismo da escola com os ideais das teorias que tratamos, assinala que:

> "a tónica na centralização e na hierarquia formal, a divisão das tarefas administrativas em termos rígidos da concepção e implementação, o encadeamento sucessivo das tarefas e dos escalões burocráticos a vencer e, sobretudo, a ideia da máxima rentabilidade e da máxima eficiência, sem algumas das conhecidas máximas tayloristas aplicadas à administração do sistema educativo".

E a Escola vista como empresa educativa, dando continuidade aos pensamento de Costa é, no dizer de Teixeira (1995, p. 18):

> "os toques da campainha para que dá o início e o termo de cada aula; o calendário escolar, com os seus tempos de trabalho e de descanso rigidamente estabelecidos; os programas, definidos até à minúcia; a organização das aulas com os seus múltiplos instrutores; a planificação das mesmas".

Tudo isto nos explica os elementos da vida da organização da escola.

2.2. A Escola como burocracia

Por volta dos anos 40 do século XX, é divulgado por Mas Weber a sua Teoria da Burocracia, que tem como objectivo principal a eficiência da organização. Weber surge na mesma linha de Taylor, colocando a ênfase na estrutura formal. São princípios característicos da burocracia a criação de circuitos rígidos com hierarquia muito marcante, a comunicação impessoal e vertical descendente, a comunicação formal escrita e oficial e a especialização de funções. Todas estas características nos levam a considerar a burocracia como um modelo organizacional descritivo e assente no princípio da racionalidade que, segundo Costa (2003, p. 44) se reflecte "na possibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objectivos, na correcta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis".

Este modelo enfatiza a estrutura hierárquica enquanto autoridade racional legal sobre os diferentes níveis organizacionais, com cargos bem delimitados e regras e procedimentos rígidos e seguindo uma lógica de precisão altamente formalizada e, neste sentido, seguindo o pensamento de Lima (1992, p. 66):

> "O modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter *preditivo* das acções organizacionais",

No que respeita à tomada de decisões, são as estruturas de topo que pressionam todo o resto da organização no sentido de uma centralização estratégica. Tudo é previamente decidido e previsto através de regulamentos pormenorizados, retirando qualquer margem de autonomia a quem executa.

Todo o quadro conceptual e teórico emanado pelo modelo burocrático de organização tem sido um dos mais utilizados na caracterização dos sistemas educativos e das escolas, quer no contexto português quer no contexto internacional. Formosinho (1989, p. 8) salienta, de uma forma simples e prática, algumas características da burocracia apontadas por Weber e que se aplicam facilmente à escola: "legalismo, uniformidade, impessoalidade,

formalismo, centralismo e hierarquia". Costa (2003, p. 39), reforça, também, estas mesmas características, acrescentando-lhes algumas mais pormenorizadas como "obsessão pelos documentos escritos, actuação rotineira com base no cumprimento de normas escritas e estáveis e pedagogia uniforme".

De facto, se a escola em Portugal, pela sua estrutura uniforme, centralmente desenhada por um extenso leque de normativos (decretos, despachos, circulares) se integra no modelo burocrático, no plano de acção organizacional, a acção prevista nos normativos não é uniformemente reproduzida.

2.3. A Escola como democracia

Motivo de discussão entre múltiplas pessoas (investigadores, políticos, intervenientes educativos – professores, pais e alunos), a imagem da democrática da organização escolar tem sido a questão mais discutida no ensino português dos últimos tempos. A utilização de forma generalizada em certos momentos (como por exemplo, no caso do nosso país, o regime democrático iniciado após a Revolução de Abril) torna-se facilmente num modelo normativo.

Reconhecido como um pedagogo notável do movimento da Escola Nova, Dewey (1859 - 1952), idealiza a educação como uma breve preparação para a vida em sociedade e a escola como local onde essa preparação se processa. Visto este ser um acérrimo defensor da sociedade democrática, propunha que a escola se tornasse um espelho da sociedade ideal – a sociedade democratizada: "(…) deveremos criar nas escolas uma projecção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os princípios e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta" (Dewey, 1959, p. 349-350). O autor apresenta-nos a educação como uma experiência democrática e uma escola voltada para o exercício da cidadania. Em oposição às ideias da pedagogia tradicional, pretendeu valorizar as interacções sociais da escola com o mundo, e antes disso, entre todos elementos da comunidade.

Concentrando todas as suas potencialidades na problemática dos indivíduos na organização, este modelo, contrariamente aos modelos burocráticos, preta menos atenção à dimensão formal e estrutural, enfatiza a autoridade do profissional ao envolver-se na tomada de decisões escolares, em contraste com a autoridade da posição ou do cargo e defende a partilha de um conjunto comum de valores e crenças, partilhadas por todos os membros e construídas a partir de processos de socialização profissional (Costa, 2003, p. 71).

3. A Escola como comunidade educativa

Dewey, com as suas teorias, veio influenciar a análise de organização escolar, concebendo duas concepções que englobavam os conceitos de escola e de educação: escola comunidade educativa e educação personalizada.

Assim, o movimento da educação personalizada centra todo o processo educativo no indivíduo, através da valorização da sua individualidade, da sua dignidade e da sua auto-realização (Costa, 2003, p. 64).

Quanto à concepção de escola comunidade educativa, Muñoz e Roman (1989, p. 101) afirmam existir algumas características fundamentais que decorrem da operacionalização dos três princípios próprios ao indivíduo: a singularidade, a autonomia e a abertura. Estes três princípios assumem a função de pressupostos fundamentais da educação personalizada, que por sua vez, se tornam num conjunto de princípios metodológicos da organização escolar e das actividades educativas.

Neste seguimento, Moreno (1978, p. 241-244) propõe, para solucionar a crise da escola e a constante necessidade de reformas, a noção de escola como comunidade educativa democrática que assenta nos princípios de interdependência e de solidariedade cujas vantagens passam pela aceitação de um projecto educativo comum polarizador dos esforços pessoais de todos os elementos da comunidade; de uma participação dedicada dos quatro cogestores da escola (professores, alunos, pais e sociedade) na elaboração e realização do projecto educativo comum e de um desenvolvimento e manutenção de um clima de relações humanas afectivas através da

participação efectiva na tomada de decisões, da responsabilização e da consecução de uma verdadeira e autêntica comunicação organizacional.

Neste contexto, Lorenzo Delgado (1985, p. 171) faz a distinção entre a escola como empresa e a escola como comunidade educativa, sendo de opinião que falar desta última é "conceber a escola como lugar de encontro de professores, pais e alunos com o objectivo de realizar uma educação que se caracterize pela comunicação, pela participação e pelo respeito da singularidade de cada pessoa e de cada grupo."

A introdução de um conceito como o de comunidade no contexto da administração educacional, encontra-se, hoje em dia, em crescendo, e sobre o qual, recentemente, Sergiovanni (1994, p. 218) atribuiu o estatuto de metáfora, ou seja, passa a existir uma nova teoria da escola como comunidade. Sobre esta teoria o autor escreve:

> "Os cientistas políticos, os sociólogos, os psicólogos e os teólogos, todos utilizam a palavra comunidade, mas significam coisas diferentes ao utilizá-la. Para as nossas finalidades avanço a seguinte definição: as comunidades são colecções de indivíduos que estão ligados por uma vontade natural e que estão unidos a um conjunto de ideias e ideais partilhados. Esta ligação e união é suficientemente forte para os transformar de uma colecção de *eus* em um *nós* colectivo. Como um *nós*, os membros são parte de uma malha de relações significantes fortemente tecida. Este *nós* partilha geralmente um lugar comum e, com o passar do tempo, transforma-se em sentimentos e tradições comuns e partilhados que são o seu sustentáculo."

Esta imagem requer especial atenção a partir do momento da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º. 46/86, de 14 de Outubro), pois vem com um novo quadro conceptual donde fazem parte os termos descentralização, participação e integração comunitária.

Podemos verificar o grande interesse que esta questão tem revelado, pelo elevado número de estudos que se têm levado a cabo, pelo seu emprego pelos discursos políticos e pela linguagem educacional presente nos diversos diplomas legais.

Formosinho (1989, p. 53-63) tem sido um dos estudiosos que mais influencia o desenvolvimento desta concepção de escola como comunidade educativa, e segundo este, a escola deixa de ser vista como um serviço local do Estado para passar a integrar, como princípios fundamentais da sua conduta, a autonomia, a participação e a responsabilização perante os seus

membros, a abertura a todos os interessados no processo educativo (abertura à comunidade), passando, deste modo a haver uma fronteira social em detrimento à fronteira física ou legal, tão tradicional.

Assim, a Escola enquanto comunidade educativa passa a ser uma importante faceta da imagem organizacional da escola como democracia.

3.1. De serviço de Estado a Comunidade Educativa

Tal como já foi referido, durante algum tempo, a Escola fez parte de uma plano do Estado para formar pessoas sob o jugo da doutrina do "Estado Novo". Situação que se modificou aquando da Revolução de 25 de Abril de 1974 e a qual tem vindo a modelar um novo sistema educativo repleto de modelos e imagens que o tentam caracterizar.

Desta forma, iremos agora debruçar-nos sobre considerações que incidirão nas componentes que podem fundamentar as linhas de orientação que apoiam legislativamente a Escola democrática que se pretende promover a partir da aplicação do Decreto-Lei n.º. 115-A/98, de 4 de Maio. Conjuntamente com a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Constituição da República pretende-se apoiar a participação/envolvimento da Comunidade Educativa, sobrepondo--se desta forma os critérios, que regem a gestão da escola, de natureza pedagógica e científica aos de natureza estritamente administrativa.

3.2. A escola é uma realidade construída

Tal como qualquer organização, também a Escola detém uma dimensão estrutural passível de ser representada num comum organigrama que vai identificar, segundo uma determinada hierarquia organizativa os cargos e as respectivas funções que lhes estão associadas. No entanto, uma organização não é apenas um organigrama. Assim, a organização Escola para além da dimensão estrutural contém em si mesma uma dimensão racional constituída pelas relações formalmente estabelecidas e pelas relações interpessoais, que

podendo revelar-se espontâneas, podem, também, ser fruto da interacção do quotidiano que vão marcar e determinar o funcionamento organizacional desta instituição.

De seguida apresentaremos duas noções básicas directamente relacionadas com a estrutura: formal e informal.

A primeira contém uma estrutura organizacional, uma filosofia, directrizes, normas e regulamento que são formalmente estabelecidos. Todos estes elementos vão proporcionar o sucesso de uma organização, caso a sua estrutura formal seja bem definida, isto é, onde se especifique claramente o que a organização pretende e que tipo de relação órgãos-funções ambiciona, a fim de atingir com toda a eficiência os objectivos desta predefinidos para esta organização. Assim, esta situação para além de se tornar uma garantia de sucesso, é vista, também, como uma conquista, um progresso se em comparação aos modelos organizacionais tipicamente tradicionais.

No entanto, o grau de formalidade e a estrutura vai variar consoante o tipo de organização que se deseja, tendo em conta a compatibilidade dos processos organizacionais relativamente à especificidade de cada missão organizacional, isto é, "está relacionado com o arranjo mais lucrativo e menos dispendioso dos recursos humanos, a eficiência da organização e o alcance dos objectivos" (Chiavenato, 1986, p. 52). Mas ainda temos que ter em atenção que não basta existir uma organização formal para garantir a sobrevivência desta, é necessária, para isso, a cooperação e colaboração de pessoas, recrutadas mediante critérios previamente definidos, pela já referida organização formal, através dos quais se vai avaliar e orientar o desempenho profissional dos recrutados, para, desta forma, se cumprirem os objectivos definidos como intuito de atingir o sucesso da organização – a missão organizacional. Após a fase de recrutamento, surge a fase de contratação, na qual os contratados ficam conscientes das regras que regem a organização e pelas quais terão de exercer o seu trabalho. (Alves, 2004, p. 125)

O aparecimento de uma organização informal decorre de uma organização formal, senão vejamos. As pessoas que integram uma organização formal, ao ocuparem os devidos cargos e funções vão gerar a constituição de uma organização social específica que advém da já referida interacção pessoal.

Desta forma, a estrutura informal é caracterizada por múltiplas padronizações de interacção e/ou relações espontâneas, proporcionando a formação de grupos que adquirem uma certa posição/status devido à sua diferenciação ou integração informal. Segundo Hampton (1983, p. 77) como produto destas interacções "algumas pessoas, chegam a adquirir mais prestígio e influência que a sua posição formal lhes empresta, outros chegam a ter menos".

Sabe-se que, apesar de uma organização formal previamente elaborar um organigrama oficial de onde constam o tipo de relações que deverão existir entre os membros e no âmago da hierarquia, surgem constantemente outras variáveis, presentes no organigrama dito real, nomeadamente em intensidade e duração, que, apesar de estarem directamente relacionadas com o trabalho previamente determinado no organigrama oficial, vão condicionar a eficiência e a eficácia da organização levando a que o verdadeiro trabalho, se afaste do trabalho efectivamente programado (Alves, 2004, p. 126).

No que respeita à organização Escola, e confrontando-nos com toda a informação exposta anteriormente, constatamos que a estrutura formal sempre prevaleceu no sistema educativo público, principalmente no funcionamento do quotidiano escolar; todas as referências da organização escolar são reguladas de forma central, uniforme e detalhada, relativamente à omnipresença do Estado, sempre com a desculpa de garantir à sociedade a rectidão do serviço público de ensino; a cooperação e colaboração os membros contratados, "orientava a prestação profissional para uma adesão incondicional às expectativas burocráticas, designadamente, através do controlo normativo do Estado e da prestação de contas" (Ibidem); o Estado vem garantir uma fidelização dos seus membros como seus servidores, através de condutas conformistas, que orientava os seus trabalhadores para o interior da estrutura, não estando predisposto a atender tudo o que vinha do meio envolvente à escola, atitude que não foi quebrada aquando da revolução politico-ideológica e da massificação do ensino, pelo contrário, a organização formal em vez de aligeirar o seu peso na instituição escolar, intensificou-se.

Apesar de todos estes, "contratempos", de um sistema assaz centralizado e hierarquizado, e de uma dimensão social apegada aos processos burocráticos, na nossa Escola a estrutura informal sempre esteve

presente, pois é uma dimensão intrínseca e natural no funcionamento de uma organização. Assim, a escola é uma organização que para além de se alimentar de normativos e prescrições – que a condicionam – também se sustenta das relações interpessoais e do que delas se extrai. A escola é as pessoas que a constituem.

Mas, e ainda não esquecendo o Decreto-Lei n.º. 115-A/98 de 4 de Maio, este veio apresentar-nos um novo modelo de organização formal, bem como os respectivos objectivos organizacionais que implicaram a integração de novos membros influentes na política educativa da escola. Este normativo veio trazer novos confrontos que proporcionaram o aparecimento de interacções, interpretações, tensões e conflitos, negociações e estratégias entre os seus membros que continuamente confrontam os ideais da organização formal e a organização social.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que a escola será é construída tendo por base o que as pessoas que nela intervêm queiram que ele seja, pois vai sofrer influências vindas de todos os seus princípios orientadores e interpretações de si mesmos.

A escola vai formar cidadãos à imagem dos ideais, princípios e objectivos, defeitos e virtudes que constituem os actores da sua organização.

4. A Administração da Escola pública: uma partilha administrativa entre o Estado e a Comunidade Educativa.

Sabendo-se que a Lei de Bases do Sistema Educativo exerce muita influência sobre o funcionamento do sistema educativo português, pode-se dizer que este normativo legal implicou muitas alterações a este nível, nomeadamente no que respeita à mudança de paradigma – passou a ser a escola como uma comunidade educativa – e, também, ao nível da aprovação de um novo modelo de administração e gestão escolar – o já referido Decreto--Lei n.º. 115-A/98 de 4 de Maio. A aplicação deste decreto a todos os estabelecimentos de ensino públicos, no qual se contemplam todos os níveis de ensino, à excepção do superior, torna-se uma das primeiras inovações mais

notórias desde a mudança. Aqui, a Escola deixa de ser algo minoritário, centralizado, sem autonomia e fechado ao meio que o rodeia para passar a foco principal da sociedade insatisfeita pelo seu desempenho, absorvendo com especial atenção os seus problemas e necessidades prioritárias. Esta situação veio gerar na instituição escolar um ambiente de pressão e cobrança, por parte da sociedade, dado que a Escola não se via preparada o suficiente para responder a todas estas carências e exigências apenas com os novos princípios reguladores consagrados pela nova lei. Criaram-se assim órgãos próprios de administração e gestão – Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo – com autonomia, mas também com preocupações acrescidas no plano técnico para responder à estabilidade, à eficiência e à responsabilidade exigidas.

De seguida faremos uma breve abordagem dos órgãos de administração e gestão anteriormente referidos, tendo sempre por base o Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, pois aqui verificamos o aparecimento de membros da sociedade envolvente a interagir com a Escola, começando esta, a estar mais aberta à comunidade.

Assim, a Assembleia de Escola é constituída por representantes do pessoal docente e não docente, pais/encarregados de educação, alunos e autarquias e ainda "pode integrar representantes de actividades de carácter cultural, artístico, ambiental e económico" (art. 8º, 3) caso a sua presença venha a ser considerada importante para a concretização do projecto educativo da escola.

Este é o órgão de direcção responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade do agrupamento de escolas. A este também lhe compete a aprovação do regulamento interno e dos contratos de autonomia; aprovação, acompanhamento e avaliação do projecto educativo; emissão de um parecer vinculativo sobre o plano anual de actividades e a apreciação dos relatórios parciais e finais de execução do mesmo, entre outras competências. (art. 10º, 1)

Relativamente ao plano orçamental, é a este órgão que compete a definição das linhas orientadoras de elaboração do orçamento, apreciação e aprovação do respectivo relatório de contas de gerência do agrupamento. (Ibidem)

O Conselho Executivo é composto por representantes de professores dos diversos graus de ensino do agrupamento que serão nomeados pelos serviços da administração educativa (art. 29º, 1 e 2). As suas competências passam pela importante articulação entre todos os órgãos com o conselho pedagógico, já que a elaboração de documentos importantes tem que ser feita, obrigatoriamente, em comum, já que implica o conhecimento de cada um desses órgãos.

O Conselho Pedagógico é o órgão que coordena e orienta educativamente o agrupamento de escolas, particularmente ao nível dos conteúdos pedagógico-didácticos, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua docente e não docente (art. 24º). A composição deste órgão fica à responsabilidade de cada agrupamento de escolas, pois este órgão não exige nenhum interveniente, do processo educativo, específico desde que se consiga adequar o seu desempenho às necessidades de cada comunidade educativa (art. 25º, 1 e 2). Algumas das suas competências passam pela possibilidade e responsabilidade de elaborar a proposta do projecto educativo do agrupamento de escolas; de apresentar propostas para a elaboração do plano anual de actividades; de pronunciar-se sobre as propostas do regulamento interno e sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia; de propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares de conteúdo regional e o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação; de intervir nos termos da lei, no processo de avaliação de desempenho dos docentes e proceder ao acompanhamento e avaliação de execução das suas deliberações (art. 26º).

Podemos, por fim, admitir que a constituição da Assembleia de Escola e do Conselho Pedagógico surgem como um aprofundamento democrático relativamente à administração das escolas, na medida em que nesta participam efectivamente pais/encarregados de educação, autarquias locais e outros actores da comunidade educativa cuja presença seja do interesse de cada agrupamento de escolas, pois responsabilizar estes actores educativos nas tomadas de decisão sobre o presente e o futuro do agrupamento de escolas da sua comunidade e que directamente lhes dizem respeito é um meio essencial para melhorar o sistema educativo e para o aperfeiçoamento de uma cidadania informada, consciente e activa (Alves, 2004, p. 132).

Em suma, a escola como serviço do Estado onde apenas se executavam as decisões tomadas central e uniformemente para todo o país e a sua política, onde o expoente máximo da responsabilidade se encontrava no topo da hierarquia, foi comutada por uma organização suficiente para se auto-organizar, edificadora da sua própria autonomia e identidade, com responsabilidades acrescidas quer perante si, quer perante a comunidade, pois as necessidades desta passam a ser as necessidades da escola, às quais esta última extrema prioridade para criar estratégias afim de concretizar os seus objectivos.

A democracia participativa descentralizada representa, deste modo, a possibilidade de conceder à sociedade civil a possibilidade de tomar parte em decisões de extrema importância já tendo em conta as suas reais necessidades e intrínsecas prioridades.

Na perspectiva de Formosinho (1994, p. 50) "dentro de um modelo descentralizado de administração pública, a escola está em parte sob a administração do estado e em parte sob a administração da comunidade educativa".

CAPÍTULO III – A PARTICIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

1. Conceito de Participação

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

Participar, torna-se um acto social, um acto de comunicação, em que a nossa relação com os outros varia em função do meio, das experiências e interpretações, pelas quais participamos. Tudo parece apontar para um contexto de democracia participativa *versus* democracia representativa.

A participação jamais pode ser considerada uma mera opção individual, mas antes uma forma de estar em sociedade ou de inserção numa organização (Barroso, 1995, p. 43).

O termo *participare*, de origem latina é, segundo Oliveira (1999, p. 25) "composta por duas raízes: o substantivo *parspartis* (parte, porção) e o verbo *capare* (colher, tomar). Traduzindo literalmente quer dizer: colher ou tomar parte. O conteúdo semântico do conceito «participação» faz assim referência a tomar ou ter parte em algo."

Nos anos 60 e 70 do século XX, assistiu-se na Europa, a um movimento progressista em prol da participação e da democratização das escolas. Em Portugal, este movimento inicia-se após a Revolução do 25 de Abril de 1974, com a gestão democrática das escolas (Afonso, 1994, p. 31-49).

No contexto educativo, a participação deve ser encarada como um processo quotidiano e parte integrante da democracia na organização escolar. A participação é também, um instrumento de envolvimento e co--responsabilização de toda a comunidade educativa.

A participação é "uma forma de exercício da liberdade, sendo por isso também um exercício da possibilidade de divergir dos outros. (...) a participação é entendida como a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais" (Diogo, 1998, p. 66-67). Ideia que é complementada por Galego (1993, p. 38) quando afirma que "no actual modelo de sociedade, a participação apresenta-se como um direito fundamental ligado à natureza da educação. Trata-se de garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervirem no projecto da sua existência."

Finalmente, e segundo Garcia Checa (1991, p. 48) "participar significa tomar parte e não apenas exigir, controlar e protestar. Tomar parte nas responsabilidades, nas decisões e no trabalho no lugar onde se está, na função que se ocupa, através do diálogo e da organização, implicando-se pessoalmente nas tarefas que se julguem necessárias." Afirmação que é completada por Neto (1999, p. 25), quando este diz que "Participar exige disponibilidade para aceitar os outros e ouvir as suas opiniões. (...) Participar exige respeito, capacidade de diálogo e uma vontade firme de encontrar soluções consensuais entre os implicados numa tarefa qualquer, única forma possível de enfrentar com êxito a complexidade de funções que hoje se atribuem à escola."

Admitindo que a participação constitui um elemento central da vida política, ligada à concepção e progressiva construção das sociedades democráticas, consideramos que o exercício democrático conduz a diferentes formas de participação nas diversas dimensões da actividade social, política e económica dos cidadãos. A participação exige uma compreensão comum dos problemas, acções conjuntas, dialogantes e empáticas.

Neste contexto, e após algumas pesquisas, surge-nos, a expressão "participação em Educação" que tem sido abordada por diversos autores e que achamos importante e pertinente explanar o seu significado. Assim, participar em Educação implica um conjunto de crenças, atitudes e valores que se

reflectem no plano individual e no grupo levando ao aparecimento de culturas participativas muito diversificadas, impulsionando a ideia de que, na escola democrática, a participação é sempre acompanhada por uma componente social muito vincada.

A participação implica concepção de educação e conhecimento efectivo do contexto onde a escola está inserida, dependendo, deste modo, dos sistemas educativos, das instituições escolares, dos currículos, da gestão, das metodologias, das comunidades educativas, entre outros factores. Assumem-se, assim, valores e conceitos bastante diversos que exigirão consenso, negociação, relação, descentralização, autonomia e outros atributos como suportes indispensáveis para uma nova educação e uma "nova pessoa".

Neste seguimento ideológico, a participação em Educação tem como suporte a aprendizagem de princípios fundamentais intrínsecos a uma cultura política cujos objectivos são os de melhorar a qualidade dos processos participativos, dos resultados na educação e a eficácia de utilização dos recursos disponíveis para esse fim. Os referidos processos participativos estão inerentes a uma participação no âmbito da educação, pois são eles que fomentam a transparência da gestão participativa, da co-responsabilidade, do pluralismo social e de uma melhoria da qualidade educativa, "bem como uma concepção do trabalho educativo como um processo de melhoramento e modernização das estruturas e instituições da sociedade, em particular da educação" (Furtado, 1997, p. 37), nas quais os indivíduos, os grupos e as comunidades criam laços que lhes permitem atingir os objectivos programados e desejados.

Deste modo, a participação, para além de ser uma exigência política, pois tem em si a raiz democrática, torna-se, também, imprescindível para a mudança e para a reforma educativa.

Em termos legais, como veremos mais adiante, a participação na Educação é também aceite, quer na Constituição da República Portuguesa, quer na Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como por parte dos professores, encarregados de educação, alunos e restante comunidade educativa (onde se podem incluir as autarquias e o pessoal não docente), pois consideram-na insubstituível para o desenvolvimento e melhoria do ensino.

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

Paterman (1970, cit. por Afonso, 1993, p. 138) definiu três níveis de participação:

- 1º nível ⇨ **pseudo-participação** – "os participantes não têm qualquer capacidade de influenciar as decisões a tomar; a encenação participatória reduz-se a um conjunto de técnicas usadas para os convencer a aceitarem decisões que já foram tomadas pelos que têm real poder de decidir."

- 2º nível ⇨ **participação parcial** – "o poder de decidir mantém-se nas mãos dos dirigentes ou gestores, mas os participantes adquirem a capacidade de influenciar as decisões desses directores ou gestores."

- 3º nível ⇨ **participação total** – "situação ideal em que a cada participante é reconhecida a mesma capacidade para influenciar as decisões a tomar."

Na mesma linha de Paterman, Davies (1989, p. 24) utiliza a expressão "participação das famílias na escola exclusivamente para referir as actividades que supõem algum poder ou influência em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas". Este autor faz uma distinção pertinente entre o envolvimento e a participação. Assim, o conceito de envolvimento inclui as formas mais leves de relacionamento escola--pais/encarregados de educação, nomeadamente os níveis de "troca de informações", "educação de pais"/encarregados de educação e "apoio à escola", ou seja, implica a comunicação entre as várias esferas: família, escola e comunidade.

Lima (1992, p. 178-185) analisa a participação praticada com influência no governo da escola e é classificada de acordo com quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação:

1- O critério de democraticidade – reporta-se a uma administração conformada com os princípios democráticos e procura garantias que, virtualmente, todos procuram participar nos processos representados de decisões;
2- O critério de regulamentação – analisa a participação à luz de normas que são indispensáveis para fixar os parâmetros e as circunstâncias da participação;
3- O critério de envolvimento – refere-se à forma como o actor se posiciona em relação à organização, à sua estratégia e quais os níveis de comprometimento na acção;
4- O critério de orientação – traduz a maneira como os diferentes actores se situam relativamente aos objectivos fixados pela organização, procurando realizá-los ou não.

Considera Lima (Idem, p. 185) que, com base nos critérios enunciados e, através de um processo de conjugação de diferentes formas e tipos de participação, será possível estudar e qualificar a participação praticada pelos actores da organização.

Por seu lado, Serra (1999, p. 18-20) analisa a problemática da participação na perspectiva da planificação escolar. Na sua acepção fundamental, o autor define a participação como uma partilha do poder nas tomadas de decisão, o que significa a capacidade que os actores têm de poder intervir nas decisões, assumindo o papel de co-actores. Relativamente à planificação, a participação é entendida como "a possibilidade de assumir diferentes graus de responsabilidade e implicação" (Ibidem).

Das estratégias de planificação, o autor faz referência à: participação perfeita – participação directa ou presencial, reflectindo o poder de decisão do participante, tornando-se este num co-actor e co-autor das decisões tomadas; participação cooptativa – onde apenas é dada, ao participante, a execução das decisões tomadas; não participação – os participantes não tomam parte nas decisões tomadas pelos que realmente têm o poder de decidir.

Ao tratar da problemática da participação, Alves-Pinto (1995, p. 159), coloca-se na perspectiva de que num sistema complexo de comportamento como é a Escola, não existe a não participação, existem sim modalidades de

participação, pois "quando se pensa que não se está a participar está-se a escolher uma modalidade específica de participação" que vai ter influência no sistema de interacção escolar.

2. Conceito de Motivação

Muitas são as definições existentes, escritas e estudadas por diversos estudiosos, de diversas áreas, como a Psicologia, Educação, Sociologia, entre outras. Assim, por volta dos anos 20, do século XX, surgiu o conceito de "motivação" designando um conjunto de factores que determinavam o comportamento dos agentes económicos; este conceito era associado ao marketing. Mais tarde, a Psicologia do Trabalho recuperou esse termo e transformou-o em objecto de estudo. Deste modo, enquanto Bilhim (2001) define "motivação" como sendo a vontade de exercer elevados níveis de esforço para que a organização alcance os seus objectivos, sendo esse esforço condicionado pela forma como este satisfaz algumas necessidades dos indivíduos, Rosa (1994) vê a motivação como um fenómeno psicológico que consiste numa tentativa subjectiva persistente, fundamentada em factores internos ou de contexto, que promovam no indivíduo formas de comportamento, visando a satisfação das necessidades.

Contudo, no Dicionário de Língua Portuguesa (s.d., p. 1136-1137), e exposto de uma forma mais técnica, encontrámos "acto ou efeito de motivar; exposição de motivos, acção dos factores que determinam a conduta; processo que desencadeia uma actividade consciente; apresentação de um centro de estudo que visa despertar o interesse e mobilizar a actividade do aluno." Por sua vez, no Dicionário de Psicologia (1981, p. 363), a motivação é descrita como "variável interveniente utilizada como um factor dentro de um organismo que provoca, mantém e canaliza o comportamento para um objectivo."

A par da definição etimológica, que define motivação como uma palavra derivada do latim, *motus* que significa movimento, surge Balancho et. al. (1996, p. 17), que descrevem o conceito de motivação que "como processo, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido (…) pode designar-se por

motivação tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta." No mesmo seguimento, Fenouillet & Lieury (1997, p. 9) afirmam que motivação é um termo genérico que designa "o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação (…) da intensidade e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente." A compartilhar desta mesma opinião, Alves & Leite (2005, p. 27) confirmam que a motivação "é como um motor que orienta os nossos passos. (…) Chamamos motivação aos factores internos que dão energia e direcção ao comportamento, com vista à satisfação de um desejo ou necessidade."

Já para Jesus (2000) existem dois conceitos distintos de "motivação": por um lado, este termo é utilizado pelo senso comum de forma simplista, como sinónimo de motivo, intenção, desejo, expectativa, preferência, tendência, impulso, vontade, entre outros; por outro lado é usado um Teoria da Psicologia de forma ambígua, com vários significados. Devemos encarar o comportamento motivado entre dois polos: o primeiro é formado pelo comportamento em que o indivíduo se sente forçado a agir de determinada maneira, o segundo é impulsivo, possivelmente irracional, não intencional ou sem previsão clara de qualquer objectivo particular (Vermon, 1973). Acresce que, é importante ter em consideração que existem diferenças individuais que influenciam as orientações motivacionais para o trabalho, ou seja, as pessoas não só são diferentes em relação àquilo que as motiva como também as suas motivações variam com o tempo e com as circunstâncias (Seco, 2000).

Todas estas definições ajudaram-nos a perceber que existem palavras--chave para o esclarecimento deste termo, sendo estas motivo, necessidade e interesse.

Importa, antes de mais, expor o significado de cada um destes termos tão importantes aos quais aparece associado o vocábulo motivação.

Num contexto mais técnico, encontrámos motivo como "1. Estado de tensão de um indivíduo que provoca, mantém e orienta o comportamento para um objectivo. 2. Razão consciente que o indivíduo apresenta para o seu comportamento. (…) 5. Conjunto de atitudes que orientam o comportamento" (Dicionário de Psicologia, Idem, p. 364), definição com a qual concordam Balancho et. al., (1996, p. 17) quando atestam que motivo "é aquilo que nos

move, que nos leva a agir, a realizar qualquer coisa. Tudo o que fazemos, fazemo-lo por um motivo".

Um outro termo importante para a devida interpretação de motivação é a necessidade que, segundo Not (1991, p. 105) é a "consequência duma insatisfação ou duma falta. Provém duma ruptura do equilíbrio que caracteriza a adaptação entre o ser e o meio, ruptura essa provocada por modificações dum ou doutro. (…) Ela desencadeia e orienta a acção susceptível de satisfazer (…)". Partilhando da mesma ideia deparáramo-nos com Sprinthall et al. (1993, p. 505) quando diz que "As necessidades (…) são baseadas num défice na pessoa" podendo este ser fisiológico ou psicológico. Por sua vez, Bilhim (1991, p. 315) define necessidade como "um estado de espírito interno que faz com que certos resultados apareçam como atractivos ao sujeito."

Como um terceiro conceito-chave, aparece-nos o interesse, que segundo Folquié et. al. (1962, p. 337, cit. por Not, 1991, p. 106) é "o que importa e faz com que nos liguemos a uma coisa e o que faz com que ele fixe a nossa atenção". Por sua vez, partilhando da mesma concepção que o autor anterior, Claparède (1958, p. 64, cit. por Not, 1991, p. 106) define interesse como aquilo "que causa a activação de certas reacções", e por consequência, a motivação. Como que aliando um pouco as duas definições anteriores, Not (Ibidem), diz que o interesse "não está apenas no sujeito nem unicamente no objecto; o primeiro tem somente necessidades (…), o segundo tem (…) certas propriedades; o interesse desenvolve-se na relação entre as necessidades do primeiro e as propriedades do segundo."

Assim, relacionando os vocábulos-chave que ajudam a definir o termo motivação, podemos concluir que visto o interesse ser um dos geradores de motivação, este é indispensável à aprendizagem, pois melhora a qualidade do trabalho, a perseverança e o esforço ou empenhamento. Ao contrário, o desinteresse provoca fadiga, sonolência, sono e exaustão; por isso só a fadiga é a desencadeadora da falta de interesse e consequente desmotivação.

A necessidade também se encontra aqui interligada, em nosso entender, como segundo factor gerador de motivação, na medida em que a necessidade de executar uma tarefa, pode levar a um súbito interesse que vem desencadear posteriormente, ou no imediato, a motivação e,

consequentemente, disposição para executar tal tarefa, ou para melhorar o nível de aprendizagem.

O motivo aparece como sendo, na nossa opinião, o primeiro gerador de motivação. A nosso ver, é necessário que haja um motivo, que leve à existência de uma necessidade, afim desta impulsionar o interesse para desempenhar uma certa tarefa ou actividade. Só deste modo, a cadeia da motivação, na nossa opinião, está completa.

Caso algum destes três factores falhe ou falte, a motivação pode se ver afectada, levando a que o indivíduo se sinta desmotivado, sem vontade de realizar/participar as/nas suas aprendizagens ou tarefas em pleno.

Em jeito de remate, podemos afirmar que para haver participação no processo de ensino-aprendizagem é necessária motivação e, para haver motivação é necessário participar na actividade/aprendizagem/tarefa para, desta forma, a conhecer melhor, encontrar um motivo que exponha a necessidade e que, por sua vez, esta gere o interesse impulsionador do sucesso do indivíduo, neste caso, dos alunos.

Motivação e participação são dois temas que se vêem interligados para que o sucesso dos nossos alunos se veja concretizado no dia-a-dia das nossas escolas. Para isso, é urgente uma intervenção dos dois ambientes (escolar e familiar) e uma interacção destes, baseada na compreensão e na inter-ajuda.

3. Tipos de participação do actor assumido no processo de decisão na organização escolar

Citando Alves (2004, p. 216-217), a educação não é “apenas tarefa de alguns, mas, deve ser partilhada por todos os intervenientes no processo educativo, reconhecendo que, embora, não sendo um processo isento de tensões e contradições, é um processo que apresenta diversas vantagens face à grande heterogeneidade da população escolar, na sociedade actual.”

Por esta razão, muitos autores estudaram os tipos de participação parental possíveis para que organização escolar se faça com vista ao sucesso, dos quais podemos citar Lima (1992), que nos servirá de referência para a

nossa análise dos dois estudos que se seguem, Teixeira (2003) e Bastiani (1987, cit. por Guerra, 2002)

Assim, para Lima (1992, p. 178-197), a participação foi conquistada "como princípio e consagrada enquanto direito (…)" devendo, desta forma, "constituir uma prática *normal*, *esperada* e institucionalmente *justificada*", pois participar "é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não participação forçada, ou imposta."

Desta forma, o autor define três tipos de participação parental: a decretada, a praticada e a não participação.

A participação decretada é definida como sendo aquela participação na escola que "transitou do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação" (Idem, p. 176).

A participação praticada é vista como sendo a participação na escola orientada pelo plano de acção organizacional da mesma, ou seja, tem por base a organização escolar. Mas Lima ainda classifica este tipo de participação de acordo com quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação. Cada um destes critérios vai subdividir-se em tipos e graus de participação, sendo estes, para a democraticidade: <u>participação directa</u> e <u>indirecta</u>; para a regulamentação: <u>participação formal</u>, <u>não formal</u> e <u>informal</u>; para o envolvimento: <u>participação activa</u>, <u>reservada</u> e <u>passiva</u>; para a orientação: <u>participação convergente</u> e <u>divergente</u>.

Relativamente ao critério de democraticidade na organização escolar, este adopta a participação como uma ferramenta privilegiada de aprofundamento democrático, propondo-se, por um lado, balizar certos tipos de poder e transpor certas formas de governo e, por outro, assegurar a expressão de distintos interesses e projectos através de um procedimento participativo que fomente o acesso de todos os membros da comunidade educativa à tomada de decisões. Como já referimos, este critério subdivide-se em <u>participação directa</u> e <u>indirecta</u>.

A primeira tem como intuito garantir uma intervenção absoluta no processo deliberativo e na decisão, materializada através do voto. A segunda é definida em plenário da assembleia, para dar a sua permissão informada a

alguém ou a um grupo, que os passará a representar nos órgãos em que tem assento, tendo a capacidade de exonerar ou renovar esse mandato.

No que concerne ao critério de regulamentação, este "decorre de um conjunto de normas instituídas pela administração educativa, consideradas indispensáveis para fixar os parâmetros e as circunstâncias do processo participativo, designadamente, como modo de salvaguardar a legitimidade das decisões e evitar mal-entendidos." (Alves, 2004, p. 218) Tal como o critério anterior, este também apresenta subdivisões: participação formal, não formal e informal.

A primeira é executada segundo um agregado de regras rigidamente organizadas, legais, de carácter preciso, impondo orientações e restrições que devem ser analisadas em conformidade. Apresenta-se sempre em suportes escritos oficiais.

A segunda é efectuada em torno de um conjunto de regras organizadas na e pela escola. Esta é consequência, normalmente, de um aperfeiçoamento do ponto de vista operacional, cujo centro de elaboração se situa ao nível da escola, "representando uma interpretação organizacionalmente localizada das regras formais, designadamente, explorando as margens de liberdade que estas permitem, de forma a adequá-las à realidade de cada contexto escolar" (Ibidem).

A terceira caracteriza-se pela sua natureza não oficial, pois emerge, geralmente, da prática participativa, dos consensos que vão sendo edificados e reorganizados na interacção entre os diversos actores, podendo originar ambiguidades e constituir fonte de conflitos.

No que diz respeito ao critério de envolvimento, este tenciona salientar a forma como cada interveniente se posiciona em relação ao funcionamento organizacional em termos de mobilização pessoal ou colectiva, ao nível de procedimentos, decisões e realizações.

Tal como os anteriores, este critério encontra-se subdividido em participação activa, reservada e passiva.

A primeira "caracteriza-se por atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, traduzindo capacidade de mobilização para a acção, conhecimento de direitos e deveres e possibilidades de participação" (Idem, p. 219).

A segunda "situa-se num ponto intermédio e é orientada de modo tácito, podendo oscilar entre formas de participação activa e passiva "(Ibidem).

A terceira "caracteriza-se por comportamentos de desinteresse, de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios, de alienação de certas responsabilidades ou do desempenho de certos papéis e de falta de aproveitamento da amplitude e possibilidades reais da participação." (Ibidem)

Por sua vez, o critério de orientação tenta descrever a forma como cada interveniente se posiciona em relação aos objectivos organizacionais.

Tal como os precedentes, este critério subdivide-se em participação convergente e divergente.

A primeira orienta-se "de forma a chegar a consensos, caracterizada normalmente por uma mobilização activa em torno dos objectivos organizacionais" (Ibidem).

A segunda orienta-se "normalmente para um comportamento transitório de rejeição dos objectivos organizacionais" (Ibidem).

Quanto à não participação, baseando-nos no estudo de Lima (1992), podemos afirmar que existem dois tipos, a não participação decretada e a praticada de forma imposta ou forçada, induzida e voluntária. Assim, a não participação existe, embora a sua consagração normativa seja muito rara.

A não participação decretada é "mais frequente, mesmo nos casos em que a participação é consagrada como princípio de realização da democracia (…) nos casos em que se prevê e regulamenta a participação de certos actores, em certas áreas de intervenção, não nomeando outros e não permitindo certos tipos de participação em outras áreas (…) por referência expressa àqueles a quem está vedada a capacidade de participar. (…) Outras formas (…) são frequentemente estabelecidas quando, perante uma situação de participação decretada, se estabelecem excepções ou se indicam casos particulares em que tal participação não é permitida." (Idem, p. 191-192) Deste modo, podemos considerar que "uma prática participativa caracterizada pela difícil acessibilidade aos centros de decisão, pela passividade e pelo formalismo, aproxima-se consideravelmente de uma situação teórica de não participação; (…) em situação organizacional formalmente democrática e participativa, a não participação constitui (…) um fenómeno cujas razões e

explicações devem ser procuradas no contexto organizacional e nas práticas participativas anteriores." (Idem, p. 193)

A não participação praticada, tal como a sua homóloga, tem por base o plano de acção organizacional, que é "caracterizada pela actualização de algumas regras" não formais e informais "ou da sua combinação" (Idem, p. 192). Este tipo de não participação pode ainda ser imposto ou forçado – toma como referência "orientações externas e/ou internas" (Ibidem) –; induzido – "mesmo que a participação esteja decretada, os arranjos organizacionais concretos, as práticas participativas previstas, as condições, os recursos e as possibilidades reais de participação, podem conduzir a situações objectivas e subjectivas convidativas e facilitadoras da não participação" (Ibidem) –; voluntário – a não participação pode "ser actualizada predominantemente na base de orientações meramente individuais ou de opções estratégicas de grupos e subgrupos, sem que se descortinem elementos concretos de imposição ou de indução deste tipo de participação" (Ibidem).

Considerando estes tipos de participação, Lima construiu uma tipologia apelando a uma classificação agrupada segundo quatro critérios, sendo eles democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação (como já foi referido e explanado).

Segue-se um quadro-síntese do que foi exposto a cima.

CLASSIFICAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO PARENTAL	
DEMOCRATICIDADE	Participação directa
	Participação indirecta
REGULAMENTAÇÃO	Participação formal
	Participação não formal
	Participação informal
ENVOLVIMENTO	Participação activa
	Participação reservada
	Participação passiva
ORIENTAÇÃO	Participação convergente
	Participação divergente

Fonte: Lima (1992: 178-185)

Como já foi referido, o estudo de Lima constituirá o nosso ponto de referência para analisarmos os dois outros estudos mencionados (Teixeira, 2003 e Bastiani, 1987), os quais também abordaram vários tipos de participação parental na organização escolar. Aqui poderemos encontrar convergências e divergências de opinião que exploraremos de seguida.

Enquanto que Lima (1992) aponta três tipos de participação parental bem distintos – decretada, praticada e não participação –, Teixeira (2003, pp. 180-183) admite apenas a existência de participação podendo ser dividida em três modos: os pais/encarregados de educação informados, os pais/encarregados de educação colaboradores e os pais/encarregados de educação parceiros (convergindo com a participação praticada de Lima).

Embora à primeira vista estes dois estudos pareçam totalmente divergentes, podemos encontrar algumas convergências de opinião, após uma análise mais aprofundada. Assim, o primeiro modo de participação definido por Teixeira pode inclinar-se para a participação praticada por envolvimento reservado, de Lima, pois Teixeira afirma que os pais/encarregados de educação apenas têm conhecimento do que se passa na escola, não especificando se tomam parte activa (participação praticada por envolvimento activo de Lima) ou se estão totalmente alheados quanto a responsabilidades e desempenho de certos papéis de vida escolar (participação praticada por envolvimento passivo de Lima).

O segundo modo de Teixeira apresenta pais/encarregados de educação colaboradores, que não se limitam à informação sobre a vida da escola dos filhos/educandos e sobre a própria escola, estes já prestam apoios nesta instituição, participando na execução de actividades e dando sugestões sobre o modo de resolução de alguns problemas e actividades, estes já fazem parte da escola. Se compararmos este modo com os tipos de participação de Lima, este está ao nível da participação praticada por envolvimento activo, que como já foi referido, Lima aponta para um elevado envolvimento na organização, conhecimento dos direitos e deveres e possibilidade de participação.

Quanto ao terceiro modo de Teixeira, este aponta os pais/encarregados de educação parceiros, cuja participação já se encontra ao nível da co-decisão relativamente à resolução de problemas da escola, na tomada de decisões em matérias que dizem respeito aos filhos/educandos e que reportam à

organização da escola. Se confrontado com os tipos de Lima, este modo de participação assemelha-se à participação praticada por democraticidade directa, na qual há acesso a todos os membros da comunidade à tomada de decisões com intervenção absoluta no processo deliberativo e na decisão final. Podemos, então, afirmar que os estudos de Lima e Teixeira convergem entre si, mas o mesmo não se pode verificar relativamente ao estudo de Bastiani (1987, cit por Guerra, 2002, p. 12) como constataremos de seguida.

Relativamente ao estudo de Bastiani (1987), podemos encontrar um tipo de classificação de participação parental totalmente inverso ao dos autores anteriores. Achamos que este estudo é, em tudo, divergente do estudo de Lima (e consequentemente, do estudo de Teixeira), senão vejamos. Lima faz recair a participação parental, inicialmente, sobre a responsabilidade dos pais e, posteriormente, sobre o Estado. Este começa com a reivindicação dos pais passando para a participação decretada, a praticada sob todos os seus aspectos e, por último, a não participação, o que engloba os pais e a documentação legal legislada e publicada pelo ministério (Estado), podendo esta ajudar ou não a uma boa participação por parte dos primeiros, por outras palavras, as responsabilidades são repartidas por ambas as instituições, a familiar e a estatal. Pelo contrário, Bastiani, faz incidir esta responsabilidade sobre os ombros da instituição escolar com todos os seus actores: professores e outros profissionais da educação.

Bastiani (1987) faz a sua classificação parental sob quatro formas: a compensação, em que a escola deve ter um papel activo na correcção de desigualdades e deficiências; a comunicação, em que os professores, enquanto profissionais de educação, devem informar a comunidade educativa dos seus propósitos educativos; a prestação de contas, em que os professores devem responder perante a comunidade educativa pelos resultados que os alunos conseguem (forma com a qual discordamos plenamente, pelas razões que veremos mais à frente); e, finalmente, a participação em que os três sectores (presumimos que sejam a sociedade, a família e a escola) devem partilhar as decisões e as responsabilidades.

Na nossa opinião, as três primeiras formas de participação parental vêm contradizer a quarta, pois as primeiras responsabilizam a escola por todas as tarefas e na quarta aponta para a partilha de responsabilidades.

Pessoalmente não concordamos com este estudo, pois acreditamos que as responsabilidades a todos os níveis (valores, educação, socialização, entre outros critérios importantes para o desenvolvimento de futuros cidadãos responsáveis e conscientes dos seus actos) devem ser partilhados pela escola e pela família/encarregados de educação, nunca responsabilizado apenas uma das partes, quer pelos sucessos, quer pelos insucessos, pois o trabalho iniciado numa destas instituições deve ser continuado e apoiado pela outra, caso este trabalho esteja a ser encaminhado para o sucesso da educação da criança. No caso desta situação não se verificar, é obrigação das duas partes, em conjunto, encontrarem uma solução que se oriente para o mesmo fim (o sucesso da educação da(o) criança/aluno).

De entre as muitas formas de participação, o mais importante é poder, saber como o fazer e ter vontade de melhorar esta organização, pois caso aconteça de uma forma harmoniosa e responsável da parte de todos os actores envolvidos seguir-se-á o sucesso da organização-escola, acontecimento que todos os intervenientes ambicionam.

3.1. Motivação e desmotivação do aluno/educando

Na perspectiva do aluno/educando, ir para a escola e estudar exige trabalho e sacrifício, podendo este, por si só (o trabalho desenvolvido na escola) não assegurar a motivação, pois os alunos, na sua maioria, não entendem para que servem todas aquelas tarefas, por vezes muito rotineiras, que executam na escola. Assim, esta incompreensão e trabalho “forçado” pode gerar fadiga que, por vezes, provoca desalento e/ou desmotivação.

Neste seguimento, Monteiro (2002, p. 41) afirma que “Se o dever não for acompanhado por estímulos, apoios e recompensas, o estudo torna-se penoso e pouco rentável.” À semelhança deste exemplo podemos pensar na nossa experiência pessoal, quando trabalhamos muito melhor se o que estamos a fazer nos entusiasma e interessa, aumentando o nosso nível de interesse, motivação e satisfação. Deste modo, tornam-se fundamentais os reforços e estímulos nas crianças.

Tal como já referimos em pontos anteriores, Monteiro (Idem, pp. 41-42) concorda com o facto de que os pais/encarregados de educação e os professores têm um importante papel quanto à motivação dos alunos quando refere "Cabe aos pais, em conjunto com os professores, dar sentido ao esforço despendido num trabalho muitas vezes pouco gratificante" e especifica "Os pais têm um papel muito importante na manutenção da motivação, através de reforços e incentivos (…) não se motiva um jovem apontando como recompensa o seu esforço, o curso que só será concluído daí a 5, 10 ou 15 anos, e muito menos o emprego futuro para uma criança ou até para um adolescente. (…) daí a importância da aprovação dos adultos. Esta é, sem dúvida, a sua principal recompensa." Esta é uma opinião com a qual concordamos plenamente, pois sabemos que as crianças têm uma noção de tempo muito diferente da dos adultos e, apelando mais uma vez à nossa experiência pessoal, vale muito mais um sorriso, uma expressão tal com «Muito bem», «O teu trabalho está excelente» ou mesmo até «Está bom, mas sei que és capaz de melhorar um pouco mais». Este tipo de aprovação é compreendido pela criança como um estímulo impulsionador de motivação para a execução das tarefas vindouras, tendo a certeza que se derem o seu melhor, o seu trabalho vai ser valorizado pelos adultos, que são sempre os seus modelos diários, sejam eles os pais, os professores, os avós…

No que respeita à desmotivação dos nossos alunos/educandos, as causas podem ser variadas, mas, na nossa opinião, Alves & Leite (2005, p. 27 e 28) apontam três que achamos fulcrais. A primeira causa apontada pelos autores está associada a experiências passadas, ou seja, "situações de insucesso no passado, quando vindas à memória podem causar as mesmas reacções no cérebro". São exemplo os bloqueios em situações de algum stress, como a avaliação.

A segunda causa é a associada ao ambiente de aprendizagem, que é explicada pela "Falta de recursos, dificuldades na linguagem, ansiedade, stresse, má posição na cadeira, má iluminação, nutrição deficitária são algumas, entre as muitas causas possíveis, para o desvio da atenção" e, por consequência, desmotivação.

A terceira e última causa é relacionada com o futuro, "Sem o estabelecimento de objectivos e sem a crença de os poder concretizar, é muito difícil para alguém ter a motivação suficiente para desenvolver um projecto."

Nesta sua obra, Alves & Leite apresentam alguns conselhos que poderão ajudar a estabelecer a motivação nas nossas crianças, a fim de os ajudar a ultrapassar este problema tantas vezes camuflado e/ou esquecido.

Assim, os autores (Idem, pp. 28-29) aconselham: a definição de objectivos pessoais:

> "Para os alunos se sentirem motivados, precisam de acreditar que vão poder executar com sucesso as suas tarefas. (…) é preferível o estabelecimento de pequenos objectivos, cujo cumprimento poderá trazer a compensação pelo esforço despendido e a confiança necessária para o estabelecimento de metas mais ambiciosas";

a criação de correspondência escola-casa sobre a qual afirmam:

> "É importante valorizar os pequenos esforços (...) uma das estratégias poderá ser a troca de mensagens entre o professor e o encarregado de educação, que visa assinalar os pequenos triunfos do aluno, quer ao nível da participação, do cumprimento dos deveres, quer ao nível do comportamento";

e, como terceiro conselho, apontam a dádiva de palavras de aprovação e de ânimo sobre o qual afirmam que devemos "reforçar os pequenos sucessos, lançar desafios" mostrar que acreditamos nas suas potencialidades, pois assim o aluno passará, também ele, a acreditar nas suas capacidades.

Atribuir simbolicamente marcas de reconhecimento, é outro dos conselhos que achamos pertinentes, já que nestas idades basta apenas um autocolante "para premiar um determinado sucesso, ou a entrega de diplomas para ser especialmente estimulante." (Ibidem)

Conceber actividades motivadoras que envolvam realmente as crianças, segundo os autores (Ibidem), é um passo bastante "significativo para a motivação no estudo." Assim, estes apontam algumas sugestões: "(…) trazer um ganho que possa ser percebido pela criança. (…) ser autênticas. Se o professor constituir uma situação real, o aluno mobilizará os seus saberes com mais facilidade para a sua resolução. (…) envolver diferentes aprendizagens. Se a tarefa activar diferentes conhecimentos, será mais desafiadora e compensadora (…)".

A estimulação da auto-motivação é, na nossa opinião, fundamental relativamente à aprendizagem, já que "Do ponto de vista emocional, é importante promover o optimismo, a expectativa de que tudo acabará por correr bem, apesar dos eventuais contratempos" (Idem, p. 29), pois a criança sentindo-se segura de si mesma e dos seus conhecimentos ajuda a sua aprendizagem a fluir da uma forma muito mais compensadora.

Relacionado com este conselho aparece outro que apela a um ambiente familiar rico em incentivos, ou seja, deve-se proporcionar oportunidades (saídas, visitas, passeios,…) para que a criança se interesse pelo mundo que a rodeia.

A par da auto-motivação, é também necessário ensiná-los a serem auto--confiantes, "auxiliando-os a pensar sobre os seus procedimentos, as suas técnicas de estudo, os seus problemas, a fim de incentivar a sua própria autonomia e auto-confiança." (Idem, p. 30)

Algo muito importante para que as crianças se interessem cada vez mais pelo conhecimento e descoberta de algo novo para a sua cultura e aprendizagem, e já que muitas vezes, estas agem por imitação dos seus ídolos/adultos, os pais/encarregados de educação "devem, por isso, demonstrar claramente o seu amor pelo conhecimento, que, sem dúvida, acabará por contaminar os jovens" (Ibidem). Nós concordámos plenamente com esta visão dos autores, e consideramos que esta é a medida essencial de motivação dos alunos/educandos.

3.2. Motivação e desmotivação do professor

O professor, constitui, nos dias de hoje, um novo tópico de investigação no que respeita à área da Psicologia da Educação, visto que até há relativamente pouco tempo, os estudos desta focavam-se no aluno, principalmente ao nível da motivação em educação, nas suas aprendizagens. Aqui o professor surgia como um mero factor dessa mesma motivação, tendo sido sempre explanados métodos a ser utilizados por estes para motivar os alunos. (Deci & Ryan, 1982).

Na actualidade, e tal como já abordamos em pontos anteriores, a importância da motivação docente tem sido salientada como insubstituível a vários níveis, principalmente, e o que mais se destaca é a implicação directa na motivação do aluno para as actividades escolares, como revelam Abrami, Leventhal e Perry (1982), Abreu (1988), Cruz et.al. (1988) Carneiro (1992), Combs, Blume, Newman e Wass (1979), Sergiovanni (1975), Jesus e Abreu (1993), entre outros.

A motivação dos professores não se prende apenas com questões como o ambiente de trabalho em que estão inseridos, os seus factores motivacionais são muito mais vastos e, por vezes, complexos. Muitos são os docentes que afirmam que o principal factor para ser "bom professor" é "gostar de ensinar" (Cruz, et. al., 1988), advindo daí parte da sua motivação; mais do que o salário, as condições físicas e materiais, as relações com os colegas de profissão ou até mesma com a comunidade educativa, a motivação do pessoal docente tem muito a ver com a sua relação e trabalho diário com os alunos: se os conseguirem motivar e levá-los a interessarem-se e empenharem-se nos seus estudos e em tudo o que a escola implica, o resultado final será, para além de um melhor nível de ensino, melhor ambiente de trabalho, melhor nível de aprendizagem, professores mais motivados que se sentirão muito mais realizados profissionalmente, e consequentemente, maior motivação e sucesso escolar por parte dos alunos, bem como maior participação da comunidade educativa, e em especial dos pais/encarregados de educação.

Em contrapartida, a desmotivação é apontada como um dos factores mais referidos em diversos estudos realizados relativamente ao insucesso profissional experimentado pelos professores. Relativamente a este aspecto, Jesus (2000, p. 50 e 51) afirma algo com que concordamos plenamente:

> "se o professor não acredita no seu trabalho ou não gosta de ensinar, o aluno percepciona esta sua atitude e, logo, pode diminuir o seu próprio envolvimento no processo de ensino-aprendizagem."

Esta desmotivação pode ainda atingir outras proporções, igualmente graves, que dizem respeito ao próprio abandono da profissão docente, ao absentismo e menor empenhamento nas suas funções profissionais.

Uma das muitas causas para esta "crise" da profissão docente, como denomina Jesus (2000), é apontado por Esteve (1995) quando se refere à

imagem social dos docentes e da educação escolar, relativamente aos dias de hoje; outra causa apontada, e desta vez por Jesus (Idem, p. 43), é a visão da imprensa relativamente a esta profissão, que a caracteriza como uma actividade conflituosa, fracassada e carenciada, sendo, esta, "incapaz de dar resposta aos problemas dos jovens na realidade actual".

Com efeito, e citando Jesus (Idem, p. 451) "a falta de motivação para a profissão docente é um problema complexo, não existindo apenas uma solução genérica, pois é necessária uma intervenção consertada em diversos planos", podendo começar-se por uma maior "valorização social do trabalho do professor".

Neste seguimento, este autor (Idem, p. 452) aponta algumas soluções para além da já referida, afirmando que "são necessárias outras mais particulares que possam traduzir as primeiras de forma consonante e integrada, nomeadamente uma adequada formação inicial e contínua que conjugue as qualidades pessoais dos professores com o ensino em equipa, a delimitação coerente das funções dos professores e a responsabilização de toda a comunidade pela educação escolar, bem como melhores recursos materiais, para a concretização das medidas mais adequadas do ponto de vista teórico, e um salário de base mais elevado."

Neste sentido e conforme a conclusão apresentada por Jesus (1993, p. 446):

> "a motivação dos professores parece-nos ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também da sua (…) realização profissional"

e, por consequência, da motivação ou desmotivação para uma aprendizagem de sucesso dos nossos alunos.

4. Motivação para a participação e/ou não participação da comunidade educativa

Neste ponto, procuraremos abordar a participação dos principais elementos da comunidade educativa no ambiente escolar, como docentes, discentes e pais/encarregados de educação, visto cada um poder intervir de

forma particular e obter determinados resultados que levam ao bem comum: o sucesso escolar das crianças, pois o grande objectivo de todos os actores educativos deveria ser participar para motivar, visto que a participação activa e interessada/motivada destes (adultos: docentes e pais/encarregados de educação) no ambiente escolar influencia positivamente o rendimento, motivação e sucesso escolar dos alunos/educandos como veremos de seguida.

4.1. Participação da Comunidade Educativa

Antes de falarmos em comunidade educativa, importa primeiro perceber quais as suas características e os critérios para a sua formação.

Deste modo, uma comunidade educativa, tal como a conhecemos hoje em dia, não existia no contexto das escolas públicas até ao momento em que a ditadura foi derrubada na Revolução de Abril, assumindo-se um regime democrático que trouxe a público os conceitos de *comunidade educativa* ou *escolar* e de *participação*, pois estes conceitos só poderiam ser aplicados numa administração pública descentralizada e, efectivamente, participada.

Na sociedade em que hoje vivemos e da qual somos cidadãos participantes, o Estado deixou de ser a única política relevante, pois agora podemos contar com a acção dos diversos partidos, das autarquias, das associações patronais, sindicais, desportivas, entre outras, que vêm interferir directamente com a educação. Assim, a formulação da Lei de Bases do Sistema Educativo teve que especificar que a comunidade educativa inclui alunos, pais, professores, pessoal não docente, representantes das autarquias, de organizações sociais e culturais, económicas e científicas.

A escola tornou-se num microssistemas, com autonomia em múltiplas vertentes, embora ainda continue a ser limitada/controlada pelo poder central – Estado – e agora pela comunidade, pois a autonomia implica maior responsabilidade e participação, mas também prestação de contas à comunidade e à administração estatal, respectivamente.

Deste modo, a concepção de Comunidade Educativa implica que toda a comunidade deva participar na direcção da escola e influenciar no serviço que ela presta.

Para isto poder acontecer de forma harmoniosa, e a comunidade poder ser constituída como tal, surgem realidades mais profundas e muito necessárias: relações pessoais estreitas com as pessoas que configuram o grupo (pais/encarregados de educação, professores, alunos, entre outros); compromisso relativamente aos valores significativos para o grupo (identificação comprometida com os objectivos educacionais da escola) e sentido de solidariedade com os restantes membros do grupo (sentimento de "nós" apesar da diversidade de cada um) (Furtado, 1997).

Este sempre "novo" conceito de comunidade educativa não é algo que deva ser introduzido na escola para que "tudo corra bem", mas deve ser antes uma necessidade resultante das próprias noções de educação e participação.

4.2. A participação dos pais/encarregados de educação e comunidade educativa no quadro jurídico da direcção das escolas portuguesas

Tal como já referimos, o sistema político vivido em Portugal, no período antes da Revolução de Abril, era ditatorial e opressivo, dominando, desta forma, a sociedade. Qualquer tipo de reunião ou associação era proibida e era penalizada a infração dessa ordem, pois todas as iniciativas eram controladas pelo poder central para garantir fidelidade às suas ideias e requisitos que regiam as leis do Estado.

Após a revolução de 25 de Abril de 1974, deu-se a queda do regime e restituiu-se a liberdade aos portugueses, seguindo-se um período turbulento que agitou as bases da vida social e política. Os movimentos de participação em todos os campos surgiram com grande força.

A educação não foi excepção! A 28 de Novembro de 1974, foi publicado o Despacho n.º. 68/74 onde "é aprovado o regime de participação de todos os professores do ensino primário (hoje, 1º ciclo do ensino básico) na vida da escola, feito através do Conselho Escolar. Passado um ano, a 8 de Novembro de 1975, através do Despacho n.º. 40/75, é aprovado o regime de gestão das escolas primárias." (Oliveira, 1999, p. 60)

Após este período, surgiram vários movimentos associativos; primeiro dos professores, depois dos alunos e, por fim, dos pais/encarregados de educação, todos eles com o mesmo intuito: afirmação dos seus direitos à participação democrática.

Assim, a relação escola-família apresenta-se multifacetada e, por vezes, bastante conflituosa, pois foi necessária muita persistência por parte dos pais/encarregados de educação para que hoje possam estar presentes na escola (quanto mais não seja a nível legislativo) e com direito a voto em todos os órgãos onde participam. Para que esta situação se tornasse real e legal foi necessário criar um quadro legislativo e normativo que regula a presença dos pais/encarregados de educação neste contexto educativo.

4.3. Participação parental: benefícios, obstáculos e formas de envolvimento

Antes de abordar este ponto na sua plenitude, importa referir que os encarregados de educação, de uma maneira geral, têm como maior responsabilidade, ser "os primeiros educadores da criança, ao longo da sua escolaridade" prolongando as suas reais funções no que concerne à "sua educação e bem-estar", passando por "amar, apoiar e proteger a criança, transmitir-lhe valores básicos, dar-lhes as primeiras noções de civilidade e de educação sexual, cívica, religiosa e política." (Marques, 2001, p. 12 e 14) No mesmo seguimento, Alves & Leite (2005, p. 5) afirmam que "A família também ensina. Ensina com os hábitos que adquiriu, com os valores que pratica, com a linguagem que usa, com os exemplos que dá, com as regras que instituiu." Asseguram, também, que os ambientes familiares são muito importantes para a educação infantil, pelos laços afectivos que transmitem, pela sua permanência e pelo seu poder de exemplo, e sendo a sua obra um dos guias de ajuda aos pais/encarregados de educação, estes autores apelam à sua consciência "de que as palavras, as regras, os hábitos, as relações familiares, os exemplos têm uma importância vital no desenvolvimento das crianças." (Ibidem) Assim, se a escola, tal como os pais/encarregados de educação,

transmite ensinamentos, "é fundamental uma cooperação com a família. Um conhecimento mútuo, um diálogo fecundo. A escola (…) pode e deve conhecer o contexto familiar da criança para que a educação escolar possa ter em conta essa especificidade. E a família (…) pode e deve informar, pode e deve conhecer a organização escolar, os seus direitos e deveres, o programa educativo que o seu filhos" e/ou educando seguirá. (Ibidem)

No que diz respeito à participação/colaboração/envolvimento dos encarregados de educação no ambiente escolar, Marques (2001, p. 19) afirma que "Os estudos realizados (…) na últimas três décadas, mostram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar." A mesma opinião é partilhada por Alves & Leite (2005, p. 9) quando referem que "A cooperação escola-família-escola exige vontade, tempo, perseverança (…) é uma das condições essenciais para que os processos de ensino aprendizagem sejam mais ricos e (…) para que sejam melhores os resultados dos alunos." Mais uma vez se confirma o que foi exposto a partir da citação de Montandon (2001, p. 159), quando diz que as "atitudes dos pais relativas ao seu trabalho na escola e o interesse que eles manifestam não podem senão exercer uma influência sobre as suas aprendizagens e os seus resultados. Muitos trabalhos tentam mostrar que a implicação dos pais na escolaridade do seu filho aumenta a probabilidade de este progredir de uma maneira óptima tanto no domínio das aprendizagens como das atitudes (…)".

Este é o nosso grande objectivo: apontar benefícios e formas de envolvimento, definindo os obstáculos de modo a poder contorná-los com um só propósito: o sucesso, no aproveitamento escolar, das nossas crianças.

No que concerne ao variadíssimo leque de estudos levados a cabo neste campo (a relação escola-família), Silva (2002, p. 97) afirma que, nos últimos dez anos, a bibliografia ligada a este tema, cresceu no nosso país, tornando-se parte integrante das "notícias nos *media*, de discursos políticos, de divulgação de projectos de investigação, da nova legislação", entre outros campos de interesse públicos.

Assim, o autor (Idem, p. 98) aborda esta relação sob duas vertentes (escola e lar) e duas dimensões de actuação (individual e colectiva).

Relativamente à "vertente escola", esta pode incluir actividades levadas a cabo pela escola (individual ou colectivamente) quer por iniciativa dos docentes, quer dos pais/encarregados de educação ou ainda pelos discentes/educandos, sendo exemplo desta acção o encontro dos docentes com os pais/encarregados de educação, participação dos pais/encarregados de educação nos órgãos da escola ou reuniões da associação de pais. Estas acções são denominadas como "a face visível da relação escola-família". A mesma expressão é encontrada em Montandon (2001, p. 29) quando afirma que este tipo de comunicação "(…) não passa de uma ilusão, porque os contactos directos não são senão a parte mais visível das relações entre os pais e a escola."

Quanto à "vertente lar", e ainda segundo Silva (Ibidem) são aqui abrangidas "as actividades relacionadas com a escola e desempenhadas em casa pelo aluno e/ou os pais"/encarregados de educação, como exemplo são--nos apresentados os trabalhos de casa ou outras actividades de estudo ou outras iniciativas levadas a cabo pela família com o intuito de uma melhor escolaridade do seu educando, sendo estas tidas como invisíveis aos olhos da instituição escolar e, por sua vez, alvo de "má avaliação (…) acerca do envolvimento (…) no processo de escolarização dos seus filhos"/educandos.

Particularizando um pouco mais o envolvimento dos pais/encarregados de educação no ambiente escolar e a sua colaboração com a escola, o supracitado autor aborda a dimensão de actuação que pode ser individual ou colectiva, sendo, exemplos da primeira, os contactos individuais por parte dos docentes e pais/encarregados de educação através de notas escritas, telefonemas ou transmitindo uma mensagem ou um aviso oralmente pelo aluno/educando, assumindo, este, um papel de ponte entre as duas instituições, ficando ambas e a sua boa relação a depender do aluno, como referem Montadon & Perrenoud (2001, p. 40 e ss.), pois a criança adquire o poder sobre as partes, pode "esquecer-se de a transmitir, censurar ou alterar deliberadamente o seu conteúdo. Ela pode ainda transmiti-la num momento, num tom de voz ou com comentários que vão influenciar fortemente o seu sentido".

No que respeita à dimensão de actuação colectiva, Silva (Idem, p. 99) aponta a actuação organizada dos pais/encarregados de educação nas

actividades ligadas às associações de pais ou à integração nos órgãos das escolas, que segundo David (1993) e Dale (1994) é um papel essencialmente político.

De ressalvar que a cooperação e o conflito estão sempre presentes em qualquer relação, não sendo esta excepção. Contudo, e seguindo os estudos de Alves & Leite (2005, p. 7 e 8), muitas têm sido as estratégias para aproximar estes dois ambientes (escola e família). As escolas "têm investido na melhoria das condições físicas e psicológicas da recepção e atendimento dos pais" e/ou encarregados de educação "(…) convidam formalmente os pais" e/ou encarregados de educação "a conhecerem o seu funcionamento e não é invulgar que (…) aí almocem esporadicamente, vejam as aulas em funcionamento, se inteirem dos modos de organização e funcionamento (…)" podendo "gerar dinâmicas de confiança, tão necessárias para um diálogo frutuoso." De uma forma simples, e sendo a obra destes autores um dos guias para pais/encarregados de educação, estes apontam estratégias de cooperação entre a escola e a família especificando algumas para cada um dos ambientes, das quais retiramos as que achamos mais importantes. Assim, no que respeita aos pais/encarregados de educação, estes podem participar na escola seleccionando materiais curriculares; propondo actividades que possam ser realizadas por pais/encarregados de educação, professores e alunos, orientando e dinamizando aulas sobre as suas actividades profissionais; "construir ou desenvolver materiais de apoio educativo, nomeadamente, diários, quadros, aquários, jogos e outros diversos objectos que possam ser usados em actividades educativas". Já a escola pode: promover reuniões de pais onde lhes mostre os seus recursos e o seu funcionamento; facultar o seu regulamento interno ou uma "súmula das matérias mais importantes"; incentivar a participação dos pais nos órgãos onde estes têm direito a participar, conforme a legislação em vigor; convidar os pais/encarregados de educação a almoçar na escola, a organizar actividades educativas ou apenas a visitar as instalações; fornecer aos pais/encarregados de educação informações detalhadas sobre o progresso dos seus educandos; orientar os pais/encarregados de educação na ajuda aos seus filhos/educandos com os trabalhos de casa.

Marques (2001), após concluir os seus estudos, aponta a comunicação como primeiro modo de envolvimento e a forma mais vulgar e antiga de colaboração, o que de certa forma vai de encontro à opinião de Silva (2002). Segundo o autor, este modo de envolvimento é muitas vezes mal aplicado, visto ser usado como portador de más notícias, sendo, por consequência, um tipo de obstáculo, já que os encarregados de educação só são, muitas das vezes, chamados à escola quando existem problemas de aprendizagem ou de indisciplina, levando-os a recear uma próxima abordagem da escola. Marques (Idem, p. 20), também, alista como outras formas de colaboração apontadas o apoio ao estudo, em casa, aquando da realização dos trabalhos de casa; as actividades escolares, como "festas, comemorações e visitas de estudo"; os movimentos associativos de pais e encarregados de educação, afim de partilharem do "poder de decisão nos órgãos escolares". Segundo este autor, de todos os tipos de envolvimento indicados, a comunicação e o apoio ao estudo em casa, são os que "têm um impacte significativo na melhoria das aprendizagens" (Ibidem), mas os benefícios não terminam aqui. Estas formas de colaboração influenciam, também, a motivação dos alunos pelo estudo; ajuda os pais/encarregados de educação a compreenderem melhor o trabalho e o esforço dos professores e a desempenharem melhor os seus papéis, incentivando-os a serem melhores pais/encarregados de educação; melhora a imagem social da escola; reforça o prestígio profissional dos docentes e, por consequência, estimula os professores a serem melhores profissionais, pois sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais/encarregados de educação; ajuda a motivar os pais/encarregados de educação para se envolverem em processos de actualização e reconversão profissional e a melhorarem a sua auto-estima como pais/encarregados de educação; a escola passa a dispor de mais recursos comunitários para desempenhar as suas funções. Este envolvimento dá oportunidade à escola de conhecer melhor o grupo comunitário que tem nas suas instalações e ao seu cuidado, elaborando programas e currículos mais adequados às necessidades dos vários públicos escolares; proporciona o movimento cívico e, consequente, a colaboração da comunidade local, podendo, os pais/encarregados de educação, intervir positivamente, também, na sua comunidade, dando um exemplo de cidadania aos seus educandos.

Mas qual a chave do sucesso escolar dos alunos/educandos?

Marques (Idem, p. 21), e tal como já foi referido anteriormente, é da opinião de que "Quando os valores da escola coincidem com os valores da família (…) a aprendizagem ocorre com mais facilidade. (…) os professores partilham os mesmos valores, linguagem e padrões culturais dos pais dos alunos" notando-se uma continuidade entre as duas instituições (familiar e escolar), tornando, desta forma, muito evidente a necessidade desta contiguidade cultural no dia-a-dia. Conforme este autor (Ibidem), "o aluno aprende assimilando a informação pela experiência directa com pessoas e objectos (…) professores, pais" e encarregados de educação, "colegas, livros, programas de televisão e «internet». (…) Quanto mais rico e variado for o seu mundo familiar, mais oportunidades o aluno terá de adquirir informação relevante."

Podemos concluir que este envolvimento dos pais/encarregados de educação influi directamente na vida de todas as áreas intervenientes na educação dos alunos, tais como, dos próprios alunos, dos pais/encarregados de educação, dos professores, da escola e da comunidade local e escolar.

Vistas as formas e os benefícios do envolvimento dos pais/encarregados de educação, importa delinear os obstáculos a este envolvimento, as razões da pouca participação destes actores no ambiente escolar.

Sabe-se que a família é a primeira responsável pela educação do seu educando, como já fizemos notar anteriormente, mas muitas vezes vê-se impossibilitada de cumprir a sua missão, por diversas razões, apelando à escola a continuidade deste tão importante legado. Daí ser cada vez mais importante uma boa relação escola-família, já que cada vez mais estes casos nos surgem, a fim de serem partilhadas informações, de se adequar procedimentos e beneficiar-se o crescimento e o desenvolvimento da criança enquanto aluno e educando (Alves e Leite, 2005, p. 7), "aprofundar as relações entre pais"/encarregados de educação "e professores é apenas um modo mais eficaz de beneficiar a experiência escolar dos alunos"/educandos (Lima, 2002, p. 168).

Mas ao contrário do que aqui se afirma, nem sempre esta relação é tão saudável.

No que respeita a obstáculos, Marques (2001, p. 23) considera quatro tipos de obstáculos: "a tradição de separação entre a escola e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as mudanças nas estruturas das famílias e os constrangimentos culturais." Concordando com o autor, Palos (2002, p. 212) escreve:

> "Muitos dos trabalhos exploratórios desenvolvidos neste domínio têm trazido a lume concepções, presentes quer nos discursos dos professores quer dos pais, que apontam para a culpabilização mútuas, pela ausência ou dificuldade de relação. Esses trabalhos tendem, igualmente, a acentuar as «dificuldades de comunicação» entre os dois sistemas"

o que em grande parte é resultante da "existência de uma dupla fronteira: a organização escolar, de que os pais não fazem parte e a de família que protege a sua esfera privada." (Montandon et al., 1985, p. 2)

Assim podemos verificar que os encarregados de educação já se vêem habituados a entregar os seus educandos às escolas e, por conseguinte, a pensarem que esta instituição é espaço exclusivo dos professores, tendo apenas como sua obrigação o sustento dos seus educandos e transmissão de valores básicos, tais como: relações de cortesia, respeito pelas autoridades e cumprimento de regras, tal como Lima (2002, p. 165) quando se refere aos pais da "classe trabalhadora":

> "Estes encarregados de educação também confiam muito mais aos professores, enquanto profissionais, o exclusivo do modo como ensinam os alunos. Acham que o trabalho educativo na escola «deve ser deixado aos professores», que «sabem o que estão a fazer»."

Por seu lado, o ideal de família tradicional ainda está muito vincado na mentalidade dos actores educativos presentes na escola. Mas esta mentalidade mudou! Antes presenciava-se a famílias cujos pais biológicos viviam com os seus filhos na mesma casa, e possivelmente, com outros familiares. Neste contexto, os pais (que eram os responsáveis educativos – encarregados de educação), com o apoio da Igreja e dos vizinhos, como já foi referido, preocupavam-se com a inculcação de valores, enquanto que os professores, apenas se debruçavam na dimensão instrutiva da educação.

A partir do momento em que estas duas instituições se começam a confundir, ou seja, relação em cujos papéis não foram totalmente respeitados,

principalmente no que concerne aos papéis familiares, deu-se início, segundo Marques (2001, p. 23) a uma "crise na escola", esta deixou de poder "dar resposta às condições e aos problemas colocados por uma população estudantil cada vez mais heterogénea do ponto de vista social, cultural e étnico. A crescente diversidade cultural (…) foi acompanhada por uma dramática quebra dos padrões de civilidade na sociedade portuguesa e por uma evidente ausência de referências seguras para interpretar e lidar com a realidade." As famílias tradicionais foram substituídas por famílias monoparentais, famílias resultantes de segundos casamentos e famílias compostas por arranjos informais não baseados no casamento, o que criou instabilidade de fixação de referências básicas à conduta e ao comportamento. Ainda neste seguimento, o autor (Idem, p. 24) refere algo com que concordamos plenamente e citando-o:

> "(…) as escolas foram recebendo cada vez mais alunos privados de civilidade, exigindo aos professores a responsabilidade de ensinarem noções de cortesia e de fixarem um quadro de valores básicos e regras de comportamento. À medida que a escola de massas crescia (…) os professores ficaram assoberbados com a função de proporcionar aos alunos aquilo que eles, antes da escola de massas, traziam de casa (…): civilidade, relações de cortesia e respeito pelas regras."

Assim, instalou-se uma crise que exigiu aos professores a adaptação a novos papéis, entre os quais terapeutas, gestor, administrador, assistente social e animador de tempos livres impedindo que estes realizassem a sua real função instrutiva de educação: "preparar as aulas, dar a conhecer as parcelas do conhecimento em que é investido de autoridade pelo facto de ter feito um determinado percursos académico, ensinar e avaliar." (Marques, Idem, p. 33) que a par da pressões sociais contraditórias e irrealistas, têm vindo a perder a sua identidade e estatuto social.

A sociedade, incluindo os encarregados de educação, apercebeu-se desta total desorientação, por parte do professor, pressionando-o e exigindo cada vez mais, e respeitando-o cada vez menos. A autoridade do professor foi posta em causa e desvalorizada. Eis a grande causa para que os professores temam a colaboração com os encarregados de educação, embora saibam que esta é vital para o sucesso escolar dos alunos.

Com esta crise instalada, verificou-se uma grande quebra nos padrões de civilidade que se manifestam, segundo o autor, pela pobreza de vocabulário

e linguagem dos alunos, incapacidade de adequar esta a diversos contextos, uso de linguagem obscena em sala de aula e, principalmente, na agressividade de comportamentos. Os professores mais novos vêem-se a braços, diariamente, com este tipo de população estudantil, cada vez mais heterogéneo "caracterizada pela multiculturalidade" (Lima, 2002, p. 168), que, por consequência, se vê também projectada na formação desta população, pois parte desta poderá integrar a futura população docente, que por sua vez, já traz consigo a baixa qualidade científica, cultural e pedagógica, tornando toda esta situação "num ciclo vicioso com consequências dramáticas para o futuro do nosso país" (Marques, 2001, p. 25)

Toda esta situação viu-se agravada pelo facto de os alunos da classe média deixarem de frequentar, em grande parte, as escolas públicas, ingressando nos colégios particulares, que veio salientar o número de crianças das classes mais desfavorecidas nas escolas públicas, os quais vêm acompanhados de uma grande falta de cultura por escassos recursos económicos e culturais do seu ambiente quotidiano, pois não têm oportunidade de optar por outro nível de ensino. Assim, à medida que estes "fenómenos se intensificam, os professores começam a culpar os pais pelo fracasso escolar dos alunos. Em vez de questionarem a estrutura da escola e a sua inaptidão para lidar com os novos fenómenos sociais, os professores começam a considerar que os pais perderam interesse na educação dos filhos." (Marques, Idem, p. 26) A este tipo de pais/encarregados de educação, a escola chamou "pais difíceis de alcançar". Em vez dos pais/encarregados de educação serem difíceis de alcançar, não será a escola a instituição difícil de alcançar? Esta não foi uma questão colocada por esta instituição. Os professores culpam os pais/encarregados de educação sem questionar as condições onde trabalham e o ambiente em redor, continuando com o relacionamento tradicional entre estas duas instituições (a familiar e a escolar), sendo efectuado da mesma forma, como o fazia aquando da existência das famílias realmente tradicionais, recusando a mudança. São exemplo disso o pouco contacto escola-família, baseando-se no essencial, e a linguagem demasiado técnica muitas vezes incompreensível para os pais detentores de baixos níveis de escolaridade, levando-os a olhar para a escola com algum receio ou desprezo, dependendo da sua própria relação com esta (baixo nível de escolaridade ou mal sucedida,

respectivamente), o que por consequência é transmitido aos seus educandos. Lima (2002, p. 165) clarifica também razões possíveis para esta separação entre estes dois ambientes (escolar e familiar); afirma que pode ser de "diversos tipos: física (muitos vivem longe do estabelecimento); cultural (possuem valores, hábitos, normas, códigos linguísticos e comportamentos distintos) e social (não convivem socialmente com os docentes da escola, ao contrário do que acontece, frequentemente, com muitos pais da classe média)". A par de tudo isto, temos os exemplos civis diários, salientados pelos *média*, de que muitas vezes o crime compensa e que o esforço não é recompensado e que raramente as pessoas são responsabilizadas pelos actos que praticam.

Tendo feito uma breve exposição do panorama da nossa sociedade de hoje em dia, e mostrando um pouco as dificuldades com que os professores se têm que debater diariamente, nem tudo está perdido. Tentaremos, de seguida, apresentar algumas alternativas para ultrapassar alguns obstáculos.

Na opinião de Marques (2001, p. 28), opinião da qual partilhamos, a primeira e grande ajuda para que o envolvimento parental deixe de ser visto como um "bicho papão" para os professores e estes últimos começarem a encarar os encarregados de educação "como parceiros que são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos" e educandos. "Os professores e os pais" e encarregados de educação "partilham responsabilidades na educação dos alunos e essa partilha deve valorizar aquilo que os une e eliminar aquilo que os separa." Como já foi referido, mas reformulando um pouco a ideia, "Quando os pais" e encarregados de educação "colaboram com a escola, os professores beneficiam porque essa colaboração tem um impacte positivo na aprendizagem dos alunos. A escola também beneficia porque a sua imagem social sai reforçada. Os pais" e encarregados de educação "também têm vantagens porque melhoram as suas competências como educadores e aprendem a conhecer melhor os seus filhos" e educandos.

As estratégias possíveis de ser utilizadas pela escola poderão estar na base de mais contactos informais (maior uso do telefone e visitas domiciliárias dos técnicos do apoio social) e menos comunicação escrita; evitar os formalismos das reuniões a horas e dias previamente estipulados, momentos esses que muitas vezes têm o objectivo de advertir sobre o mau comportamento e/ou aproveitamento do aluno, desencorajando, por sua vez,

os encarregados de educação a comparecer, pois estes sabem que vão ouvir, mais uma vez, más notícias; utilização de uma linguagem que seja acessível a todos os responsáveis educativos; a marcação de reuniões deve ser feita depois das 18 horas, para que todos os encarregados de educação possam estar presentes; estes últimos devem ser recebidos com privacidade; convidar os pais e encarregados de educação a participar em actividades que sejam também do seu interesse, para que eles se sintam úteis e que verifiquem que a escola valoriza as suas opiniões e ideias, a sua actividade laboral, a sua maior habilidade ou habilitação para uma ou outra tarefa, um ou outro tema… Lima (2002, p. 169 e 170) ainda acrescentou que para haver uma boa comunicação entre as duas mais importantes instituições onde a criança se encontra integrada (familiar e escolar) se deve seguir os seguintes princípios: "basear-se em declarações claras de intenções"; "definir regras que permitam evitar contradições e ambiguidades nas obrigações de cada uma das partes em interacção e divulgá-las entre os interessados (…) divisão do trabalho entre pais e professores (…)"; "ser alimentada pela formação dos diversos intervenientes" (pais e professores); "ser suportada por pessoal de apoio"; "ser confrontada, frequentemente, com sugestões e modelos alternativos, de modo a evitar assumir formas demasiado estereotipadas que retiram a riqueza potencial às interacções realizadas"; "ser suportada por materiais e métodos de apoio"; "estar ligada a apoios oficiais, concebidos às associações de pais" e encarregados de educação, e "ser acompanhada de oportunidades e de recursos de formação para pais, especialmente no que se refere ao seu conhecimentos de aspectos concretos da vida escolar".

Muitas são as actividades onde os pais/encarregados de educação podem participar, mas para tal é necessário que a escola abra as suas portas e que deixe estes tão importantes responsáveis/actores educativos participar, colaborar e, ainda, se envolver, encontrando neles verdadeiros parceiros, «companheiros de guerra», já que a tarefa de educar crianças e jovens é cada vez mais difícil, travando-se lutas diárias contra os maus exemplos, os vícios, as faltas de respeito, o mau comportamento, a difícil aprendizagem, a falta de atenção, ou seja, a desmotivação para aprender aquilo que verdadeiramente é importante para a formação de cidadãos responsáveis.

4.4. O envolvimento real dos pais/encarregados de educação nas escolas: a realidade portuguesa

Depois de muitos estudos realizados por diversos investigadores, concluiu-se que muitos professores ainda cultivam a dúvida sobre a existência de vantagens na participação dos Encarregados de Educação no ambiente e vida escolares, pois temem que este envolvimento lhes retire poder (que verdadeiramente não exercem sozinhos, pois existe o Ministério da Educação que, através das circulares e dos despachos, torna o poder dos professores uma ilusão, pois estes estão "sob o comando" de alguém superior [o Ministério da Educação]), tornando-se numa fonte de controlo e fiscalização do seu trabalho e das suas funções enquanto educadores. Pode-se afirmar que estes temores não estão completamente errados, pois o envolvimento dos Encarregados de Educação implica uma partilha de poder, que está implícito, principalmente, na tomada de decisões, que pode ou não ir de encontro aos seus interesses.

Esta partilha de poderes traz como intuito melhorar a qualidade de ensino e consequentemente o sucesso escolar. Segundo Marques (1997, p. 9) "o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos (…). Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background,* mas cujos pais se mantêm afastados da escola." Tal como Marques, Epstein (1985) concluiu, após a realização de um estudo, que o envolvimento dos pais/encarregados de educação pode facilitar os papéis dos professores, participando "na escola como auxiliares" e fazendo "trabalho voluntário na realização de visitas de estudo, festas escolares e competições desportivas." (Marques, 1997, p. 10)

Tendo por base os estudos realizados por Marques (1988) e por Davies (1988), faremos uma breve análise das nossas escolas no que diz respeito à participação parental.

Tanto Marques como Davies, realizaram estudos em escolas portuguesas a fim de perceber se os pais/encarregados de educação

portugueses participam na escola dos seus filhos/educandos e se a sua participação traz ou não vantagens ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

Deste modo, o estudo de Davies (1988) demonstrou que os alunos da dita classe baixa são os que mais podem beneficiar do envolvimento dos pais/encarregados de educação, pois neste momento são os que revelam níveis mais baixos de aprendizagem. Todavia, os programas de envolvimento existentes estão mais direccionados para os pais/encarregados de educação da dita classe média. Neste caso é urgente a intervenção das autoridades escolares ao nível da classe mais desfavorecida, para poder compensar os benefícios da classe média, elaborando programas específicos às necessidades dos pais/encarregados de educação da classe mais baixa.

Da mesma forma, Marques (1988) conclui, do seu estudo efectuado em três escolas portuguesas, que "não há igualdade de participação parental nos diferentes grupos sociais, confirmando-se a ideia generalizada de que o nível de envolvimento dos pais/encarregados de educação depende da sua posição social, registando-se um maior alheamento das famílias com menores recursos culturais e económicos" (Marques, 1997, p. 10), pois, afirma neste estudo, que existe diferenças de envolvimento entre pais/encarregados de educação com o 4º ano de escolaridade e pais/encarregados de educação com cursos médios e superiores, sendo que estes últimos efectuam contactos com o director de turma e com os demais professores com muito mais frequência se comparando com os primeiros, mas mesmo assim Davies (1988) conseguiu demonstrar que os pais/encarregados de educação portugueses participam muito pouco na escola, independentemente da sua posição social.

Deste modo, passamos a apresentar no ponto seguinte os obstáculos encontrados pelos pais/encarregados de educação e pelos professores numa relação de envolvimento entre a escola e a família.

4.5. Obstáculos à participação na escola: perspectiva dos pais/encarregados de educação e dos professores

No dizer de Jares (1994, p. 26-33) existem quatro grupos de obstáculos à participação. São eles:

- **ideológicos** – as ideologias dos intervenientes no processo educativo sobretudo dos professores, para quem o conceito de participação tem uma conotação política e daí, muitas vezes, os choques e as divergências constituírem um obstáculo à participação;
- **políticos** – a política da própria escola que pode ser um obstáculo à participação, não a fomentando ou mesmo excluindo os actores educativos do envolvimento e responsabilização;
- **culturais/profissionais** – a falta de formação para a participação, os conflitos que se geram entre professores com diferentes perspectivas, não estando preparados para adoptarem uma política de negociação e consenso;
- **organizativos** – a própria organização e funcionamento da escola podem impedir a participação: escola sobrelotada, órgão de gestão rígido e inflexível na sua actuação, a falta de comunicação, a forma como são tomadas as decisões, entre outros.

Assim, podemos afirmar que os problemas e as barreiras entre a escola e as famílias têm a ver com uma grande diversidade de razões, estando uma delas relacionada com as estruturas diferenciadas e com algumas funções distintas da escola e da família.

Aparentemente deveria ser uma relação natural, porque ambas as instituições servem as mesmas crianças e ambas se preocupam com elas. No entanto, se se confrontarem as opiniões de pais/encarregados de educação e professores, verifica-se que é uma relação conflituosa. A relação escola/família está, pois, enquadrada num conjunto de condicionalismos, que são independentes da vontade e das intenções de cada um.

Deste modo, pode-se dizer que a participação nas escolas é difícil, porque a maioria dos professores tem alguma dificuldade em comunicar com

os pais/encarregados de educação em desvantagem cultural e económica; marcam-se reuniões com os pais/encarregados de educação a horas em que eles se encontram a trabalhar e, por vezes, as informações aí partilhadas são imprecisas e insuficientes; a escola mantém formas tradicionais de relacionamento com a família: reuniões no início do ano lectivo e uma por cada período, ou só quando necessárias; a escola é uma estrutura burocrática, formal, possuindo uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes, incompreensível para os pais/encarregados de educação de baixo nível cultural; esta está organizada em função dos pais/encarregados de educação da classe média, sendo esta a principal razão do alheamento de muitos pais/encarregados de educação sobre os problemas da escola e não apenas o facto dos pais/encarregados de educação falarem uma linguagem diferente da linguagem escolar ou viverem em condições ambientais degradadas.

Fundamentalmente, terá de haver uma mudança de atitudes que passará, primeiro, pela organização, gestão e direcção da escola. Esta tem de acreditar nos benefícios do envolvimento dos pais/encarregados de educação para se vencer o clima de desconfiança que existe entre ela e a família. Por fim, ter-se-á que criar um envolvimento mútuo em que cada um influencia e é influenciado pelas reformas escolares e pela democratização da educação.

Em jeito de conclusão, e por forma a apontar possíveis soluções para superar os obstáculos existentes na relação família/escola e tendo em conta de Marques (2001, p. 28) a Escola consegue contornar esta barreiras ao envolvimento parental encarando os encarregados de educação como parceiros, os quais têm a responsabilidade inicial da educação das crianças. Assim sendo, pais/encarregados de educação e docentes partilham responsabilidades no âmbito da educação, as quais deveriam ser usadas para uma maior união destes dois ambientes.

Embora o rol dos obstáculos possa parecer interminável, nenhum é inultrapassável, pois inicialmente a Escola, a fim de quebrar esta separação, poderia usar uma linguagem mais compreensível e que chegasse a todos os pais/encarregados de educação, o horário de reunião deveria, igualmente, ser acessível a todos com o intuito de aumentar a comparência dos encarregados de educação, e estas deveriam ser realizadas, bem como os momentos de atendimento, em espaços próprios que garantam privacidade. Relativamente

aos pais/encarregados de educação que participam muito no ambiente escolar deve tentar-se recorrer a comunicação alternativa, como por exemplo, as visitas domiciliárias, que deverão estar a cargo de equipas constituídas por psicólogos escolares e assistentes sociais.

4.6. Benefícios da participação dos pais/encarregados de educação à aprendizagem

A escola deve assegurar o estreitamento da relação escola/família e, consequentemente, a valorização da história e cultura locais servirá apenas de ponte entre as diferentes culturas perpetuando, ainda que de forma atenuada, os valores da classe dominante, isto é, transmitirá sempre, qualquer que seja a classe social dos alunos, os mesmos ensinamentos.

A escola terá, portanto, de reconhecer a história e a cultura locais, analisar a estruturação social da comunidade onde se insere e procurar motivar e provocar o interesse dos pais/encarregados de educação pela escola, através do reconhecimento e valorização daqueles conhecimentos socialmente úteis que eles veiculam.

Neste caso, as crianças da classe social mais baixa são as que mais podem beneficiar com o envolvimento dos pais/encarregados de educação. Note-se que não há igualdade de participação parental nos diferentes grupos sociais; o nível de envolvimento destes depende da sua posição social, restringindo-se a um maior alheamento das famílias com menos recursos culturais e económicos.

Tal como já foi referido anteriormente, uma das razões porque estes pais/encarregados de educação têm mais dificuldade em se envolverem no processo educativo dos filhos/educandos é devido ao facto da escola estar organizada em função dos pais/encarregados de educação da classe média e os professores valorizarem um modelo de pais/encarregados de educação que nada tem a ver com o tipo de famílias de muitas crianças. Estes pais/encarregados de educação, económica e culturalmente em desvantagem, estão habituados a esperar dos professores e da escola apenas comentários

negativos sobre os seus filhos/educados e, assim, quando se deslocam à escola sabem que não compensa. Nestes casos são necessários programas de envolvimento para promover a participação de todas as famílias na escola e mudar as atitudes dos professores para que ultrapassem a visão das crianças oriundas das famílias pobres. Será também necessário incentivar relações positivas entre a escola e a comunidade, passando pelos pais/encarregados de educação, assim como promover, na comunidade, com o apoio de grupos locais, iniciativas que favoreçam a educação destas mesmas crianças.

A participação das famílias, ao contrário do que muitos professores pensam, pode facilitar os papéis do professor nas actividades extra-curriculares e outras. A comunicação entre a escola e os pais/encarregados de educação não pode continuar a fazer-se num só sentido; tem que deixar de ser uma comunicação no sentido negativo, para a integração e o sucesso escolar dos filhos.

Deve-se referir, então, que o envolvimento paternal favorece os seguintes aspectos:

- **nas crianças** – o desenvolvimento global e, em particular, o desenvolvimento escolar, pelo estabelecimento de comunicação entre as duas partes essenciais do seu mundo: a família e a escola;
- **nos pais/encarregados de educação** – o desenvolvimento pessoal, enquanto cidadãos e educadores, oferecendo-lhes novas competências e informação aumentando o apreço pelo seu papel de educadores, a sua eficiência e motivação;
- **nos professores e na escola** – contribui para um trabalho dos professores mais agradável, porque os pais/encarregados de educação vêem-no de um modo mais positivo e ficam mais sensibilizados para os apoiar nas escolas no acesso a recursos materiais e humanos;
- o desenvolvimento de uma **sociedade** democrática, porque a participação dos pais/encarregados de educação é em si mesma uma forma de educação para o exercício da cidadania.

É fácil apercebermo-nos, e isso está comprovado pelos vários estudos realizados nos Estado Unidos da América, que o envolvimento dos

pais/encarregados de educação está sempre ligado ao desenvolvimento da criança e ao sucesso académico e social dos alunos.

Pode-se concluir, então, que o envolvimento e a participação dos pais/encarregados de educação proporcionam mais conhecimentos, novas experiências, novas competências, mais confiança, mais autoconfiança e mais responsabilidades na gestão, na planificação e na tomada de decisão da escola e dos alunos. Tal como refere Marques (2001, p. 28) "Quando os pais colaboram com a escola, os professores beneficiam porque essa colaboração tem um impacte positivo na aprendizagem dos alunos. A escola também beneficia porque a sua imagem social sai reforçada. Os pais também têm vantagens porque melhoram as suas competências como educadores e aprendem a conhecer melhor os seus filhos." Mas para além de todas estas vantagens, os maiores beneficiados são os alunos e, por conseguinte, os pais e os professores, como podemos constatar que "o envolvimento dos pais não traz só benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos. Aumenta a motivação dos alunos pelo estudo. Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. (…) Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, (…) incentiva os pais a serem melhores pais" e consequentemente, "estimula os professores a serem melhores professores." (Idem, p. 20)

Nesta rede de relações gerada em função dos alunos/filhos/educandos, todos os actores educativos saem a ganhar, pois adquirem consciências sobre os actos/funções de cada um, levando a uma maior cumplicidade e inter-ajuda, no processo de aprendizagem, com intenção de atingir o mesmo fim: o sucesso e motivação escolares das nossas crianças.

Parte II – Referencial Empírico

CAPÍTULO IV – METODOLOGIAS

1. Opções Metodológicas

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos usados, especificando a natureza da investigação, os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como a apresentação, interpretação e análise dos dados recolhidos.

Na opinião de Cohen & Manion (1990, p. 31) o método a utilizar na investigação, depende do conceito da realidade social e do modo de a interpretar por parte do investigador. Desta forma, neste estudo recorrer-se-á a técnicas de recolha de dados quantitativos – os inquéritos por questionário.

Considerando as razões expostas, para enquadrar esta investigação na pesquisa quantitativa pode sintetizar-se afirmando que esta envolve, na opinião de Carmo (1990, p. 178) a utilização de métodos essencialmente ligados "à investigação experimental ou quasi-experimental".

Assim, os objectivos da investigação consistem, segundo o mesmo autor em "fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias" (Ibidem) e como se utilizou um inquérito por questionário, procedeu-se à selecção de uma amostra que é representativa da população em estudo, para que os resultados "possam ser generalizados a essa mesma população, o que implica a selecção aleatória dos sujeitos de investigação" (Ibidem).

Por métodos seguiremos o conceito de Cohen & Manion (1990, p. 164), que os considera como um conjunto de procedimentos a utilizar para recolher dados a partir dos quais se poderá procurar o estudo. Os estudos de caso estão a ser largamente utilizados em investigação educacional, recorrendo a um vasto leque de técnicas, quer quantitativas quer qualitativas, para recolha de dados.

Assim sendo, nesta investigação optou-se pelo estudo de caso, que se desenvolve em três fases: a **exploratória**, em que o plano de estudo vai sendo elaborado à medida que se desenvolve, formulando-se questões que se podem

estudar e definindo-se as unidades de análise; a **delimitação do estudo**, onde se identificam os elementos chave do grupo e os limites do problema, seguindo-se a recolha sistemática dos dados através do inquérito por questionário, de acordo com as questões formuladas para a investigação, a **análise de dados** e a elaboração de relatório (Carmo, 1998, p. 218).

A diversidade de dados permite encontrar a extensão e a profundidade que possibilitam a resposta às questões enunciadas para a investigação. Contudo para Bogdan e Biklen (1994, p. 69) mais essencial do que a recolha de dados é a sua organização em contexto, ou seja na situação em que aconteceu. A metodologia do estudo de caso é considerada a mais vantajosa em estudos de natureza descritiva, por possibilitar a descrição, a partir de dados recolhidos, da realidade que se pretende estudar.

2. Pergunta de Partida

O mundo, cada vez mais multicultural, coloca à escola desafios constantes uma vez que suscita interrogações sobre questões tradicionais de vizinhança e de comunidade até aqui imutáveis.

Todas estas transformações implicam mudanças de atitudes, de comportamentos e mesmo de mentalidades.

A tendência da escola em ter as famílias longe de si, isto é, o encerramento em si própria, era tão acentuado que só em documentos relativamente recentes os pais/encarregados de educação portugueses são reconhecidos como parceiros.

Teremos que repensar toda a educação e a influência da família no seu desenvolvimento de forma a lhe atribuir um papel adequado. É, pois, um tema de grande actualidade e relevância, que justifica a escolha do nosso tema e que se baseia na seguinte questão:

Em que medida a participação dos pais/encarregados de educação influencia a motivação dos filhos/educandos no ambiente escolar?

A participação da comunidade e, essencialmente, dos pais/encarregados de educação na escola constitui um factor importantíssimo para a qualidade do ensino e para o sucesso dos alunos. A cooperação educativa entre pais/encarregados de educação, professores e alunos é a situação óptima para levar a bom termo um verdadeiro projecto educativo. Os pais/encarregados de educação e os professores devem assumir o compromisso de planearem conjuntamente para o desenvolvimento dos alunos, e estes últimos devem assumir o compromisso de seguirem esse planeamento e de se aplicarem com gosto e interesse a fim de obterem sucesso na vida escolar, pessoal e social. Evita-se, assim, que as crianças sofram a pressão de dois ambientes descoordenados e, muitas vezes, com valores opostos.

É, desta forma, necessário conjugar os esforços de todos os intervenientes na acção educativa. Esta tarefa implica um projecto partilhado orientador e congregador dos esforços, de colaboração e de participação directa de pais/encarregados de educação e professores. Quanto melhor cada um dos intervenientes conhecer o seu papel e assumir as suas responsabilidades mais resultados e sucesso se obtém.

Facilitar e dinamizar a presença dos pais/encarregados de educação torna-se socialmente inadiável, pois só assim se generalizará o envolvimento das famílias no processo educativo e se obterá um maior sucesso na acção educativa.

Preocupados com toda esta reformulação que é exigida à escola e que necessita do empenhamento dos pais/encarregados de educação, pensamos que seria aliciante abordar este tema tendo em conta a nossa formação profissional e a nossa condição de cidadãos e de futuros pais/encarregados de educação.

Não é nossa pretensão esgotar o leque de respostas existentes para esta e para outras questões que possam estar relacionadas. Pretendemos apenas levantar algumas questões que se relacionam profundamente com a participação dos encarregados de educação e a motivação dos alunos.

3. Formulação das Hipóteses

Todas as reformas educativas, pelas quais a educação já passou e tem vindo a passar, apelam ao aprofundamento da relação entre a escola e a família, como factor motivante da integração do aluno na vida escolar e, consequente, progressão no processo de aprendizagem.

A participação dos pais/encarregados de educação pode desenvolver-se, a nosso ver, a dois níveis: no ambiente familiar e no quotidiano escolar. No primeiro, criando condições que fomentem o desejo de pesquisa de informação e conhecimentos fora da escola e, simultaneamente, fazendo acompanhamento regular dos seus educandos; no segundo, agindo e actuando no projecto educativo de escola, participando no processo de avaliação dos seus filhos/educandos, na reflexão e no complemento curricular e nas actividades no âmbito da Área de Projecto.

Esta participação desenvolve a responsabilidade e a capacidade de dialogar, de planificar, de aprender e trabalhar em equipa, pois o facto de se participar é já em si mesmo um acto enriquecedor.

Dentro dos seus limites, todos os membros da comunidade e, especialmente os pais/encarregados de educação, têm o direito de intervir na determinação, desenvolvimento e avaliação da dinâmica da escola.

Este processo requer, todavia, informação e atitudes consonantes com os objectivos e as metodologias definidas pelas referidas reformas educativas.

Deste modo e sabendo que existe um certo distanciamento real entre a escola e a família, e desejando contribuir para o aprofundamento da participação dos pais/encarregados de educação na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico implicando a consequente motivação dos seus filhos/educandos, propor-nos-emos conhecer melhor as suas causas e, para o efeito, formulámos as seguintes hipóteses de trabalho:

Hipótese 1: A comunicação escola/família influencia/motiva a participação/envolvimento dos pais/encarregados de educação;

Hipótese 2: Alguns pais/encarregados de educação reconhecem que a escola não vê vantagens na participação parental;

Hipótese 3: A participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos/educandos está associada ao nível de instrução familiar e categoria sócio-profissional;

Hipótese 4: A interacção entre pais/encarregados de educação e professores/escola é um factor importante para a participação dos primeiros e, consequentemente, para a motivação dos seus educandos nos seus percursos escolares.

4. Objectivos da Investigação

Tendo por base a Pergunta de Partida, inspiradora no nosso estudo, e perante tais hipóteses de trabalho, pretendemos com o objectivo geral entender a problemática da/o participação/envolvimento dos pais/encarregados de educação no ambiente escolar e a consequente motivação e sucesso dos seus filhos/educandos neste mesmo espaço.

Deste modo, buscar a relação existente entre a participação e a motivação relativamente ao sucesso escolar dos alunos/educandos leva-nos a procurar:

- o estado de participação/envolvimento dos pais/encarregados de educação na escola e/ou no processo educativo dos filhos/educandos;
- o grau/modo de abertura das escolas aos pais/encarregados de educação e as suas práticas;
- identificar quais as influências existentes para a participação ou não participação dos pais/encarregados de educação;
- verificar se a relação escola-família realmente influencia o sucesso escolar dos alunos/educandos.

Assim, esperam-nos diversas fases para a aquisição da informação necessária para, após uma reflexão cuidada sobre as questões em envolvem o nosso estudo, tecermos as nossas conclusões.

5. População/amostra

A população deste estudo constituiu-se por um total de 159 docentes que leccionavam num Agrupamento Vertical. Desta totalidade, seleccionou-se apenas os que fazem parte do 1º Ciclo, os quais perfazem um total de 53 docentes. Distribuímos o inquérito pela totalidade e de retorno obtivemos 37 inquéritos.

Relativamente aos pais/encarregados de educação dos alunos que frequentam o 1º Ciclo, estes perfazem um total de 750. Distribuídos os inquéritos, obtivemos o retorno de 571.

De forma breve, caracterizaremos a nossa amostra distinguindo a população de pais/encarregados de educação e a população docente, dela integrante.

Assim, da análise aos questionários respondidos pelos pais/encarregados de educação, podemos verificar que, conforme o quadro 1 e o gráfico 1, o agregado familiar é constituído maioritariamente por 4 elementos, sendo representado por 44,7% (255 pessoas), podendo-se afirmar que este número está acima da média apresentada pela estatística do INE baseada no último *census* realizado.

		N	%
Valid	2,00	24	4,2
	3,00	182	31,9
	4,00	255	44,7
	5,00	81	14,2
	6,00	20	3,5
	7,00	6	1,1
	8,00	1	,2
	10,00	2	,4
	Total	571	100,0

Quadro 1: Número de pessoas do agregado familiar

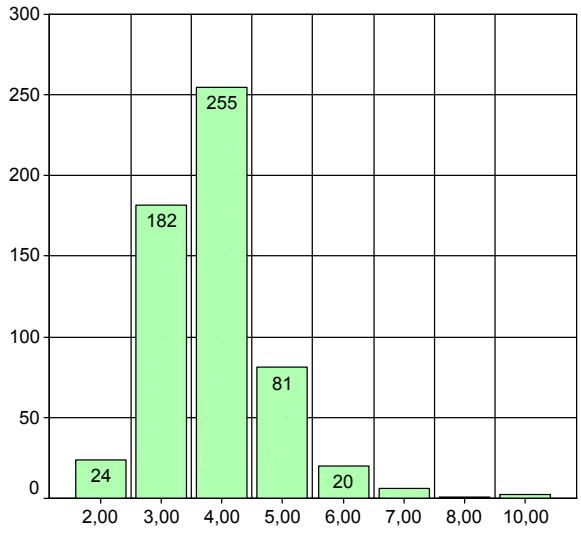

Gráfico 1: Número de pessoas do agregado familiar

Quanto ao género dos pais/encarregados de educação, denota-se que em 73,2% (418 pessoas) dos casos é a figura feminina que assume o papel de Encarregado de Educação, sendo a figura masculina apresentada por 26,8% das pessoas inquiridas, como podemos verificar no quadro 2 e o gráfico 2.

		N	%
Valid	Mulher	418	73,2
	Homem	153	26,8
	Total	571	100,0

Quadro 2: Género Encarregado Educação

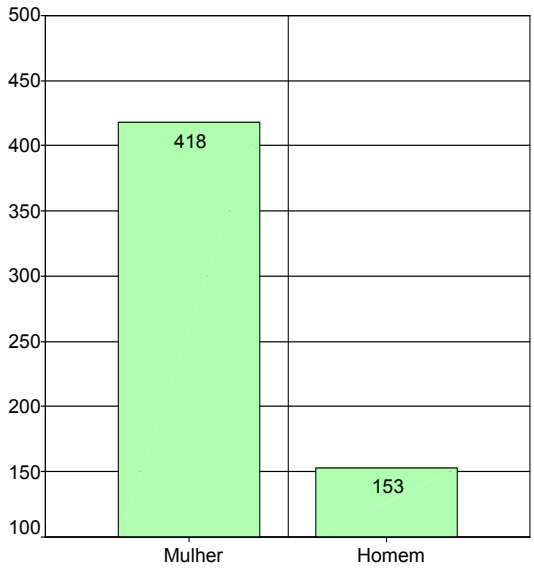

Gráfico 2: Género Encarregado Educação

Relativamente ao sector de actividade, o mais representado é o terciário, onde 60,4% dos encarregados de educação se enquadra, seguido pelo sector secundário que detém 20,0% dos casos. Ainda encontramos integrados nesta população-alvo, os encarregados de educação estudantes (0,7%), com actividades liberais (14,4%), os inactivos (4,0%) e os pertencentes ao sector primário (0,5%), tal como nos mostra o quadro 3 e o gráfico 3.

		N	%
Valid	Sector Primário	3	,5
	Sector Secundário	114	20,0
	Sector Terciário	345	60,4
	Estudante	4	,7
	Doméstica	82	14,4
	Desempregado(a)	23	4,0
	Total	571	100,0

Quadro 3: Profissão – Sector de actividade

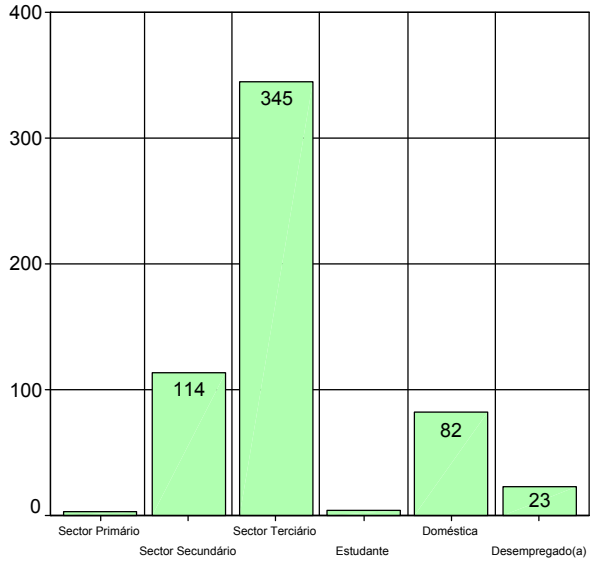

Gráfico 3: Profissão - Sector de Actividade

A par do sector económico, também analisamos as habilitações académicas destes actores educativos, verificando que a maioria detém o antigo curso complementar, hoje, ensino secundário (27,7%), logo seguido do ensino preparatório (26,3%) e do antigo 5º ano (actual 9º ano) (21,2%), o que nos revela que a maioria (embora baixa) dos encarregados de educação detêm o ensino secundário estando integrados no sector económico que mais se salienta no nosso estudo, conforme o quadro 4.

		Profissão						Total
		Sector Primário	Sector Secundário	Sector Terciário	Estudante	Doméstica	Desempregado(a)	
Habilitações Académicas	Menos que o 4º ano		2	4		6		12
	4º ano	1	15	31		27	3	77
	6º ano		48	68	2	24	8	150
	9º ano	1	24	78		14	4	121
	10º/12º ano		22	115	2	11	8	158
	Bacharel		1	18				19
	Licenciatura	1	2	25				28
	Pós-Graduação			5				5
	Doutoramento			1				1
Total		3	114	345	4	82	23	571

Quadro 4: Cruzamento de dados entre as Habilitações Académicas e a Profissão dos Encarregados de Educação

Os números apresentados são o reflexo da exigência académica do sector terciário, pois comparativamente com os outros sectores, este é o mais vasto em termos de saídas profissionais e o que mais exige elevados conhecimentos académico.

No que respeita à população docente aqui existente, e de uma forma muito breve e geral, está representada, na sua maioria, por mulheres (94,6%) – como podemos verificar no quadro 5 –, com idades compreendidas, primeiramente, entre os 32 e os 36 anos (24,3%) e logo de seguida entre os 47 e os 51 anos de idade (21,6%) – tal como nos mostra o quadro 6 –, detentoras, na sua maioria, de 30 anos de serviço (16,2%), seguidas pelas que detêm 3 e 10 anos de serviço (10,8% ambas) – conforme o quadro 7 e o gráfico 4 –, sem qualquer outra função para além do cargo docente (75,7%) – como podemos verificar no quadro 8 –, cujo vínculo laboral se prende com o Quadro de Zona

Pedagógica (43,2%) seguido do Quadro de Escola que se encontra representado por 32,4% dos inquiridos – tal como nos mostra o quadro 9.

		N	%
Valid	Mulher	35	94,6
	Homem	2	5,4
	Total	37	100,0

Quadro 5: Género do Pessoal Docente

		N	%
Valid	22-26	5	13,5
	27-31	4	10,8
	32-36	9	24,3
	37-41	2	5,4
	42-46	3	8,1
	47-51	8	21,6
	52-56	5	13,5
	57-61	1	2,7
	Total	37	100,0

Quadro 6: Idade do Pessoal Docente

		N	%
Valid	,00	1	2,7
	1,00	2	5,4
	2,00	3	8,1
	3,00	4	10,8
	5,00	1	2,7
	6,00	3	8,1
	9,00	2	5,4
	10,00	4	10,8
	18,00	1	2,7
	19,00	1	2,7
	20,00	1	2,7
	22,00	2	5,4
	29,00	3	8,1
	30,00	6	16,2
	31,00	2	5,4
	32,00	1	2,7
	Total	37	100,0

Quadro 7: Tempo de serviço do Pessoal Docente

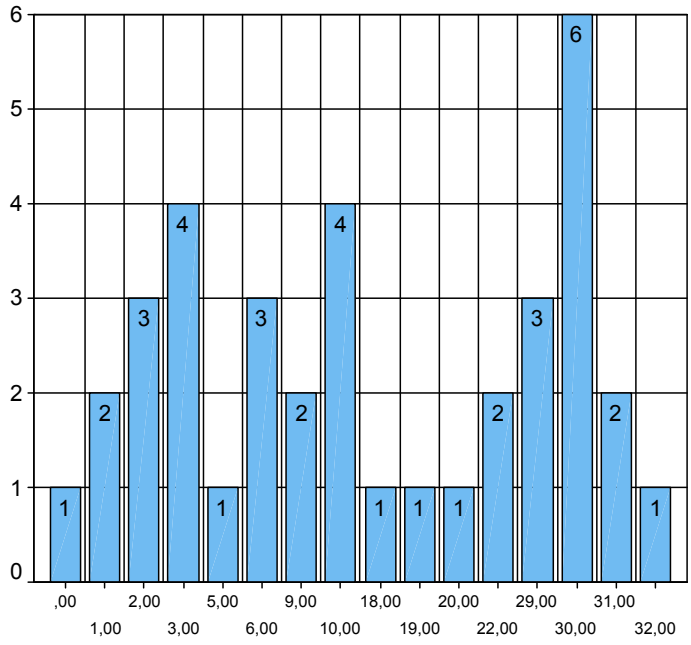

Gráfico 4: Tempo de Serviço

		N	%
Valid	Coordenador de escola	6	16,2
	Coordenador de Ciclo	1	2,7
	Coordenador de Ano	1	2,7
	Sem outra função	28	75,7
	Apoio Educativo	1	2,7
	Total	37	100,0

Quadro 8: Cargo/função exercida pelo Pessoal Docente

		N	%
Valid	PQE	12	32,4
	PQZP	16	43,2
	PC	7	18,9
	PCRST	2	5,4
	Total	37	100,0

Quadro 9: Vínculo Laboral do Pessoal Docente

As suas habilitações académicas, na sua maioria, são licenciaturas (75,7%), conforme o quadro 10. Maioritariamente, estes docentes leccionam, neste agrupamento, há menos de 1 ano ou entre 1 e 5 anos, estando ambas as categorias representadas por 40,5% da população, como podemos verificar no quadro 11e no gráfico 5.

		N	%
Valid	Bacharel	7	18,9
	Licenciatura	28	75,7
	Pós-Graduação	1	2,7
	Mestrado	1	2,7
	Total	37	100,0

Quadro 10: Habilitações literárias e académicas do Pessoal Docente

		N	%
Valid	Menos de 1 ano	15	40,5
	Entre 1 e 5 anos	15	40,5
	Entre 6 e 10 anos	6	16,2
	Mais de 11 anos	1	2,7
	Total	37	100,0

Quadro 11: Tempo de serviço no actual agrupamento

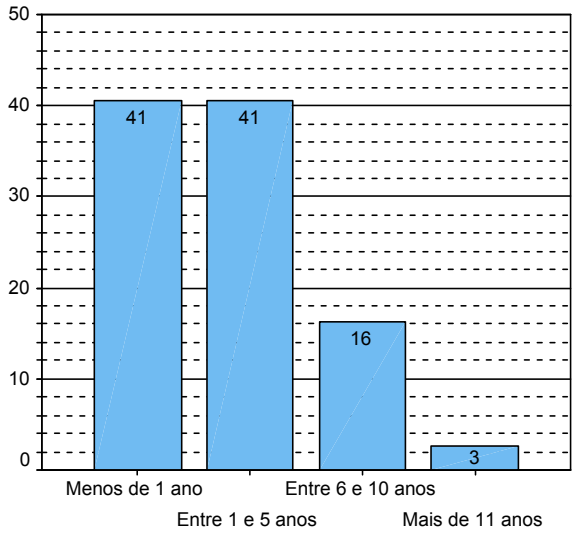

Gráfico 5: Tempo serviço escola actual

São profissionais que estão agradados com o seu ambiente de trabalho (94,6%) – tal como nos mostram o quadro 12 e o gráfico 6 –, entendendo-se como ambiente de trabalho, todos os aspectos físicos e emocionais que estes envolvem; são bastante participativos no seu local de trabalho (94,6%) – conforme o quadro 13; defendem a importância de comunicação entre a escola e a família dos seus alunos (100%) – como podemos verificar no quadro 14 – e consideram que a forma como esta comunicação se concretiza influencia/motiva a(o) participação/envolvimento dos pais/encarregados de educação (70,3%) – tal como nos mostram o quadro 15.

		N	%
Valid	Sim	35	94,6
	Em parte	2	5,4
	Total	37	100,0

Quadro 12: Ambiente de trabalho nas escolas estudadas (opinião do Pessoal Docente)

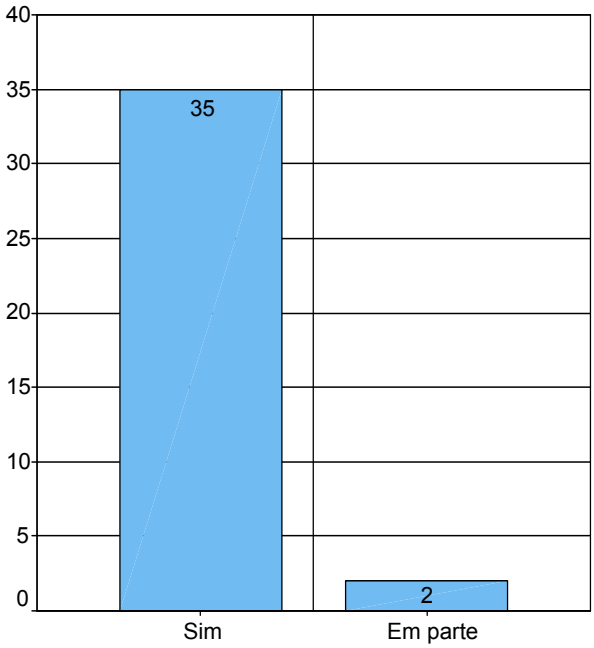

Gráfico 6:: Ambiente da Escola vs Participação Docente

		N	%
Valid	Sim	35	94,6
	Em parte	2	5,4
	Total	37	100,0

Quadro 13: Influência do ambiente de trabalho sobre a participação docente.

		N	%
Valid	Sim	37	100,0

Quadro 14: Importância da comunicação entre a escola e a família

		N	%
Valid	Sim	26	70,3
	Não	1	2,7
	Em parte	10	27,0
	Total	37	100,0

Quadro 15: Modo de comunicação escola/família influencia/motiva a participação/envolvimento dos encarregados de educação

É um corpo docente que demonstra alguma relutância relativamente à colaboração dos pais/encarregados de educação nas actividades da escola (64,9%), conforme o quadro 16.

		N	%
Valid	Habitualmente sim	13	35,1
	Às vezes	24	64,9
	Total	37	100,0

Quadro 16: Importância da colaboração dos encarregados de educação nas actividades da escola.

Consideram que os alunos de hoje em dia se encontram menos motivados comparativamente há 10 anos atrás (56,8%) – conforme o quadro 17 e o gráfico 15 – atribuindo esse facto a três principais factores: à variedade de informação através das actividades extra-escolares e dos audiovisuais

(91,9%) – tal como nos mostram o quadro 18; ao empenho do professor (73,0%) – como se pode verificar no quadro19 e, finalmente, às condições de trabalho e lazer (67,6%) tal como podemos constatar pelo quadro 20.

		N	%
Valid	Mais	7	18,9
	Igual	9	24,3
	Menos	21	56,8
	Total	37	100,0

Quadro 17: Motivação dos alunos.

		N	%
Valid	Muito(a)	34	91,9
	Pouco(a)	3	8,1
	Total	37	100,0

Quadro 18: Factores de desmotivação: variedade de informação através de actividades extra-curriculares e dos audiovisuais.

		N	%
Valid	Muito(a)	27	73,0
	Pouco(a)	10	27,0
	Total	37	100,0

Quadro 19: Factores de desmotivação: empenho do professor.

		N	%
Valid	Muito(a)	25	67,6
	Pouco(a)	12	32,4
	Total	37	100,0

Quadro 20: Factores de desmotivação: condições de trabalho e lazer.

Por sua vez, estes docentes afirmam que três dos factores que mais influenciam e fazem depender a motivação de um aluno são: a estabilidade afectiva da família (86,5%) – conforme o quadro 21; a organização do trabalho de sala de aula (70,3%) – como podemos verificar no quadro 22 – e, por fim, o nível cultural da família (59,5%) – tal como constatamos no quadro 23.

		N	%
Valid	Assinalado	32	86,5
	Não assinalad	5	13,5
	Total	37	100,0

Quadro 21: Factores de dependência da motivação dos alunos: estabilidade afectiva da família.

		N	%
Valid	Assinalado	26	70,3
	Não assinalad	11	29,7
	Total	37	100,0

Quadro 22: Factores de dependência da motivação dos alunos: organização do trabalho de sala de aula.

		N	%
Valid	Assinalado	22	59,5
	Não assinalado	15	40,5
	Total	37	100,0

Quadro 23: Factores de dependência da motivação dos alunos: nível cultural da família.

94,6% dos professores tem conhecimento de que os pais/encarregados de educação ajudam os seus filhos/educandos com os trabalhos de casa – conforme o quadro 24 –, visto 94,6% considerar esta tarefa, e interesse pelas actividades escolares factores importantes para uma maior motivação, empenho e interesse, por parte dos alunos pelas actividades académicas, tal como podemos visualizar no quadro 25.

		N	%
Valid	Sim, costumam	35	94,6
	Não, não costuma	2	5,4
	Total	37	100,0

Quadro 24: Conhecimento sobre a ajuda fornecida pelos EE's na elaboração dos trabalhos de casa dos seus educandos.

		N	%
Valid	Sim	35	94,6
	Em parte	2	5,4
	Total	37	100,0

Quadro 25: A ajuda nos trabalhos de casa, por parte dos encarregados de educação, é importante para o aumento da motivação dos seus educandos.

5.1. Descrição do Concelho

As escolas por nós escolhidas, e o respectivo agrupamento, para nosso objecto de estudo pertencem a um concelho da periferia da cidade do Porto. Este pode ser definido como um concelho semi-rural, visto ainda se verificar a existência de actividades do sector primário, de entre as profissões aí exercidas.

É um concelho com uma população residente de 164 096 habitantes, conseguindo-me apontar para 1283,4 habitantes/km^2, segundo dados do INE relativos ao ano de 2004. Com uma clara capacidade de rejuvenescimento da sua população activa, este concelho apresenta a terceira taxa de rejuvenescimento mais elevada do Grande Porto, do mesmo modo que também apresenta um índice de sustentabilidade potencial bastante elevado. Isto é, para cada idoso com mais de 65 anos, existem cerca de 6 indivíduos em idade activa (15-64 anos). Estes dados revelam-nos potencialidades do concelho, em termos sócio-demográficos e uma clara capacidade para lutar contra o envelhecimento e problemas de exclusão e protecção social. Da mesma forma, o concelho destaca-se pela baixa taxa de mortalidade e elevada taxa de natalidade.

Ao analisarmos a estrutura familiar do município, verifica-se que, em comparação com as restantes realidades territoriais abaixo enunciadas, este registou uma percentagem de variação na ordem dos 30%, mais precisamente, 28,6%, ao passo que a média nacional é de 16%. Isto é, o número de famílias a residir no concelho aumentou significativamente, situando-se neste momento na ordem das 54 566 famílias, relembrando mais uma vez o carácter de periferia e dormitório que o concelho vem assumindo face à cidade do Porto. Estas famílias são, maioritariamente, 32,6%, constituídas por três elementos, média esta que ultrapassa a média nacional, da Região Norte e do Grande Porto. Contrariamente, o concelho tem a percentagem mais reduzida de famílias com apenas um elemento.

No que concerne à economia, este é, essencialmente, um concelho com uma economia ligada ao comércio e serviços preservando ainda a tradição artística na arte da ourivesaria e da filigrana, com empresários, artesãos, associações e autarquias na luta pela manutenção de tão nobre riqueza.

Relativamente à educação, e segundo o último *census*, a taxa de analfabetismo estava em 5,5%.

De entre as várias freguesias aí existentes, destacamos duas, as quais denominaremos por A e B.

A freguesia A, de onde estudamos a população de duas das suas escolas, tem cerca de 25 mil habitantes e a sua economia distribui-se pelos sectores da indústria, do comércio, dos serviços e da agricultura (esta última de forma muito moderada, representada por 247 indivíduos, segundo dados do INE recolhidos no ano de 1999), sendo as actividades económicas mais exploradas a ourivesaria, o mobiliário, a marcenaria, os estofos, a metalurgia, a metalomecânica, os têxteis e a confecção.

De acordo com o último recenseamento (2001), esta freguesia revela uma população, maioritariamente, activa, ou seja, 71,8% da população encontra-se entre os 15 e os 64 anos de idade; já os jovens estão representados com 18,8% e os habitantes com 65 ou mais anos são cerca de 2079 (9,4%).

Relativamente à freguesia B que está representada por quatro das escolas integrantes no nosso estudo, para além de ser sede de concelho, é a maior e mais populosa freguesia do concelho estudado, com quase 48 mil

habitantes (segundo o último *Census*), conseguindo-se apontar para cerca de 5020 habitantes/km^2, dos quais cerca de 23 mil são homens e 25 mil são mulheres. Nesta população, em idade activa (15 a 64 anos de idade) encontram-se 71,8% (à semelhança da freguesia A). Na faixa mais juvenil, encontramos 16,2% da população e a faixa sénior (65 ou mais anos de idade) está representada por 12%, o que corresponde a 5725 habitantes aqui residentes.

No que toca a actividades económicas, as mais exploradas enquadram-se no sector terciário (indústria e serviços), embora o sector primário esteja aqui representado por 220 indivíduos, segundo dados do INE referentes a 1999. As confecções de vestuário existem em grande número no quadro das grandes e pequenas empresas desta freguesia, sendo uma grande geradora de emprego e, por consequência, uma grande fonte económica e financeira.

A construção civil também está aqui caracterizada, tendo em seus quadros um baixo número de operários especializados.

Na área dos serviços, a actividade que mais se destaca é a banca, a qual aposta juntamente com outros actividades, no crescimento económico e nas necessidades de segurança e bem-estar da população.

No que respeita ao nível cultural, desportivo e social, esta é uma freguesia muito activa, já que detém mais de duas dezenas de associações e colectividades.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Das questões que foram colocadas dos dois inquéritos realizados, algumas chamaram a nossa especial atenção visto tratarem-se de perguntas exclusivas para pais/encarregados de educação e professores.

Deste modo, e para além dos dados já tratados no capítulo anterior com o intuito de ficarmos a conhecer um pouco mais da população que decidimos estudar, foi perguntado aos pais/encarregados de educação qual das opções apresentadas foi a que mais influenciou a escolha da escola para os seus educandos. Verificamos que 84,9% dos encarregados de educação escolheu a escola por esta estar próxima de da sua casa, seguida de 32,0% pela escola ter professores que ensinam bem e de uma forma muito próxima, com 21,5%, por ter um horário que agradou. Por outro lado, 10,5% dos pais/encarregados de educação afirma não ter tido outra alternativa, como podemos verificar no quadro 26.

Opção de escolha da escola para o educando:	N	%
Tem um horário que lhe agradou	123	21,5
Os professores ensinam bem	183	32,0
Está próxima de casa	485	84,9
Não teve outra alternativa	60	10,5

Quadro 26: Opção de escolha da escola para o educando.

Destes dados podemos concluir que em detrimento de uma boa educação, com bons profissionais, os encarregados de educação optam pela comodidade de uma escola perto de casa, a qual facilita muito mais as deslocações e transporte dos seus educandos.

Quando questionados sobre a frequência da sua presença na escola do educando, a maioria (98,8%) dos encarregados de educação afirma que está

presente neste espaço (como podemos verificar no quadro 27). Mas quando questionados sobre a situação da sua presença na escola, a maioria acusa esta presença apenas quando é solicitado (67,0%), seguida dos que frequentam por iniciativa própria (57,8%) e, por fim, os que vão à escola apenas quando o(a) seu(sua) educando(a) ou a escola o(a) convida (25,9%), como podemos constatar no quadro 28.

Costuma frequentar a escola do educando:	N	%
Sim	564	98,8
Não	7	1,2

Quadro 27: Frequência da escola do educando.

Se sim, em que situações:	N	%
Por iniciativa própria	330	58,5
Sempre que é solicitado(a) pelo(a) professor(a)	378	67,0
Quando o(a) seu(sua) educando(a) ou a escola o(a) convida	148	26,2

Quadro 28: Situações em que os encarregados de educação frequentam a escola do educando.

A análise destes dados mostra-nos que os pais/encarregados de educação vêem a frequência escolar como o momento em que se dirigem à escola só quando são solicitados, desmerecendo a sua presença por iniciativa própria, quase como se fosse uma proibição. O que nos leva a concluir também que as escolas em estudo não incitam a presença mais frequente dos encarregados de educação de modo a que estes mudem a sua visão de participação e envolvimento no ambiente escolar, tal com afirma Marques (2001, p. 35) “a organização escolar não está preparada para atrair os pais”.

Ao rever os dados dos três quadros acima expostos, não deixa de ser contraditório o facto das escolas terem sido escolhidas, na sua maioria, por se encontrarem mais perto de casa dos encarregados de educação e que estes apenas as frequentem só quando são solicitados, pois a curta distância, a

nosso ver, proporciona uma maior mobilidade, deslocação e facilidade da presença destes actores educativos no ambiente escolar. Toda esta situação vem justificar as nossas conclusões obtidas da análise dos quadros supra expostos.

No que concerne aos professores, foi-lhes perguntado que actividades costumam realizar para motivar os alunos que se revelem desinteressados ou desmotivados. Os professores responderam, maioritariamente, que fazem "actividades lúdicas (jogos, histórias,…)" (54,1%) e "actividades com diversos materiais" (24,3%), seguidos por "ajuda individual", "reforço positivo" e "actividades adequadas especificamente aos seus interesses" (16,2%). Já "experiências", "visitas de estudo", "actividades que transportem os alunos para o centro das atenções", "troca/partilha de ideias", "fichas de trabalho" e "questões dirigidas" foram as opções menos indicadas, sendo apresentadas cada uma desta por 2,7% dos inquiridos, percentagem que representa apenas uma pessoa, como podemos verificar no quadro 29.

Para motivar, que tipo de actividades costuma realizar?	**N**	**%**
Ajuda individual	6	16,2
Estratégias diversificadas	4	10,8
Novas tecnologias (computador, vídeos…)	5	13,5
Actividades lúdicas (jogos, histórias…)	20	54,1
Questões dirigidas	1	2,7
Fichas de trabalho	1	2,7
Actividades com diversos materiais	9	24,3
Diálogo	3	8,1
Troca/partilha de ideias	1	2,7
Alternância de graus de dificuldades das fichas	2	5,4
Elogio	4	10,8
Prémio (rebuçado, chocolate, cantar uma canção, contar uma anedota no final da aula...)	2	5,4
Reforço positivo	6	16,2
Actividades que transportem o aluno para o centro das atenções	1	2,7
Actividades que aumentem a sua confiança e auto-estima	2	5,4
Actividades adequadas especificamente aos seus interesses	6	16,2
Visitas de estudo	1	2,7
Experiências	1	2,7

Quadro 29: Apresentação de algumas estratégias utilizadas pelos professores para motivar os alunos que apresentam algum desinteresse ou desmotivação.

Para a resolução deste tão grave problema dos nossos ambientes escolares actuais, Alves & Leite (2005, p. 28 a 30) apresentam alguns conselhos, tais como a definição de objectivos pessoais, a dádiva de palavras de aprovação e de ânimo, atribuição simbólica de marcas de reconhecimento, concepção de actividades motivadoras, estimulação da auto-motivação, existência de um ambiente familiar rico em incentivos, transmissão de auto-confiança, e acção por imitação dos seus ídolos/adultos.

Assim, relativamente à definição de objectivos pessoais, os alunos precisam de acreditar que vão ser bem sucedidos nas suas tarefas, estabelecendo inicialmente pequenos objectivos que vão compensando o esforço dispendido e aumentando gradualmente a confiança do discente, proporcionando-lhe a busca por objectivos mais ambiciosos.

A criação de correspondência escola-casa demonstra ser de extrema importância valorizar os pequenos sucessos que vão sendo alcançados pelos educandos.

A dádiva de palavras de aprovação e de ânimo é da nossa responsabilidade, como pais/encarregados de educação e professores evidenciar os pequenos sucessos, criar novos desafios, mostrar que acreditamos nas suas potencialidades, pois o aluno passará, igualmente, a acreditar nas suas competências.

A atribuição simbólica de marcas de reconhecimento, é outro conselho apresentado por estes autores, pois basta o uso de um simples símbolo destinado a ter determinado valor, para que a criança sinta a necessidade de o atingir e, por consequência, de se esforçar para o alcançar.

A concepção de actividades motivadoras "à medida" dos alunos ou da turma, as quais impliquem o envolvimento dos discentes, pode significar uma mais valia para a aprendizagem e para o bom ambiente escolar.

A estimulação da auto-motivação é fundamental à aprendizagem, visto que, emocionalmente, é importante fomentar o optimismo, a expectativa de que tudo acabará por correr bem, apesar das possíveis adversidades, pois a segurança de si mesma e dos seus conhecimentos proporciona uma maior fluência da sua aprendizagem tornando-se muito mais compensador o acto de querer aprender.

Um ambiente familiar rico em incentivos, ou seja, um ambiente familiar repleto de oportunidades (saídas, visitas, passeios…) em encaminhe a criança na busca de novos interesses, conhecimentos e respostas para as suas curiosidades sobre o mundo que a rodeia, é uma das condições essenciais, e com a qual concordamos, para uma boa base de aprendizagem em família, aliando, desta forma, os pais/encarregados de educação ao espaço e trabalho escolares.

Ensinar os nossos educandos a serem auto-confiantes ajudando-os a repensar nos seus procedimentos e técnicas de estudo, na resolução dos seus problemas com o intuito de incentivar a sua própria autonomia e auto-confiança, é auxiliá-los a crescer com segurança em si mesmos, pois necessitam primeiro aprender a resolver qualquer adversidade que lhes possa surgir, para, posteriormente, poderem resolvê-las sozinhos de uma forma confiante.

Visto as crianças agem, muitas vezes, por imitação dos seus ídolos/adultos, os pais/encarregados de educação e os professores têm o dever de demonstrar claramente o seu amor pelo conhecimento, que, sem dúvida, acabará por contaminar saudavelmente os jovens que ajudamos a crescer.

Concordámos plenamente com esta visão dos autores, em especial com a última, e consideramos que esta é a medida essencial de motivação dos alunos/educandos, pois sendo os seus encarregados de educação os seus maiores modelos de vida, seguem fielmente todas as suas acções, palavras, gestos, e se estes demonstrarem gosto e apreço pelo conhecimento, estudo, aprendizagem de novos temas e diversos assuntos, os seus educandos seguir--lhes-ão os exemplos, tornando-se crianças mais sensíveis a este tipo de atitudes e aprendizados, mais susceptíveis à procura do conhecimento, visto o seu maior objectivo ser não desiludir o seu maior ídolo (pais/encarregados de educação, parentes, professores…).

Para concluir e como exemplo do que foi exposto acima, podemos apresentar uma frase, muito comum, dita pelas crianças e que ouvimos muitas vezes no nosso quotidiano: «Eu, quando for grande, quero ser como… [pai, mãe, tio(a), avô/avó, professor(a)…]».

A par das questões exclusivamente elaboradas para pais/encarregados de educação e professores, foram igualmente, e de forma propositada, incluídas perguntas de conteúdo idêntico, a fim de poder confrontar as opiniões dos encarregados de educação e dos docentes das escolas em causa, vamos agora conferir os resultados dessas questões.

Quanto à pergunta relativa à importância da comunicação escola/família, os pais/encarregados de educação responderam maioritariamente que este tipo de comunicação é muito importante (98,4%), conforme o quadro 30.

		N	%
Valid	Sim	562	98,4
	Em parte	9	1,6
	Total	571	100,0

Quadro 30: Importância da comunicação entre a escola e a família (opinião EE's)

Do mesmo modo, os professores responderam de forma unânime e positivamente (100%), como podemos verificar no quadro 31.

		N	%
Valid	Sim	37	100,0

Quadro 31: Importância da comunicação entre a escola e a família (opinião docente)

Podemos perceber que em ambos os questionários, os actores educativos se encontram de acordo, dizendo que a comunicação escola/família é importante para esta relação. E, tal como confirma Alves & Leite (2005, p. 5) "é fundamental uma cooperação com a família", opinião que Marques (2001, p. 28) expande dizendo que "Quando os pais colaboram com a escola, os professores beneficiam porque essa colaboração tem um impacte positivo na aprendizagem dos alunos. A escola também beneficia porque a sua imagem social sai reforçada. Os pais também têm vantagens porque melhoram as suas competências como educadores e aprendem a conhecer melhor os seus filhos." Esta quase unanimidade de resposta por parte de pais/encarregados de

educação e professores leva-nos a supor que ambos os actores já beneficiaram desta comunicação.

Relativamente à pergunta que questionava a possível influência da forma de comunicação entre a escola e a família sobre a participação/envolvimento desta última, os pais/encarregados de educação responderam, na sua maioria (79,0%), que a forma como é concretizada a comunicação entre a escola e a família condiciona a(o) sua (seu) participação/envolvimento, tal como nos mostra o quadro 32. Com uma percentagem muito semelhante, encontram-se as respostas dos professores (73,0%) – conforme o quadro 33 – podendo-se concluir que os pais/encarregados de educação e professores demonstram que o modo de comunicação pode influenciar, quer positiva quer negativamente, a participação familiar, à semelhança do que Silva (2002) apresenta nos seus estudos, pois este diz que o facto destes actores educativos serem chamados apenas e só quando existem problemas de aprendizagem ou de indisciplina, leva-os a recear uma próxima abordagem da escola, influenciando-os negativamente.

		N	%
Valid	Sim	451	79,0
	Não	17	3,0
	Em parte	103	18,0
	Total	571	100,0

Quadro 32: Modo de comunicação escola/família influencia/motiva a participação/envolvimento dos encarregados de educação (opinião EE's).

		N	%
Valid	Sim	26	70,3
	Não	1	2,7
	Em parte	10	27,0
	Total	37	100,0

Quadro 33: Modo de comunicação escola/família influencia/motiva a participação/envolvimento dos encarregados de educação (opinião docente).

Quando se colocou a questão relativamente à frequência com que determinados factores impediam/desmotivavam a sua participação na escola, os pais/encarregados de educação responderam que os horários incompatíveis e a falta de tempo influenciavam algumas vezes (52,0%); a experiência negativa com a escola, raras vezes (94,0%); o facto de não haver problemas com os seus educandos, raras vezes (66,4%); as questões de ordem familiar, raras vezes (87,6%); o facto destes não saberem como colaborar, raras vezes (71,6%); devido aos seus educandos serem bons alunos, muitas vezes (63,7%); o facto de não se quererem intrometer nos assuntos da escola, raras vezes (73,4 %) e a escola não os convidar a participar, raras vezes (69,2%), como podemos verificar no quadro 34 e no gráfico 7.

Motivos de impedimento/desmotivação à participação dos EE's na escola:	**%**	**Opção**
Horários incompatíveis e falta de tempo	21,4	raras vezes
	52,0	algumas vezes
	26,6	muitas vezes
Experiência negativa com a escola	1,6	raras vezes
	4,1	algumas vezes
	94,0	muitas vezes
Não haver problemas com os seus educandos	66,4	raras vezes
	16,3	algumas vezes
	17,3	muitas vezes
Por questões de ordem familiar	87,6	raras vezes
	10,0	algumas vezes
	2,5	muitas vezes
Os EE's não sabem como colaborar	71,6	raras vezes
	21,5	algumas vezes
	6,8	muitas vezes
Os seus educandos são bons alunos	12,3	raras vezes
	24,0	algumas vezes
	63,7	muitas vezes
Os EE's não querem intrometer-se nos assuntos da escola	73,4	raras vezes
	20,8	algumas vezes
	5,8	muitas vezes
A escola não convida os EE's	69,2	raras vezes
	22,1	algumas vezes
	8,8	muitas vezes

Quadro 34: Motivos de impedimento/desmotivação à participação dos EE's na escola (opinião EE’s).

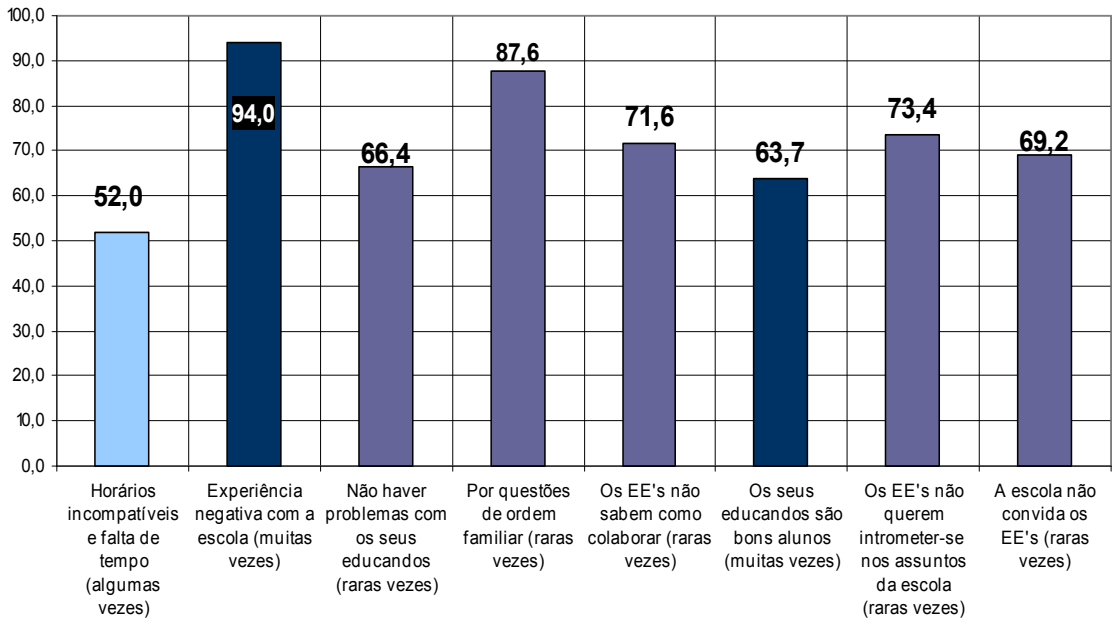

Gráfico 7: Motivos de impedimento/desmotivação à participação dos EE's na escola (opinião EE's).

Relativamente a esta questão, os professores apontam os horários incompatíveis e a falta de tempo como um aspecto que impede algumas vezes os pais/encarregados de educação de participarem na escola (48,6%); a experiência negativa com esta instituição, algumas vezes (83,8%); o facto de não haver problemas com os seus educandos, algumas vezes (64,9%); as questões familiares, algumas vezes (86,5%); os pais/encarregados de educação não saberem como colaborar, algumas vezes (78,4%); os educandos serem bons alunos, algumas vezes (89,2%); os pais/encarregados de educação não se quererem intrometer nos assuntos da escola, algumas vezes (67,6%) e o facto da escola não convidar os pais/encarregados de educação a participar, raras vezes (67,6%), tal como nos mostra o quadro 35 e gráfico 8.

Motivos de impedimento/desmotivação à participação dos EE's na escola:	%	Opção
Horários incompatíveis e falta de tempo	0,0	raras vezes
	48,6	algumas vezes
	51,4	muitas vezes
Experiência negativa com a escola	83,8	raras vezes
	16,2	algumas vezes
	0,0	muitas vezes
Não haver problemas com os seus educandos	8,1	raras vezes
	64,9	algumas vezes
	27,0	muitas vezes
Por questões de ordem familiar	10,8	raras vezes
	86,5	algumas vezes
	2,7	muitas vezes
Os EE's não sabem como colaborar	18,9	raras vezes
	78,4	algumas vezes
	2,7	muitas vezes
Os seus educandos são bons alunos	2,7	raras vezes
	89,2	algumas vezes
	8,1	muitas vezes
Os EE's não querem intrometer-se nos assuntos da escola	32,4	raras vezes
	67,6	algumas vezes
	0,0	muitas vezes
A escola não convida os EE's	67,6	raras vezes
	29,7	algumas vezes
	2,7	muitas vezes

Quadro 35: Motivos de impedimento/desmotivação à participação dos EE's na escola (opinião docente).

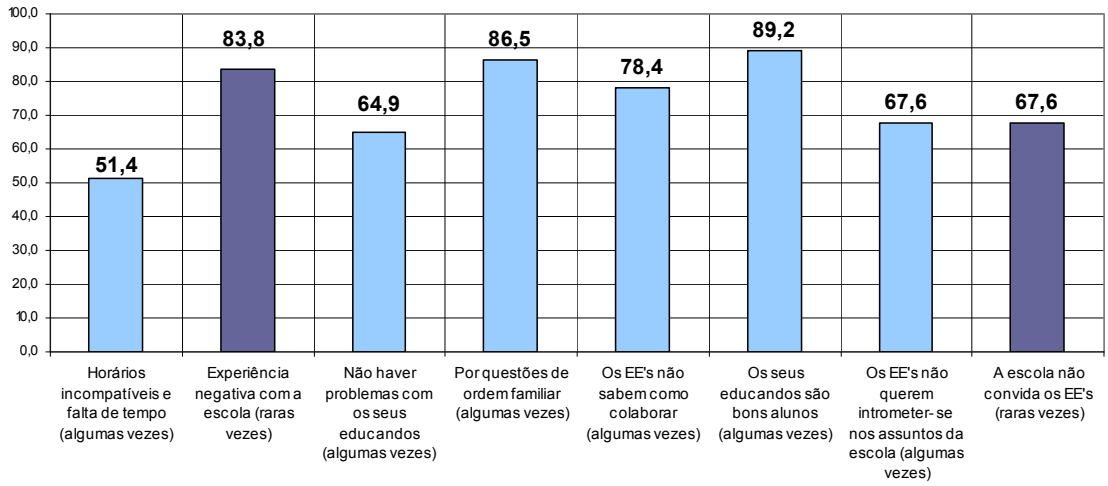

Gráfico 8: Motivos de impedimento/desmotivação à participação dos EE's na escola (opinião docente).

Podemos constatar que existem algumas discrepâncias relativamente às opiniões dadas. Os professores consideram que os pais/encarregados de educação não participam mais devido a experiências negativas com a escola, por não terem problemas com os seus educandos, por questões de ordem familiar, por estes não saberem como colaborar com a escola e por não se quererem intrometer nos assuntos da escola. Já os pais/encarregados de educação apontam como causas maiores, para a sua não participação ou pouca participação, o facto dos seus educados serem bons alunos, daí pensarem que não precisam de entrar em contacto tantas vezes com a escola, e os horários incompatíveis conjugados com a falta de tempo que não lhes permite deslocarem-se à escola.

Sobre este assunto Marques (2001), nos seus estudos, denomina estes factores, por nós estudados, de obstáculos. O autor (Idem, p. 23) considera quatro tipos de obstáculos: "a tradição de separação entre a escola e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as mudanças nas estruturas das famílias e os constrangimentos culturais" que apenas tendem a acentuar as dificuldades de comunicação entre estas duas esferas o que, em grande parte, é resultante da "existência de uma dupla fronteira: a organização escolar, de que os pais não fazem parte e a de família que protege a sua esfera privada." (Montandon et al., 1985, p. 2)

Assim podemos verificar que os encarregados de educação estão habituados a entregar os seus educandos às escolas e, por conseguinte, a pensarem que esta instituição é espaço exclusivo dos professores, não querendo interferir nos assuntos aí tratados, tendo apenas como sua obrigação o sustento dos seus educandos e transmissão de valores.

As duas questões seguintes compartilharão da mesma análise crítica, pois elas complementam-se. Ambas serão analisadas individualmente para uma melhor exposição dos dados obtidos.

No que respeita à escola do educando, e à semelhança da qualificação da questão anterior, os pais/encarregados de educação afirmam que a escola raras vezes (48,9%) pede a sua colaboração nas actividades gerais da escola (festas, convívios, visitas de estudo…); esta instituição informa muitas vezes (76,0%) os pais/encarregados de educação sobre a situação escolar dos

alunos; que raras vezes (52,7%) pede a opinião dos pais/encarregados de educação nas decisões que toma relativamente à sua organização e às suas actividades; que é a escola que, muitas vezes (53,9%), toma todas as decisões relativamente aos alunos; que esta informa muitas vezes (48,0%) os pais/encarregados de educação sobre o funcionamento geral da escola e que raras vezes (76,9%) pede a colaboração dos pais/encarregados de educação em actividades da turma, conforme o quadro 36 e o gráfico 9.

Reflexão sobre a escola:	%	Opção
A escola pede a colaboração dos EE's nas actividades gerais da mesma (visitas de estudo, festas,convívios,…)	10,8	raras vezes
	73,0	algumas vezes
	16,2	muitas vezes
A escola informa os EE's sobre a situação escolar dos alunos	0,0	raras vezes
	2,7	algumas vezes
	97,3	muitas vezes
A escola pede a opinião dos EE's nas decisões que toma relativamente a sua organização e às suas actividades	29,7	raras vezes
	64,9	algumas vezes
	5,4	muitas vezes
É a escola que toma todas as decisões relativamente aos alunos	8,1	raras vezes
	62,2	algumas vezes
	29,7	muitas vezes
A escola informa os EE's sobre o funcionamento geral da escola	0,0	raras vezes
	21,6	algumas vezes
	78,4	muitas vezes
A escola já pediu a colaboração dos EE's em actividades da turma	29,7	raras vezes
	64,9	algumas vezes
	5,4	muitas vezes

Quadro 36: Reflexão sobre a escola (opinião dos EE's).

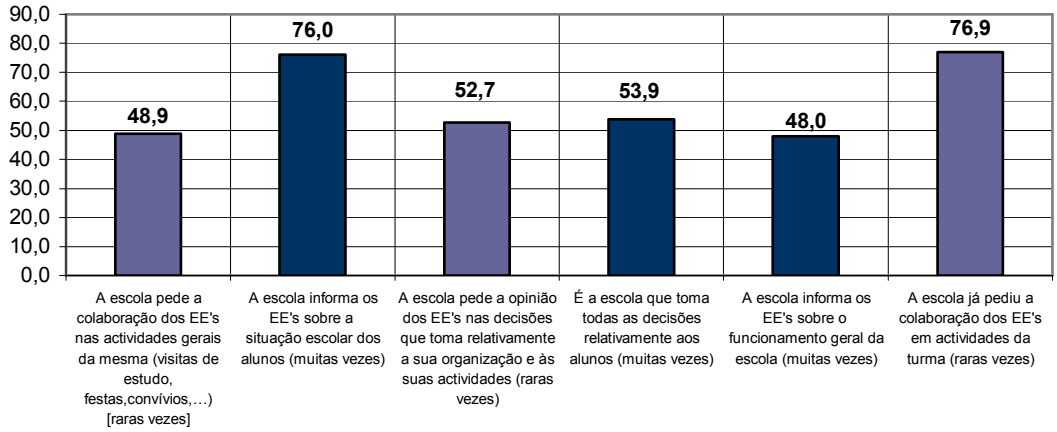

Gráfico 9: Reflexão sobre a escola (opinião dos EE's).

Na perspectiva dos professores, a escola pede, algumas vezes (73,0%) a colaboração dos pais/encarregados de educação nas actividades gerais da escola (festas, convívios, visitas de estudo…); esta instituição informa muitas vezes (97,3%) os pais/encarregados de educação sobre a situação escolar dos alunos; que pede algumas vezes (64,9%) a opinião dos pais/encarregados de educação nas decisões que toma relativamente à sua organização e às suas actividades; que é a escola que toma, algumas vezes (62,2%), todas as decisões relativamente aos alunos; que informa muitas vezes (78,4%) os pais/encarregados de educação sobre o funcionamento geral da escola; que já pediu, algumas vezes (64,9%), a colaboração dos pais/encarregados de educação em actividades da turma, como podemos verificar no quadro 37 e no gráfico 10.

Reflexão sobre a escola:	%	Opção
A escola pede a colaboração dos EE's nas actividades gerais da mesma (visitas de estudo, festas,convívios,…)	10,8	raras vezes
	73,0	algumas vezes
	16,2	muitas vezes
A escola informa os EE's sobre a situação escolar dos alunos	0,0	raras vezes
	2,7	algumas vezes
	97,3	muitas vezes
A escola pede a opinião dos EE's nas decisões que toma relativamente a sua organização e às suas actividades	29,7	raras vezes
	64,9	algumas vezes
	5,4	muitas vezes
É a escola que toma todas as decisões relativamente aos alunos	8,1	raras vezes
	62,2	algumas vezes
	29,7	muitas vezes
A escola informa os EE's sobre o funcionamento geral da escola	0,0	raras vezes
	21,6	algumas vezes
	78,4	muitas vezes
A escola já pediu a colaboração dos EE's em actividades da turma	29,7	raras vezes
	64,9	algumas vezes
	5,4	muitas vezes

Quadro 37: Reflexão sobre a escola (opinião docente)

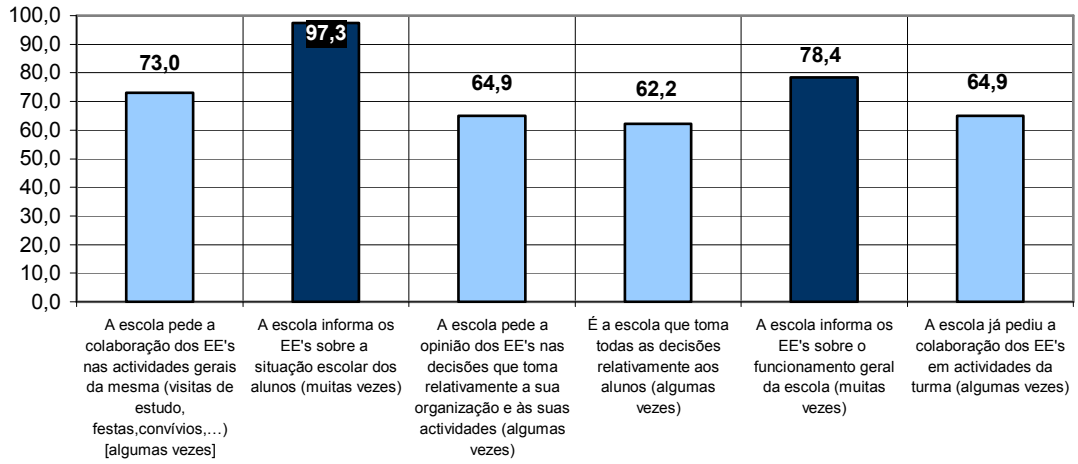

Gráfico 10: Reflexão sobre a escola (opinião docente)

Podemos constatar que, em ambos os grupos de inquiridos, são referidos dois aspectos qualificados com “Muitas vezes”, demonstrando alguma concordância entre as duas instituições (familiar e escolar). Ambos consideram que a escola informa muitas vezes os pais/encarregados de educação sobre a situação escolar dos alunos/educandos e sobre o funcionamento geral da escola. Discordam relativamente às tomadas de decisões sobre os alunos, ao pedido de colaboração dos pais/encarregados de educação nas actividades gerais da escola e da turma, e ao pedido de opinião dos pais/encarregados de educação sobre as decisões tomadas relativamente à organização da escola e das suas actividades. Apenas podemos constatar que sobre os pontos de maior importância, na nossa opinião, e sobre os quais deveria existir maior concordância, são a fonte de discórdia.

Os pais/encarregados de educação e professores, quando questionados sobre a opinião relativamente à participação dos primeiros na escola, os representantes da instituição familiar responderam que os pais/encarregados de educação participam, algumas vezes (53,9%), nas decisões que a escola toma relativamente aos seus educandos; que procuram muitas vezes (57,4%) informar-se sobre a situação escolar dos seus educandos; que apoiam, algumas vezes (46,8%), o(a) professor(a) na sala do(a) seu(sua) educando(a);

que colaboram, raras vezes (67,3%), na organização das actividades da escola e que raras vezes (69,4%) participam nas decisões que a escola toma relativamente à sua organização, tal como nos mostra o quadro 38 e o gráfico 11.

Reflexão sobre a relação com a escola:	%	Opção
Os EE's participam nas decisões que a escola, toma relativamente aos educandos	32,4	raras vezes
	53,9	algumas vezes
	13,7	muitas vezes
Os EE's procuram informa-se sobre a situação escolar dos seus ducandos	3,3	raras vezes
	39,2	algumas vezes
	57,4	muitas vezes
Os EE's apoiam os docentes na sala do educando	29,2	raras vezes
	46,8	algumas vezes
	24,0	muitas vezes
Os EE's colaboram na organização das actividades da escola	67,3	raras vezes
	26,4	algumas vezes
	6,3	muitas vezes
Os EE's participam nas decisões que a escola, toma relativamente à sua organização	69,4	raras vezes
	26,6	algumas vezes
	4,0	muitas vezes

Quadro 38: Reflexão sobre a relação com a escola (opinião dos EE's)

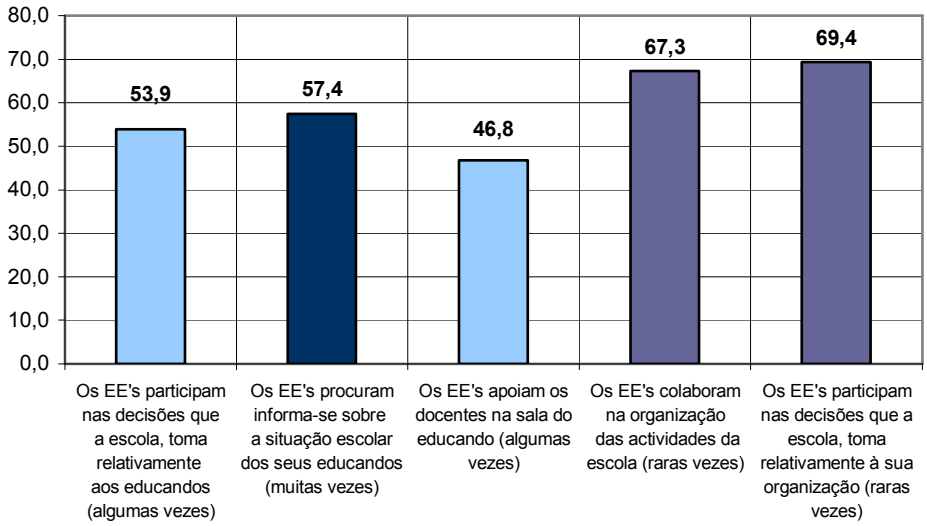

Gráfico 11: Reflexão sobre a relação com a escola (opinião dos EE's)

Por sua vez, os professores responderam que os pais/encarregados de educação participam, algumas vezes (56,8%), nas decisões que a escola toma relativamente aos seus educandos; que procuram informar-se, algumas vezes

(54,1%), sobre a situação escolar dos seus educandos; que apoiam, algumas vezes (59,5%), o(a) professor(a) na sala do(a) seu(sua) educando(a); que colaboram, algumas vezes (73,0%), na organização das actividades da escola e que, algumas vezes (70,3%), participam nas decisões que a escola toma relativamente à sua organização, conforme o quadro 39 e o gráfico 12.

Reflexão sobre a relação com a escola:	%	Opção
Os EE's participam nas decisões que a escola, toma relativamente aos educandos	16,2	raras vezes
	56,8	algumas vezes
	27,0	muitas vezes
Os EE's procuram informa-se sobre a situação escolar dos seus educandos	5,4	raras vezes
	54,1	algumas vezes
	40,5	muitas vezes
Os EE's apoiam os docentes na sala do educando	29,7	raras vezes
	59,5	algumas vezes
	10,8	muitas vezes
Os EE's colaboram na organização das actividades da escola	24,3	raras vezes
	73,0	algumas vezes
	2,7	muitas vezes
Os EE's participam nas decisões que a escola, toma relativamente à sua organização	27,0	raras vezes
	70,3	algumas vezes
	2,7	muitas vezes

Quadro 39: Reflexão sobre a relação com a escola (opinião docente).

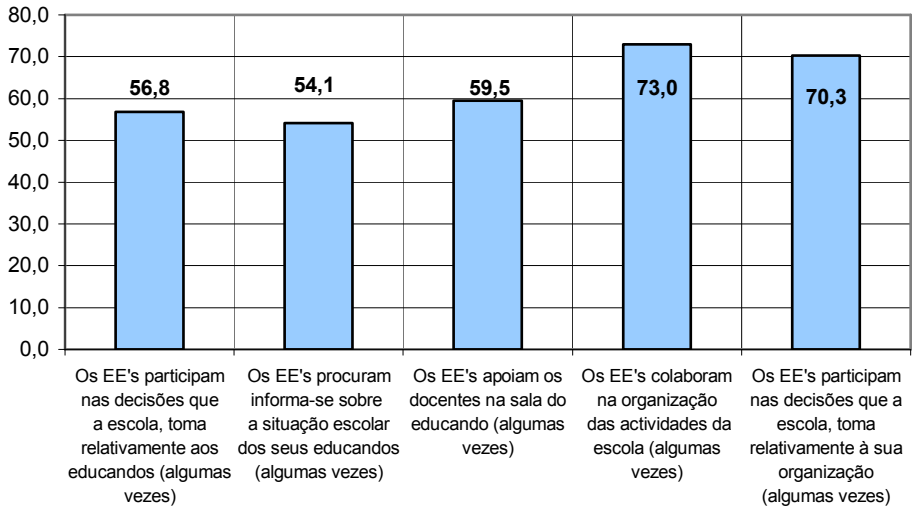

Gráfico 12: Reflexão sobre a relação com a escola (opinião docente).

Tal como podemos verificar, existem algumas divergências de opinião, principalmente no que respeita à procura de informação sobre a situação

escolar dos alunos, à colaboração na organização das actividades da escola e à participação nas decisões que a escola toma relativamente à sua organização. Os pais/encarregados de educação revelam, pela sua opinião, algum alheamento relativamente aos dois últimos aspectos focados. Já os professores não confirmam a grande procura de informação por parte da instituição familiar.

As duas questões anteriores foram construídas da presente forma propositadamente, com vista a uma análise de contrastes, visto uma estar mais voltada para a perspectiva familiar, a outra mais para a perspectiva docente, senão note-se a introdução de cada opção: "A escola…" quando se pediu que pais/encarregados de educação pensassem na escola do seus educandos e os professores na sua própria escola; e "Os pais/encarregados de educação…" quando se pediu a ambos actores educativos que proferissem a sua opinião (segundo itens de escolha) da participação dos representantes da esfera familiar na escola dos educandos ou no seu local de trabalho, pais/encarregados de educação e professores respectivamente.

O produto destas questões é o reflexo do que tem vindo a ser estudado, no que respeita à cooperação e o conflito já que estes estão sempre presentes em qualquer relação, não sendo esta excepção. Contudo, e seguindo os estudos de Alves & Leite (2005, p. 7 e 8), já por nós expostos, muitas têm sido as estratégias para aproximar estes dois ambientes (escola e família). As escolas "têm investido na melhoria das condições físicas e psicológicas da recepção e atendimento dos pais" e/ou encarregados de educação "(…) convidam formalmente os pais" e/ou encarregados de educação "a conhecerem o seu funcionamento e não é invulgar que (…) aí almocem esporadicamente, vejam as aulas em funcionamento, se inteirem dos modos de organização e funcionamento (…)" podendo "gerar dinâmicas de confiança, tão necessárias para um diálogo frutuoso." Opinião com a qual Marques (2001, p.20) concorda e expõe no seu trabalho como outras formas de colaboração, por exemplo: as actividades escolares, como "festas, comemorações e visitas de estudo"; os movimentos associativos de pais e encarregados de educação, afim de partilharem do "poder de decisão nos órgãos escolares". Segundo este autor, de todos os tipos de envolvimento indicados, a comunicação e o apoio

ao estudo em casa, são os que “têm um impacte significativo na melhoria das aprendizagens”, não só dos alunos, mas dos implicados no processo de aprendizagem do aluno. Esta relação de colaboração e abertura entre estas duas instituições é deveras importante, pois estas formas de colaboração influenciam, também, a motivação dos alunos pelo estudo; ajuda os pais/encarregados de educação a compreenderem melhor o trabalho e o esforço dos professores e a desempenharem melhor os seus papéis, incentivando-os a serem melhores pais/encarregados de educação; melhora a imagem social da escola; reforça o prestígio profissional dos docentes e, por consequência, estimula os professores a serem melhores profissionais, pois sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais/encarregados de educação; ajuda a motivar os pais/encarregados de educação para se envolverem em processos de actualização e reconversão profissional e a melhorarem a sua auto-estima como pais/encarregados de educação; a escola passa a dispor de mais recursos comunitários para desempenhar as suas funções. Este envolvimento dá oportunidade à escola de conhecer melhor o grupo comunitário que tem nas suas instalações e ao seu cuidado, elaborando programas e currículos mais adequados às necessidades dos vários públicos escolares; proporciona o movimento cívico e, consequente, a colaboração da comunidade local, podendo, os pais/encarregados de educação, intervir positivamente, também, na sua comunidade, dando um exemplo de cidadania aos seus educandos.

Quando questionados sobre se os professores apreciam a colaboração dos pais/encarregados de educação nas actividades da escola, os pais/encarregados de educação responderam maioritariamente que habitualmente sim (54,1%) – conforme o quadro 40, os professores consideram que às vezes (64,9%) é importante os pais/encarregados de educação colaborarem nas actividades da escola, como podemos verificar no quadro 41.

Pais/Encarregados de educação:

		N	%
Valid	Habitualmente sim	309	54,1
	Habitualmente não	29	5,1
	Às vezes	136	23,8
	Não sabe	97	17,0
	Total	571	100,0

Quadro 40: A colaboração dos EE's nas actividades da escola é apreciada pelos docentes.

Professores:

		N	%
Valid	Habitualmente sim	13	35,1
	Às vezes	24	64,9
	Total	37	100,0

Quadro 41: A colaboração dos EE's nas actividades da escola é apreciada pelos docentes.

Com a análise dos nossos dados apenas podemos constatar que os pais/encarregados de educação consideram que a instituição escolar aprecia a sua colaboração; o mesmo não podemos verificar relativamente à opinião do pessoal docente.

Quanto aos professores, e na esteira do que anteriormente foi dito, concluiu-se que muitos professores ainda alimentam a dúvida sobre a existência de vantagens na participação dos encarregados de educação no ambiente e vida escolares, pois temem que este envolvimento lhes retire poder tornando-se numa fonte de controlo e fiscalização do seu trabalho e das suas funções enquanto educadores. Estes consideram que a sociedade, incluindo os encarregados de educação, apercebeu-se desta total desorientação, da sua parte, pressionando-os e exigindo cada vez mais, e respeitando-os cada vez menos. A autoridade do professor foi posta em causa e desvalorizada. Esta é, na nossa opinião, a grande razão para que os docentes temam a colaboração com os encarregados de educação, embora saibam que esta é essencial para o sucesso escolar dos alunos.

Deste modo, conseguimos entender a dúvida presente na resposta da maioria dos professores inquiridos.

À pergunta sobre a finalidade da importância da relação dos pais/encarregados de educação com os professores e vice-versa, tanto os pais/encarregados de educação como os professores afirmam que esta relação ajuda a motivar o(a) seu(sua) educando(a) para um melhor ou para a continuação de um bom desempenho escolar (respectivamente 80,1% – conforme o quadro 42 – e 56,8% – como podemos verificar no quadro 43).

		N	%
Valid	Ser informado(a) sobre o aproveitamento escolar do(a) educa	75	13,1
	Ser informado(a) sobre o comportamento do(a) educando(a)	6	1,1
	Conhecer melhor a personalidade e os problemas do(a) educand	27	4,7
	Ajudar a motivar o(a) educando(a) para um melhor ou para a c	463	81,1
	Total	571	100,0

Quadro 42: Importância da relação escola/família (opinião dos pais/encarregados de educação).

		N	%
Valid	Informação sobre o aproveitamento escolar	4	10,8
	Conhecer a personalidade e problemas	6	16,2
	Intervenção parental para melhor aproveitamento escolar	6	16,2
	Motivar para um bom desempenho escolar	21	56,8
	Total	37	100,0

Quadro 43: Importância da relação escola/família (opinião dos professores).

Relativamente a esta questão, muitos são os estudos que mostram que realmente uma boa colaboração escola-família traz muitos benefícios no que toca à aprendizagem e ao desempenho escolar dos alunos. Podemos apontar como exemplo o estudo realizado por Alves & Leite (2005, p. 5) que diziam que se a escola, tal como os pais/encarregados de educação, transmite ensinamentos, "é fundamental uma cooperação com a família. Um conhecimento mútuo, um diálogo fecundo. A escola (…) pode e deve conhecer

o contexto familiar da criança para que a educação escolar possa ter em conta essa especificidade. E a família (…) pode e deve informar, pode e deve conhecer a organização escolar, os seus direitos e deveres, o programa educativo que o seu filhos" e/ou educando seguirá. Estes autores (2005, p. 9) concluíram igualmente que a cooperação entre a escola e a família tem que se basear na vontade, no tempo dispensado e na perseverança de ambas as partes, pois estas são as condições essenciais para que os processos de ensino aprendizagem se tornem mais ricos e que levem a obtenção de melhores resultados por parte dos alunos. Neste seguimento encontramos Marques (2001, p. 19) que confirma também o resultado obtido destes inquéritos, afirmando que os estudos realizados nas últimas três décadas, demonstram que, quando os encarregados de educação se envolvem na educação dos seus educandos, estes últimos obtêm melhor aproveitamento escolar.

As duas questões que se seguem partilharão da mesma análise crítica, realizada por nós, visto estas complementarem-se. Previamente serão analisadas individualmente para uma melhor exposição dos dados obtidos.

Quando se colocou a questão sobre a ajuda dada pelos pais/encarregados de educação nas tarefas escolares, ambos os representantes destas duas instituições acusam positivamente a sua participação ou o conhecimento da participação da família nesta tarefa (pais/encarregados de educação: 91,9% – tal como nos mostra o quadro 44 –; professores: 94,6% - conforme o quadro 45).

Pais/Encarregados de educação:

		N	%
Valid	Sim	525	91,9
	Não	46	8,1
	Total	571	100,0

Quadro 44: Ajuda fornecida pelos EE's na elaboração dos trabalhos de casa dos seus educandos.

Professores:

		N	%
Valid	Sim, costumam	35	94,6
	Não, não costuma	2	5,4
	Total	37	100,0

Quadro 45: Conhecimento sobre a ajuda fornecida pelos EE's na elaboração dos trabalhos de casa dos seus educandos.

Quando questionados sobre a relação entre a demonstração de interesse e ajuda nos trabalhos de casa e actividades escolares dos educandos, e a maior motivação, empenho e interesse nas tarefas académicas, por parte dos educandos/alunos, pais/encarregados de educação e professores afirmam que esta relação é importante e real (pais/encarregados de educação: 90,7% – como podemos verificar no quadro 46 –; professores: 94,6% – tal como mostra o quadro 47).

Pais/Encarregados de educação:

		N	%
Valid	Sim	518	90,7
	Não	2	,4
	Em parte	51	8,9
	Total	571	100,0

Quadro 46: Importância da ajuda nos trabalhos de casa, por parte dos encarregados de educação, para o aumento da motivação dos seus educandos.

Professores:

		N	%
Valid	Sim	35	94,6
	Em parte	2	5,4
	Total	37	100,0

Quadro 47: Importância da ajuda nos trabalhos de casa, por parte dos encarregados de educação, para o aumento da motivação dos seus educandos.

O resultado destas questões é o espelho do que tem vindo a ser estudado, relativamente à ajuda e interesse demonstrado pelos

pais/encarregados de educação nas tarefas escolares dos seus filhos/educandos associado à motivação dos filhos/educandos, tal como expõe Montandon (2001, p. 159), quando diz que as "atitudes dos pais relativas ao seu trabalho na escola e o interesse que eles manifestam não podem senão exercer uma influência sobre as suas aprendizagens e os seus resultados. Muitos trabalhos tentam mostrar que a implicação dos pais na escolaridade do seu filho aumenta a probabilidade de este progredir de uma maneira óptima tanto no domínio das aprendizagens como das atitudes (…)". Relacionando esta com outra questão dirigida aos encarregados de educação, estes responderam que uma das causas de não participarem mais na escola é devida ao facto dos seus educandos serem bons alunos, o que, na nossa opinião, poderá denunciar um acompanhamento familiar, em casa, como abordou Silva (2002, p. 97) quando se referia à "vertente lar" em que estavam englobadas "as actividades relacionadas com a escola e desempenhadas em casa pelo aluno e/ou os pais"/encarregados de educação; como exemplo são--nos apresentados os trabalhos de casa ou outras actividades de estudo ou , ainda, outras iniciativas levadas a cabo pela família com o intuito de uma melhor escolaridade do seu educando, sendo estas tidas como invisíveis aos olhos da instituição escolar e, por sua vez, alvo de "má avaliação (…) acerca do envolvimento (…) no processo de escolarização dos seus filhos"/educandos. Esta última apreciação realizada pelo autor, nesta população de docentes por nós inquiridos, não foi verificada, pois revelou-se, antes, muito positiva. Masques (1997, p. 9) partilha desta mesma opinião quando afirma que "o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos (…). Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background,* mas cujos pais se mantêm afastados da escola."

Podemos concluir, que esta mensagem está finalmente a chegar aos pais/encarregados de educação e também as escola se estão a abrir um pouco mais aos pais, nomeadamente os níveis de "troca de informações", "educação de pais"/encarregados de educação e "apoio à escola", ou seja, implica a comunicação entre as várias esferas: família, escola e comunidade. (Davies, 1989, p. 24)

Relativamente aos factores de que depende a motivação do aluno, pais/encarregados de educação e professores apontam com maior percentagem de opinião dois factores: a estabilidade afectiva da família (respectivamente 83,7% e 86,5% – conforme os quadros 48 e 49) e a organização do trabalho de sala de aula (respectivamente 74,3% e 70,3% – como podemos verificar nos quadros 50 e 51).

		N	%
Valid	Assinalado	478	83,7
	Não assinalado	93	16,3
	Total	571	100,0

Quadro 48: Factores de dependência da motivação dos alunos: estabilidade afectiva da família (opinião dos EE's).

		N	%
Valid	Assinalado	32	86,5
	Não assinalado	5	13,5
	Total	37	100,0

Quadro 49: Factores de dependência da motivação dos alunos: estabilidade afectiva da família (opinião dos professores).

		N	%
Valid	Assinalado	113	19,8
	Não assinalado	458	80,2
	Total	571	100,0

Quadro 50: Factores de dependência da motivação dos alunos: organização do trabalho de sala de aula (opinião dos EE's).

		N	%
Valid	Assinalado	26	70,3
	Não assinalado	11	29,7
	Total	37	100,0

Quadro 51: Factores de dependência da motivação dos alunos: organização do trabalho de sala de aula (opinião dos professores).

No que concerne a esta questão, nós consideramos que as opções mais evidenciadas são factores de motivação para os alunos, sendo a estabilidade

afectiva da família a nossa primeira opção. Devido à nossa profissão, verificamos no dia-a-dia as modificações de humor, bem-estar e motivação dos nossos alunos, pelo que podemos afirmar que o ambiente familiar, e tudo o que ele implica, afecta directamente qualquer um dos estados anteriormente mencionados, provocando, como consequência, uma baixa ou um aumento da "vontade de aprender", da concentração e do interesse nas suas tarefas ou, mesmo, nas suas brincadeiras.

Relativamente a esta questão, Alves & Leite (2005, p. 27 e 28) apontam três causas que influenciam a motivação do aluno/educando, podendo condená-la à desmotivação e, consequentemente, ao baixo rendimento da aprendizagem, são estas: experiências passadas, ou seja, "situações de insucesso no passado, quando vindas à memória podem causar as mesmas reacções no cérebro"; ambiente de aprendizagem, que é explicada pela "Falta de recursos, dificuldades na linguagem, ansiedade, stresse, má posição na cadeira, má iluminação, nutrição deficitária são algumas, entre as muitas causas possíveis, para o desvio da atenção", e o futuro, "Sem o estabelecimento de objectivos e sem a crença de os poder concretizar, é muito difícil para alguém ter a motivação suficiente para desenvolver um projecto." Esta última causa apontada pelos autores, justifica-nos a escolha da opção «organização do trabalho de sala de aula» quer por pais/encarregados de educação quer pelos professores.

Quanto à opção «estabilidade afectiva da família», já anteriormente havíamos feito uma breve análise a partir dos estudos de Alves & Leite (Idem, p. 5) onde afirmam que "A família também ensina. Ensina com os hábitos que adquiriu, com os valores que pratica, com a linguagem que usa, com os exemplos que dá, com as regras que instituiu." Asseguram, também, que os ambientes familiares são muito importantes para a educação infantil, pelos laços afectivos que transmitem, pela sua permanência e pelo seu poder de exemplo, e sendo a sua obra um dos guias de ajuda aos pais/encarregados de educação, estes autores apelam à sua consciência "de que as palavras, as regras, os hábitos, as relações familiares, os exemplos têm uma importância vital no desenvolvimento das crianças." (Ibidem)

Ainda no seguimento do tema da motivação, foi perguntado aos pais/encarregados de educação e aos professores como definiriam um aluno motivado. A esta questão, ambos os actores educativos apresentaram várias definições e vários factores que levariam ao sucesso de um aluno motivado.

A maioria dos pais/encarregados de educação respondeu que um aluno motivado é aquele que "demonstra interesse por tudo o que aprende e faz" (30,60%), "gosta de ir para a escola" (24,70%) e "tem vontade/gosta de aprender" (18,40%), sendo estas as percentagens mais definidas.

A maioria dos professores respondeu que um aluno motivado é aquele que "está interessado em saber mais" (59,46%), "participa na aula e em todas as actividades que lhe são propostas" (40,54%) e "gosta de estar ou de ir para a escola" (27,03%). Surgiram mais respostas que podemos observar nos quadros 52 e 53.

Ambas as instituições apresentam nesta maioria de respostas um *item* em comum, o facto de um aluno motivado gostar de ir para a escola.

Um aluno motivado é um aluno que:	**N**	**%**
Gosta de ir para a escola	141	24,70%
Gosta de fazer os trabalhos de casa	58	10,20%
Se sente alegre/feliz com todo o universo escolar	42	7,40%
Tem vontade de ir para a escola	39	6,80%
Cumpre os seus deveres	6	1,10%
Tem uma boa convivência com os colegas	47	8,20%
Sente falta de estudar	2	0,40%
Tem saudades do ambiente escolar	5	0,90%
Aprende com facilidade	1	0,20%
Gosta do(a) professor(a)	61	10,70%
Cujo professor o incentiva e apoia	37	6,50%
Tem apoio familiar	52	9,10%
Procura saber sempre mais/revela curiosidade	71	12,40%
Demonstra interesse por tudo o que aprende e faz	175	30,60%
Tem iniciativa	10	1,80%
Demonstra empenho nas actividades e em aprender sempre mais	72	12,60%
Demonstra responsabilidade	9	1,60%
Gosta do que lhe ensinam e do modo como ensinam	19	3,30%
Participa	62	10,90%
É organizado no seu trabalho	27	4,70%
Tem boa estabilidade socio-económica familiar	14	2,50%

Tem boa estabilidade afectiva	11	1,90%
Tem bom aproveitamento escolar	64	11,20%
Tem bom comportamento	8	1,40%
É disciplinado	1	0,20%
É atento	27	4,70%
Tem vontade/gosta de aprender	105	18,40%
Cujo professor assegura a atenção/motivação dos seus alunos	11	1,90%
Tem bom ambiente escolar	53	9,30%
Estuda por gosto	78	13,70%
"Vê a escola como uma forma de singrar no futuro"	19	3,30%
É autodidacta	1	0,20%
Tem um(a) professor(a) exigente e interessado	1	0,20%
Está receptivo a novos conhecimentos	32	5,60%
Está concentrado	1	0,20%
É criativo	5	0,90%
Tenta ultrapassar as suas dificuldades	10	1,80%
É pontual	1	0,20%
É assíduo	4	0,70%
Tem estabilidade familiar	25	4,40%
Comunica as suas aprendizagens com agrado	18	3,20%
Revela algum esforço	16	2,80%
É inteligente	2	0,40%
Tem estabilidade emocional	4	0,70%
É obediente	2	0,40%
Tem um bom nível cultural familiar	1	0,20%
Tem apoio extra-curricular	1	0,20%
Corresponde às expectativas do professor	3	0,50%
Questiona o que aprende	1	0,20%
Está numa escola que apresenta bons recursos materiais e humanos	38	6,70%
É um aluno autónomo	2	0,40%
Tem confiança suficiente para colocar as suas dúvidas sem medos ou receios	21	3,70%
É educado	2	0,40%

Quadro 52: Definição dada pelos pais/encarregados de educação sobre um aluno motivado (opinião dos EE's).

Um aluno motivado é um aluno que:	N	%
Trabalha com gosto	7	18,92%
Revela ansiedade por novos conhecimentos	3	8,11%
Está inserido e provoca um bom ambiente de turma	1	2,70%
Está interessado em saber mais	22	59,46%
Participa na aula e em todas as actividades que lhe são propostas	15	40,54%
Gosta de estar ou de ir para a escola	10	27,03%
Presta atenção às aulas	2	5,41%
Realiza as actividades diárias	1	2,70%
Não causa problemas	1	2,70%
Está predisposto a aprender	5	13,51%
É bem sucedido a nível escolar	2	5,41%
É feliz relativamente à escola e a tudo o que ela engloba	5	13,51%
Tem sentido crítico	1	2,70%
Tem reforço familiar sobre a importância da escola	1	2,70%
Tenta superar as dificuldades escolares	2	5,41%
É empenhado nas actividades propostas pelo professor ou por ele mesmo	6	16,22%
Vê a escola como um espaço de aprendizagem múltipla e de diferentes socializações	1	2,70%
Tem vontade de trabalhar	1	2,70%
Se sente realizado na sua escola	1	2,70%
Sabe ouvir	1	2,70%
Espera pela sua vez para falar	1	2,70%
Expõe as suas dúvidas sem recear ser criticado	1	2,70%

Quadro 53: Definição dada pelos professores sobre um aluno motivado (opinião dos professores).

Após a análise desta questão e depois de nos debruçarmos sobre o tema da motivação e desmotivação do aluno/educando, pudemos verificar que muitos são os factores que o podem levar a um ou a outro estado.

Sabe-se que os pais/encarregados de educação, em associação com os professores, têm um papel crucial nesta matéria, "através de reforços e incentivos", pois não se motiva um jovem apontando como recompensa o seu esforço, o curso que só será concluído daí a 5, 10 ou 15 anos, e muito menos o emprego futuro para uma criança ou até para um adolescente. (…) daí a importância da aprovação dos adultos. Esta é, sem dúvida, a sua principal recompensa." (Monteiro, 2002, pp. 41-42). Esta é uma opinião com a qual

concordamos plenamente, pois sabemos que as crianças têm uma noção de tempo muito diferente da dos adultos e, apelando mais uma vez à nossa experiência pessoal, vale muito mais um sorriso, uma expressão tal com «Muito bem», «O teu trabalho está excelente» ou mesmo até «Está bom, mas sei que és capaz de melhorar um pouco mais». Este tipo de aprovação é compreendido pela criança como um estímulo impulsionador de motivação para a execução das tarefas vindouras, tendo a certeza que se derem o seu melhor, o seu trabalho vai ser valorizado pelos adultos, que são sempre os seus modelos diários, sejam eles os pais, os professores, os avós…

Podemos concluir então que um aluno motivado é aquele que se sente feliz, satisfeito e/ou bem sucedido no ambiente escolar e que vê valorizado o seu esforço e o seu trabalho, querendo fazer sempre mais e melhor.

CONCLUSÃO

O conteúdo do trabalho, que agora termina, resulta da leitura de numerosos artigos e obras de autores nacionais e internacionais, de inúmeras conversas e discussões sobre os temas aqui abordados, quer com colegas, técnicos em educação e mesmo com familiares e amigos, bem como da nossa tão breve experiência profissional, que embora curta, nos ajudou a perceber mais facilmente os dois lados que constituem a relação escola-família.

Ingressar neste curso de mestrado e realizar esta investigação teve como propósito o crescimento profissional e um maior conhecimento relativamente à relação escola-família, à influência da participação dos pais/encarregados de educação sobre a motivação dos seus educandos e, consequente, o seu sucesso escolar, um tema tão actual e tão difícil de compreender as causas desta grande separação entre as duas instituições que deveriam estar aliadas, já que nutrem um fim comum, a educação de uma criança.

Por esta razão, e após a formulação da nossa Pergunta de Partida, surgiram-nos diversas questões que tentamos aqui responder, mas para tal sentimos a necessidade de aprofundar os conceitos de Participação e Motivação.

Baseando-nos nestes dois conceitos, na nossa Pergunta de Partida, nos objectivos enunciados e nas hipóteses formuladas, elaboramos os questionários destinados aos pais/encarregados de educação e aos docentes do 1º ciclo do ensino básico de um agrupamento escolar de um concelho semi--rural do litoral do norte de Portugal.

Devemos, ainda, realçar que a revisão bibliográfica sobre participação e motivação permitiu-nos concluir, e responder à nossa Pergunta de Partida, que as vantagens do envolvimento parental na vida escolar dos seus educandos são muito importantes para qualquer envolvido nesta relação, sejam estes pais/encarregados de educação, professores, alunos ou comunidade educativa. Ficamos conscientes de que só conseguiremos obter estes benefícios se a relação entre a escola e a família for partilhada, principalmente

nas responsabilidades de educar uma criança; participada, havendo um maior envolvimento destes dois ambientes tão importantes para a estabilidade do aluno, e ciente de que todos temos de trabalhar em conjunto para que a educação mude e saia fortalecida, bem como cada um dos seus intervenientes.

Deste modo, e tendo por base os dados resultantes do nosso estudo, deduzimos que é muito importante a participação/comunicação dos pais/encarregados de educação na/com a escola dos seus educandos (98,4%). No entanto, temos que ter em conta que a forma como é concretizada esta comunicação entre a família e a escola condiciona a(o) participação/envolvimento dos primeiros (79,0%), bem como outros factores, como por exemplo, os horários incompatíveis e a falta de tempo (52,0%) e o facto dos seus educandos serem bons alunos (63,7%). Já, e ao contrário do que alguns estudos apontam, a experiência negativa com a escola raramente influencia estes encarregados de educação (94,0%) a participarem ou comunicarem com a escola dos seus educandos, bem como o facto de não haver problemas quer educativos, quer comportamentais com os alunos (66,4%), as questões de ordem familiar (87,6%), o facto destes não saberem como colaborar (71,6%), ou ainda, a escola não os convidar a participar (69,2%).

Verificamos, assim, que a hipótese 1 foi confirmada.

Relativamente ao espaço escola, os encarregados de educação sentem que habitualmente esta instituição aprecia o seu envolvimento (54,1%), mas só, e não deixando de ser uma situação controversa, raras vezes pede a sua colaboração nas actividades gerais, como por exemplo festas, convívios, visitas de estudo, entre outros (48,9%); a opinião dos pais/encarregados de educação nas decisões que toma relativamente à sua organização e às suas actividades (52,7%); a colaboração dos pais/encarregados de educação em actividades da turma (76,9%); que toma, muitas vezes, todas as decisões relativamente aos alunos (53,9%) informando, posteriormente, estes actores educativos sobre a situação escolar dos seus educandos (76,0%) e que, apesar de toda esta situação, informa muitas vezes os pais/encarregados de educação sobre o seu funcionamento geral (48,0%). Podemos concluir que estes pais/encarregados

de educação não sabem o que é ter uma relação participada com a escola dos seus educandos e que, tal como afirmam alguns estudos, os pais/encarregados de educação delegam na escola toda a educação dos seus educandos, pensando que não têm que procurar saber mais sobre a escolaridade destes e colaborar um pouco mais com os docentes a fim, de juntos, encontrarem melhores estratégias para a motivação dos alunos. Contrariamente a esta situação, que na nossa opinião seria a mais correcta, os encarregados de educação sentem orgulho quando dizem que não necessitam de ir à escola pois os seus educandos são bem comportados, bons alunos, não causam ou dão problemas a nenhuma das partes, e por estas razões também eles são "bons" encarregados de educação. Não podemos apenas "apontar o dedo" aos pais/encarregados de educação, pois a própria instituição escolar também se fecha em si mesma, temendo esta relação participada, esta partilha de conhecimentos e de responsabilidades. A escola, tal como podemos ver acima pelos dados indicados e em vários estudos realizados e por nós já abordados, também não incita os pais/encarregados de educação a participar, a tornarem-se mais responsáveis pela educação dos seus filhos/educandos, pois temem a perda de um poder que nunca foi realmente seu. Esta ideia de que apenas a escola é responsável pela educação e sucesso escolar dos alunos deve e tem de ser mudada. Confirmamos, desta forma, a hipótese 2.

Relativamente ao nível sócio-cultural e formação académica dos pais/encarregados de educação presentes nesta população, 27,7% detém o ensino secundário visto esta ser quase uma exigência académica das profissões integrantes no sector terciário, sendo este o mais representado (60,4%). Assim, segundo os dados recolhidos, 98,8% dos pais/encarregados de educação afirmam ir à escola do seu educando, sendo que destes a maioria aparece apenas quando é solicitado pelo(a) professor(a) (67,0%). Ao contrário do que afirmam muitos estudos, que dizem que a participação parental está directamente relacionada com o seu extracto social e a sua formação académica, neste estudo não verificamos essa situação. Considerando esta população instruída, infirmamos, assim, a hipótese 3.

No que respeita à relação escola-família, participação de pais/encarregados de educação e professores na educação, motivação e sucesso dos seus educandos/alunos, verificamos, perante o nosso estudo que as duas instituições estão de acordo e que afirmam que esta relação é muito importante para ajudar a motivar os alunos para um melhor ou para a continuação de um bom desempenho escolar (respectivamente 81,1% e 56,8%), podendo uma dessas formas de participação estar revelada pela ajuda nos trabalhos de casas no ambiente familiar (respectivamente 91,9% e 94,6%), culminando com a afirmação convicta de ambas as partes consideram que a demonstração de interesse e ajuda nos trabalhos de casa e actividades escolares dos educandos, e a maior motivação, empenho e interesse nas tarefas académicas, por parte dos educandos/alunos estão directamente relacionados e que se influenciam mutuamente (respectivamente 90,7% e 94,6%). Os dados aqui obtidos são corroborados por diversos estudos realizados ao longo de algumas décadas, que nos mostram a extrema necessidade deste relação, estudos que já foram expostos ao longo dos referenciais teórico e empírico. Podemos, deste modo confirmar a hipótese 4.

No entanto, poucos são os progressos desta relação, pois numa sociedade em que o tempo é cada vez mais escasso, em que as escolas dispõem de mais actividades para ocupação dos tempos livres dos alunos, a fim de fazerem face à falta de tempo dos encarregados de educação que não podem cuidar mais horas por dia dos seus educandos, esta relação, em vez de ser construída ou reconstruída, desvanece-se cada vez mais, nesta correria diária, negligenciando quem mais necessita de atenção, os alunos/educandos.

As conclusões que possam daqui advir só podem ser lidas à luz dos contextos teórico e empírico aqui expostos, bem como das limitações de um estudo de caso que não deve extrapolar os resultados.

Porém, contextualizando os nossos dados na revisão da literatura efectuada na primeira parte do nosso trabalho e perante os resultados obtidos, que nos atrevemos a considerar que é fundamental que as escolas incrementem um conjunto de acções e estejam continuamente atentas a todos os factores que, de uma forma positiva, influenciam o comportamento dos alunos e dos encarregados de educação, no sentido de estabelecer uma

relação de entreajuda eficaz, nunca esquecendo que cada aluno é um ser único, com traços de personalidade próprios e experiências passadas e valores, algumas vezes já, estabelecidos.

Propomos, assim, a estruturação de uma nova relação escola-família mais aberta e receptiva ao diálogo constante, de modo a permitir incrementar algumas das actuações, que pensamos basilares para ajudar a superar os obstáculos, tais como criar uma ligação assente na empatia, mostrar disponibilidade, calma, compreensão, tentando assim, conquistar a confiança quer dos alunos, quer dos encarregados de educação; fomentar o acompanhamento apropriado às necessidades, permitindo o rápido diagnóstico de prováveis contratempos e possibilitando, também, a participação activa dos pais/encarregados de educação, professores e alunos na decisão do mesmo; estimular os pais/encarregados de educação a expor o seu problema, as suas inquietações, temores e hesitações, para mais facilmente se reconhecer as dificuldades sentidas; desmistificar falsas concepções de que a escola não considera bem-vindos os pais/encarregados de educação; promover o maior envolvimento e a activa participação da família no espaço escolar.

Contudo, os resultados obtidos não são concludentes, dado a dimensão da amostra, sendo por isso a interpretação dos mesmos bastantes limitativa. Desta forma, e pensando na possibilidade de futuras investigações nesta área, consideramos importante verificar os dados do actual estudo utilizando outras variáveis, como por exemplo utilizar uma amostra maior.

A partilha, a participação, a cooperação, a colaboração, o envolvimento e entrega de ambas as partes nesta tão importante relação é fundamental e urgente, para que as crianças de hoje tenham ao seu dispor um óptimo futuro no mundo de amanhã.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Natércio (1993). "A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas", in **Inovação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Vol. 6, n.º. 2, pp. 131-155.

AFONSO, Natércio (1994). "As famílias no novo modelo de Gestão das Escolas", in **Revista Escola-Família**. Santarém: ESSE Santarém. N.º. 5, pp. 31-49.

ALVES, José Matias; LEITE, Maria João (2005). **Sucesso na escola – um guia para os pais.** Colecção Saberes. Porto: Ed. Asa.

ALVES, M. A. F. M. (2004). **A Participação dos Pais e Encarregados de Educação, na Construção do Projecto Educativo da Escola Pública: Racionalidades e Práticas**. Porto: Universidade Portucalense (Dissertação de Mestrado policopiada).

ALVES-PINTO, M. C. (1992). "A escola como campo de acção e intervenção" in **Cadernos de Textos de Administração Escolar.** (s.l.): ISET, n.º. 2, I módulo, pp. 31-44.

ALVES-PINTO, Conceição (1995). **Sociologia da Escola**. Lisboa: McGraw-Hill.

BALANCHO, M. J.; COELHO, F. M. (1996). **Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica**: **conceitos e práticas**. 2ª ed. (s.l.): Texto Editora.

BARROSO, João (1995). **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Cadernos de organização e gestão escolar, n.º. 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, M.E..

BASTIANI, J. (1987). "From compensation … to participation? A brief analysis of changing attitudes in the study and practice on home-school relation",

in J. Bastiani, **Parents and Teachers. Perspectives on home-school relations**. Windsor: NFER Melson.

BENAVENTE, A. (1990). **Insucesso Escolar no Contexto Português.** Lisboa: Abordagens, Concepções e Políticas, Departamento da Faculdade de Ciências.

BIKLEN, S.; BOGDAN, R. (1999). **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.

BILHIM, J. A. F. (2001). **Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas**. 2ª ed. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

BLAU, Peter M.; SCOTT, W. Richard (1979). **Organizações formais**. São Paulo: Editora Atlas.

BOLMAN, Lee G.; DEAL, Terrence E. (1991). **Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

BORRELL FELIP, Nuria (1989). Organización Escolar: **Teoría sobre las Corrientes Científicas. Barcelona: Editorial Humanitas.**

BUSH, Tony (1986). **Theories of Educational Management.** London: Harper & Row.

CARVALHO, Rómulo de (1996). **História do Ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano**. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

CHAPLIN, J. P. (1981). **Dicionário de Psicologia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

CHIAVENATO, Idalberto. (1986). **Administração de Recursos Humanos: Interação pessoas-organizações e abordagem sistémica e contingencial**. Vol. I. São Paulo: Editora Atlas.

CHIAVENATO, Idalberto. (2001). Introdução **à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Campus

COSTA, Jorge Adelino (2003). **Imagens Organizacionais de Escola.** Colecção Perspectivas Actuais; Educação. 3ª ed. Porto: Asa.

CRUZ, B., et. al. (1988). "A situação do professor em Portugal" in **Análise Social**, n.º. 24, pp. 1187-1293.

DALE, Roger (1994). **Locating the Family and Education in the Year of the Family.** Texto policopiado.

DAVID, Miriam (1993). **Parent, Gender and Education Reform.** Cambridge: Polity Press.

DAVIES, D. (1988). **Families and schools in Portugal**. Boston: Institute for Responsive Education.

DAVIES, D. et al. (1989). **As Escolas e as Famílias em Portugal/Realidade e Perspectivas**. Lisboa: Livros Horizonte.

DECI, E.; RYAN, R. (1982). "Intrinsic motivation to teach: Possibilities and obstacles in our Colleges and Universities" in J. Bess (ed.) **Motivating Professors to Teach Effectively.** San Francisco: Jossey-Bass Inc., pp. 27-36.

DEWEY, John (1959). **Democracia e Educação: Introdução à filosofia da educação**. Colecção Actualidades Pedagógicas, n.º. 21. 3ª ed. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

DIOGO, José. M. L. (1998). **Parceria Escola-Família - A Caminho de Uma Educação Participada**. Colecção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.

ELLSTRÖM, Per-Erik (1984). **Rationality, Anarchy, and the Planning of Change in Educational Organizations**. Dissertação de Doutoramento. Linköping: Linköping University.

ENGLAND, Gerry. (1989). "Tres Formas de Entender la Administración Educativa", in John Smyth et al., **Teoría Crítica de la Administración Educativa**. València: Universitat de València, pp. 76-112.

EPSTEIN, J. (1985). **When school and family partnerships work**. Chicago: *paper* apresentado no encontro anular da AERA.

ESTEVE, J. M. (1995). **Los profesores ante el cambio social.** Barcelona: Anthropos, S. A.

ETZIONI, Amitai (1974). **Análise Comparativa das Organizações Complexas**. São Paulo: Zahar Editores.

ETZIONI, Amitai (1984). **Organizações modernas**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

FENOUILLET, Fabien; LIEURY, Alain (1997). **Motivação e Sucesso Escolar.** Colecção Ensinar e Aprender, n.º. 7. Lisboa: Editorial Presença.

FORMOSINHO, João (1989). "De Serviço do Estado a Comunidade Educativa - uma Nova Concepção para a Escola Portuguesa" in **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 2, n.º. 1, pp. 53-86.

FORMOSINHO, João (1994). "De serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa" in **Cadernos de Textos de Administração Escolar.** Lisboa: ISET, n.º. 1, módulo I, pp. 41-56.

FRIEDBERG, E. (1992). "Organização" in R. Boudon (ed.) **Tratado de Sociologia.** Porto: Asa, pp. 343-378.

FURTADO, M. A. C. V. D. Q. N. (1997). **Participação dos Pais na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico**. Porto: Universidade Portucalense. (Dissertação de Mestrado policopiada)

GALEGO, F. (1993). **Gestão e Participação numa Escola Secundária**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

GARCÍA CHECA, P. *et. al.* (1991). **Los padres en la comunidad educativa**. Madrid: Castalia.

GUERRA, M. Á. S. (2002). **Os Desafios da Participação - Desenvolver a Democracia na Escola**. Colecção Currículo, Políticas e Práticas, n.º. 18. Porto: Porto Editora.

HALL, R. H. (1982). **Organizações.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.

HAMPTON, D. R. (1983). **Administração Contemporânea**. São Paulo: McGraw-Hill.

HUSÉN, Torsten; POSTLETHWAITE, Neville (1985). "Theories of Educational Organization", in Torsten Húsen; Neville Postlethwaite (eds.) **The International Encyclopedia of Education: Research and Studies.** Vol. IX. Oxford: Pergamon Press, pp. 5251-5259.

JESUS, Saul Neves (1993). "Promoção de competências cognitivo-motivacionais e de investigação nos professores" in **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n.º. 27, pp. 439-456.

JESUS, Saul Neves (2000). **Motivação e Formação de Professores.** Coimbra: Quarteto Editora.

LESSARD-HÉBERT, M. (1996). **Pesquisa em Educação: Pesquisa em Educação**. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Editorial Piaget.

LIMA, Jorge Ávila de (2002). “A presença dos pais na escola: Aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?” in LIMA, Jorge Ávila de (org.), **Pais e professores – um desafio à cooperação.** Colecção Em Foco. Porto: Asa.

LIMA, Jorge Ávila de (org.) (2002). **Pais e professores – um desafio à cooperação.** Colecção Em Foco. Porto: Asa.

LIMA, Licínio C. (1988a). **Gestão das escolas secundarias: a participação dos alunos**. Lisboa: Livros Horizonte.

LIMA, Licínio C. (1988b). **Inovação e Mudança em Educação de Adultos: Aspectos Organizacionais e de Política Educativa**, n.º. 4, pp. 57-73. Braga: Forum

LIMA, Licínio C. (1992). **A escola como organização e a participação na organização escolar: Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)**. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.

LORENZO DELGADO, Manuel (1985). "Organización General de un Centro de EGB", in Oscar Sáenz. **Organización Escolar**. Madrid: Ediciones Anaya, pp. 169-187.

MARCH, J.-G.; SIMON, H.-A. (1991). **Les Organizations**. Paris: Dunod Editeur.

MARQUES, Ramiro (1988). **Obstáculos ao envolvimento das famílias na escola**. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

MARQUES, Ramiro (1997). **A Escola e os Pais - Como colaborar?** 5ª ed. Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, Ramiro (2001). **Educar com os Pais.** Lisboa: Presença.

MÓNICA, M. F. (1978). **Educação e sociedade no Portugal de Salazar**. Lisboa: Presença.

MONTANDON, Cléopâtre (2001). "Algumas tendências actuais nas relações famílias-escola" in MONTADON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe, **Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?** Oeiras: Celta Editora.

MONTANDON, C.; FAVRE, B.; HUTMACHER, W.; PERRENOUD, P; RICHIARDI, J.-P. (1985). **Le développement des relations entre les familles et l'école. A propos des réunions de parent: points de vue et propositions.** Genève: Service de la Recherche Sociologique.

MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe (2001). **Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?** Oeiras: Celta Editora.

MONTEIRO, Manuela (2002). **Como ajudar os filhos nos estudos.** Porto: Porto Editora.

MORENO G., Juan Manuel (1978). **Organización de Centros de Enseñanza**. Zaragoza: Editorial Luis Vives.

MUÑOZ SEDANO, A.; ROMAN PEREZ, M. (1989). **Modelos de Organización Escolar**. Madrid: Cincel.

NETO, C. O. (1999). **Participação dos Pais na Escola: A Opinião dos Professores**. Porto: Universidade Portucalense (Dissertação de Mestrado policopiada).

NOT, Louis (1991). **Ensinar e Fazer Aprender**. Rio Tinto: Asa.

OLIVEIRA, J. L. C. D. (1999). **Representações de Professores sobre a Participação dos Pais na Escola**. Porto: Universidade Portucalense (Dissertação de Mestrado policopiada).

PALOS, Ana Cristina (2002). " "Ir lá para quê?..." Concepções e práticas de relação entre famílias e Jardins-de-Infância" in LIMA, Jorge Ávila de (org.). **Pais e professores – um desafio à cooperação.** Porto: Asa.

PATERMAN, C. (1970). **Participation and democratic theory**. London: Cambridge University Press.

R. JARES, Xesús (1994). "A Participación nos Centros Escolares. Reflexións para Sair dunha crise", in **Revista Gallega de Educación**, nº 21. (s.l.): (s.e.).

ROSA, R. (1994). **Cultura empresarial, motivação e liderança.** Lisboa: Presença.

SECO, G. B. (2000). **A satisfação na actividade docente**. Coimbra: Universidade de Coimbra.

SERGIOVANNI, Thomas J. (1986). "Cultural and Competing Perspectives in Administrative Theory and Pratice", in Thomas J. Sergiovanni ; John E. Corbally (eds.), **Leadership and Organizational Culture : New Perspectives on Administrative Theory and Pratice**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, pp. 1-11.

SERGIOVANNI, Thomas J. (1994). "Organizations or Communities? Changing the Metaphor Changes the Theory" in **Educational Administration Quarterly**, vol. 30, n.º. 2, pp. 214-226.

SERRA, Fernando S. (1999). "Fazer a escola acontecer: planificação e participação", in **Noesis**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. N.º. 50, Abril/Junho, Dossier "Caminhos de autonomia" - [www.iie.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe50/dossier0.htm]

SILVA, Pedro (1994). "Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994. Duas décadas, um balanço", in **Inovação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Vol. 7, n.º. 3, pp. 307-355.

SILVA, Pedro (2002). " Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação" in LIMA, Jorge Ávila de (org.). **Pais e professores – um desafio à cooperação.** Porto: Asa.

SILVA, Pedro (2003). **Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder**. Porto: Afrontamento.

SPRINTHALL, Norman A.; SPRINTHALL, Richard C. (1993). **Psicologia Educacional**. Lisboa: McGraw-Hill.

STOER, Stephen R. (1986). **Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição**. Porto: Afrontamento.

TEIXEIRA, Manuela. (1995). **O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais**. Lisboa: McGraw-Hill.

TEIXEIRA, Manuela (2003). **Pais e Escola: Parceria para o Sucesso**. Braga: ISET.

TEODORO, António (1978). **A revolução portuguesa e a educação**. Lisboa: Editorial Caminho.

VERMON, M. D. (1973). **Motivação Humana: A força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas acções**. Petrópolis: Ed. Vozes.

WORSLEY, P. (1970). **Introdução à Sociologia**. Lisboa: D. Quixote.

Sites consultados:

www.casadoprofessor.pt/ver.php?fich=enqLegal, 22:38; 06/03/2005

www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=165, 20:55, 07/11/2004

www.iie.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe50/dossier0.htm

www.iie.min-edu.pt/infojuris/leg_asspais.asp

www.iie.min-edu.pt/infojuris/leg_pre1c.asp

www.ine.pt

www.min-edu.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?categoriaID=pri&newsID=125

www.verbojuridico.net

LEIS, DECRETOS-LEI E DESPACHOS

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto-lei n.º. 172/91, de 10 de Maio

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

Decreto-Lei n.º. 221/74, de 27 de Maio

Decreto-Lei n.º. 176/74, de 19 de Abril

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Lei n.º. 49/2005, de 30 de Agosto

Lei n.º. 115/97, de 19 de Setembro

Lei n.º. 5/73 de 25 de Julho

Despacho n.º. 40/75, de 8 de Novembro

Despacho n.º. 68/74, de 28 de Novembro

ANEXOS

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se **aos pais/encarregados de educação** **dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico** e insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Universidade Portucalense e tem como objectivo conhecer melhor a forma como os pais/encarregados de educação procuram ajudar os seus educando na motivação escolar.

Asseguramos a absoluta confidencialidade dos dados obtidos, os quais servirão, exclusivamente, para o fim indicado.

A sua opinião é de extrema importância, pelo que lhe pedimos que responda a todas as questões com o máximo de sinceridade

Por favor, não assine.

Obrigada pela sua colaboração e pelo tempo dispensado.

1. Sexo:

Masculino ☐ Feminino ☐

2. Idade:

22-26	☐	37-41	☐	52-56	☐
27-31	☐	42-46	☐	57-61	☐
32-36	☐	47-51	☐	62-66	☐

3. Habilitações académicas:

Menos que a 4ª classe (4º ano de escolaridade) ...…...	☐	Bacharel ……...…...	☐
4ª classe (4º ano de escolaridade) ……...	☐	Licenciatura …….	☐
Ensino Preparatório (6º ano de escolaridade) ……	☐	Pós-Graduação ….....	☐
Antigo 5º ano (9º ano de escolaridade) …….....	☐	Mestrado …….	☐
Curso complementar (10º/12º ano de escolaridade) ….	☐	Doutoramento ……	☐

4. Profissão: _____

5. Constituição do agregado familiar:
(pode indicar mais do que uma opção)

Pai	☐	Avós	☐
Mãe	☐	Outros	☐
Irmãos	☐		

Nº de elementos: ____

6. Optou por colocar o seu educando nestas escola, porque:
(pode indicar mais do que uma opção)

Tem um horário que lhe agradou ……	☐
Os professores ensinam bem …….	☐
Está próxima de casa ……...	☐
Não teve outra alternativa ……	☐

7. Considera importante a comunicação escola/família?

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

8. Considera que a forma como se concretiza a comunicação escola/família influencia/motiva a sua participação/envolvimento, enquanto pais/encarregados de educação?

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

9. Costuma ir à escola do seu educando?

Sim	☐	Não	☐

9.1. <u>Se sim</u>, em que situações?

Por iniciativa própria …… ☐
Sempre que é solicitado(a) pelo(a) professor(a) …… ☐
Quando o(a) seu(sua) educando(a) ou a escola o(a) convida .... ☐
Outra …….. ☐

Qual? _____

10. Com que frequência é que os seguintes aspectos o(a) impedem/desmotivam de/a participar na escola?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raras vezes
a) Horários incompatíveis e falta de tempo.			
b) Experiência negativa com a escola.			
c) Não haver problemas com os seus educandos.			
d) Por questões de ordem familiar.			
e) Os pais/encarregados de educação não sabem como colaborar.			
f) Os seus educandos são bons alunos.			
g) Os pais/encarregados de educação não querem intrometer-se nos assuntos da escola.			
h) A escola não convida os pais/encarregados de educação.			

11. Pensando na escola do(a) seu(sua) educando(a), dirá que:
(em cada item assinale com uma **<u>x</u>** a sua posição)

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raras vezes
a) A escola pede a colaboração dos pais/encarregados de educação nas actividades gerais da escola (festas, convívios, visitas de estudo…).			
b) A escola informa os pais/encarregados de educação sobre a situação escolar dos alunos.			
c) A escola pede a opinião dos pais/encarregados de educação nas decisões que toma relativamente à sua organização e às suas actividades.			
d) É a escola que toma todas as decisões relativamente aos alunos.			
e) A escola informa os pais/encarregados de educação sobre o funcionamento geral de escola.			
f) Já pediu a colaboração dos pais/encarregados de educação em actividades da turma.			

12. Considera que os professores apreciam a colaboração dos pais/encarregados de educação nas actividades da escola? (assinale só uma opção)

Habitualmente sim ☐ Às vezes ☐
Habitualmente não ☐ Não sabe ☐

13. Considera a sua relação com o(a) professor(a) do(a) seu(sua) educando(a) importante para: (assinale uma só opção, a que corresponder ao que considera mais adequada)

- Ser informado(a) sobre o aproveitamento escolar do(a) seu(sua) educando(a) ……... ☐
- Ser informado(a) sobre o comportamento do(a) seu(sua) educando(a) ……. ☐
- Conhecer melhor a personalidade e os problemas do(a) seu(sua) educando(a) ……. ☐
- Ajudar a motivar o(a) seu(sua) educando(a) para um melhor ou para a continuação de um bom desempenho escolar …… ☐

14. Pensando na sua relação com a escola do(a) seu(sua) educando(a), diria que:

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raras vezes
a) Os pais/encarregados de educação participam nas decisões que a escola toma relativamente aos seus educandos.			
b) Os pais/encarregados de educação procuram informar-se sobre a situação escolar dos seus educandos.			
c) Os pais/encarregados de educação apoiam o(a) professor(a) na sala do(a) seu(sua) educando(a).			
d) Os pais/encarregados de educação colaboram na organização das actividades da escola.			
e) Os pais/encarregados de educação participam nas decisões que a escola toma relativamente à sua organização.			

15. Tem conhecimento das actividades desempenhadas na sala de aula pelo(a) professor(a) do(a) seu(sua) educando(a)?

Sim ☐ Não ☐

16. Costuma ajudar o(a) seu(sua) educando(a) nos trabalhos da escola?

Sim ☐ Não ☐

16.1. <u>Se não</u>, qual(quais) a(s) razão(razões)?

_____

_____

_____

_____

17. Considera a ajuda no trabalho de casa e o interesse pelas actividades escolares do(a) seu(sua) educando(a) factores importantes para uma maior motivação, empenho e interesse, por parte do(a) aluno(a), nas tarefas académicas?

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

18. O que é, no seu entender, um aluno motivado?

_____

_____

_____

_____

19. Na sua opinião, de que factores dependem a motivação do(a) seu(sua) educando(a)?

(pode indicar mais do que uma opção)

- Do nível socio-económico da família …….. ☐
- Do nível cultural da família …… ☐
- Da estabilidade afectiva da família …….. ☐
- Do apoio extra-escolar …….. ☐
- Das actividades de ocupação de tempos livres …… ☐
- De apoios sociais dos serviços competentes …… ☐
- Da organização do trabalho da sala de aula …… ☐
- Do fracasso/sucesso de avaliação utilizada …….. ☐
- Outros …….. ☐

  Quais? _____

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se a **Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico** e insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Universidade Portucalense e tem como objectivo conhecer melhor a forma como os professores motivam os seus alunos.

Asseguramos a absoluta confidencialidade dos dados obtidos, os quais servirão, exclusivamente, para o fim indicado.

A sua opinião é de extrema importância, pelo que lhe pedimos que responda a todas as questões com o máximo de sinceridade

Por favor, não assine.

Obrigada pela sua colaboração e pelo tempo dispensado.

1. Sexo:

Masculino ☐ Feminino ☐

2. Idade:

22-26 ☐ 32-36 ☐ 42-46 ☐ 52-56 ☐
27-31 ☐ 37-41 ☐ 47-51 ☐ 57-61 ☐

3. Tempo de Serviço:

3.1. Tempo total de serviço como professor(a) do 1º Ciclo do Ensino Básico….☐☐anos.

4. Que outras funções desempenha na escola?

Órgão de Gestão ☐
Coordenador(a) de escola ☐
Presidente do conselho executivo ☐
Outros ☐

Quais? _____

5. Vínculo Laboral:

PQE ☐ PQZP ☐ PC ☐ PCRST ☐

Legenda:

PQE – Professor do Quadro de Escola ***PQZP*** – Professor do Quadro de Zona Pedagógica ***PC*** – Professor Contratado
PCRST – Professor Contratado em Regime de Substituição Temporária

6. Habilitações académicas e profissionais:

Bacharel ☐ Mestrado ☐
Licenciatura ☐ Doutoramento ☐
Pós-Graduação ☐ Outra: _____

7. Há quanto tempo se encontra a leccionar neste agrupamento:

Menos de 1 ano ☐ Entre 6 e 10 anos ☐
Entre 1 e 5 anos ☐ Mais de 11 anos ☐

8. Localização da escola onde lecciona:

Cidade ☐ Vila ☐ Aldeia ☐

9. Gosta do ambiente da escola onde trabalha:

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

10. Considera que o ambiente da escola onde trabalha influencia a sua participação/envolvimento?

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

11. Considera importante a comunicação escola/família?

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

12. Considera que a forma como se concretiza a comunicação escola/família influencia/motiva a participação/envolvimento dos pais/encarregados de educação?

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

13. Pensando na sua escola, dirá que: (em cada item assinale com uma **x** a sua posição)

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raras vezes
a) A escola pede a colaboração dos pais/encarregados de educação nas actividades gerais da escola (festas, convívios, visitas de estudo…).			
b) A escola informa os pais/encarregados de educação sobre a situação escolar dos alunos.			
c) A escola pede a opinião dos pais/encarregados de educação nas decisões que toma relativamente à sua organização e às suas actividades.			
d) É a escola que toma todas as decisões relativamente aos alunos.			
e) A escola informa os pais/encarregados de educação sobre o funcionamento geral de escola.			
f) Já pediu a colaboração dos pais/encarregados de educação em actividades da turma.			

14. Considera a sua relação com os pais/encarregados de educação dos seus alunos importante para: (assinale uma só opção, a que corresponder ao que considera mais adequada)

- Informar os pais/encarregados de educação sobre o aproveitamento escolar dos alunos ……... ☐
- Informar os pais/encarregados de educação sobre o comportamento dos alunos …... ☐
- Conhecer melhor a personalidade e os problemas dos alunos …….…..... ☐
- Pedir a intervenção dos pais/encarregados de educação para um melhor aproveitamento escolar dos alunos …….……..….. ☐
- Ajudar a motivar os seus alunos para um melhor ou para a continuação de um bom desempenho escolar ……..…… ☐

15. Considera importante que os pais/encarregados de educação colaborem nas actividades da escola? (assinale só uma opção)

Habitualmente sim ☐ Às vezes ☐
Habitualmente não ☐ Não sabe ☐

16. Qual a sua opinião relativamente à participação dos pais/encarregados de educação na vida da escola em que trabalha?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raras vezes
a) Os pais/encarregados de educação participam nas decisões que a escola toma relativamente aos seus educandos.			
b) Os pais/encarregados de educação procuram informar-se sobre a situação escolar dos seus educandos.			
c) Os pais/encarregados de educação apoiam o(a) professor(a) na sala do(a) seu(sua) educando(a).			
d) Os pais/encarregados de educação colaboram na organização das actividades da escola.			
e) Os pais/encarregados de educação participam nas decisões que a escola toma relativamente à sua organização.			

17. Com que frequência é que os seguintes aspectos impedem/desmotivam os pais/encarregados de educação de/a participar na escola?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raras vezes
a) Horários incompatíveis e falta de tempo.			
b) Experiência negativa com a escola.			
c) Não haver problemas com os seus educandos.			
d) Por questões de ordem familiar.			
e) Os pais/encarregados de educação não sabem como colaborar.			
f) Os seus educandos são bons alunos.			
g) Os pais/encarregados de educação não querem intrometer-se nos assuntos da escola.			
h) A escola não convida os pais/encarregados de educação.			

18. O que é, no seu entender, um aluno motivado?

_____

_____

_____

19. Na sua opinião, os alunos de hoje estão mais, menos ou igualmente motivados do que há 10 anos?

Mais ☐ Igual ☐ Menos ☐

19.1. Em seu entender o que contribui para este facto?
(pode indicar mais do que uma opção)

	Muito(a)	Pouco(a)
Variedade de informação através das actividades extra-escolares e dos audiovisuais		
Tempo e interesse por parte dos pais/encarregados de educação na educação dos filhos/educandos		
Empenho do professor		
Apoio das famílias		
Incentivos culturais		
Participação dos pais/encarregados de educação na escola		
Quantidade de material didáctico		
Condições de trabalho e lazer		
Outros. Quais?_____		

20. Na sua opinião, de que factores dependem a motivação de um(a) aluno(a)?
(pode indicar mais do que uma opção)

- ☐ Do nível socio-económico da família
- ☐ Do nível cultural da família
- ☐ Da estabilidade afectiva da família
- ☐ Do apoio extra-escolar
- ☐ Das actividades de ocupação de tempos livres
- ☐ De apoios sociais dos serviços competentes
- ☐ Da organização do trabalho da sala de aula
- ☐ Do fracasso/sucesso de avaliação utilizada
- ☐ Outros. Quais? _____

21. Tem conhecimento se os pais/encarregados de educação costumam ajudar o(a) seu(sua) educando(a) nos trabalhos da escola?

Sim, costumam ajudar. ☐ Não, não costumam ajudar. ☐

22. Considera a ajuda no trabalho de casa e o interesse, demonstrado pelos pais/encarregados de educação, pelas actividades escolares do(a) seu(sua) educando(a) factores importantes para uma maior motivação, empenho e interesse, por parte do(a) aluno(a), nas tarefas académicas?

Sim ☐ Não ☐ Em parte ☐

23. Na sala de aula, para motivar um aluno que revela desinteresse/desmotivação pelas actividades escolares, que tipo de actividades costuma realizar?

_____

_____

_____

_____