

Introdução

A evolução da sociedade tem vindo a exigir aos seus membros uma qualificação académica e profissional cada vez mais elevada que se reflectiu, de forma objectiva, no alargamento da escolaridade obrigatória. Se ainda na década de sessenta era de quatro anos, volvido meio século, esse período triplicou, situando-se, actualmente, nos doze anos.

Neste percurso, a escola desempenha um papel fundamental ao ter que se adaptar às novas exigências da sociedade, ao mesmo tempo que se confronta com novos problemas decorrentes da escolaridade universal. Ao transformar-se numa escola de massas, deparou-se com o abandono escolar e com o insucesso, problemas com que muitas famílias passam a ter que lidar também.

Para além de enfrentarem os mesmos problemas, as duas instituições, família e escola, empenham-se em alguns objectivos comuns, ambas pretendendo o desenvolvimento harmonioso e o sucesso educativo das suas crianças e jovens e compreendendo que eles seriam mais facilmente atingidos se houvesse uma maior colaboração entre ambas. Contudo, a relação entre as duas instituições tem-se revelado muito complexa e nem sempre pacífica, endossando-se mutuamente a responsabilidade pela situação. Para as famílias, a culpa está do lado da escola e dos professores, pouco permeáveis a mudanças; para a escola, a falta reside nos pais que se mantêm distantes da escola.

A procura de soluções que conduzam a uma aproximação entre as duas instituições tem contribuído para que este assunto passasse a ser objecto de maior atenção e preocupação por parte de todos quantos se preocupam com a escola.

É nesta sequência que a relação entre a escola e a família passou a estar na ordem do dia e, mesmo aqueles que não seguem de perto os assuntos da educação facilmente encontram notícias sobre o tema nos vários meios de comunicação e pelas mais diversas razões. Mas, quem lida de perto com as questões da educação escolar sabe o quanto a relação escola-família é importante, nomeadamente na forma como os Encarregados de Educação, EE, participam no processo educativo dos seus filhos. Só por si, a visibilidade social que tem sido conferida a este tema seria suficiente para que sobre ele se reflectisse.

A relação que se estabelece entre a escola e a família pode encarar-se em duas dimensões diferentes: a primeira diz respeito às interacções que se geram na família,

entre pais e filhos, a propósito da escolaridade, e que normalmente só são conhecidas nesse ambiente restrito; a segunda, remete para o contacto individual ou colectivo que ocorre na escola entre pais e professores, com maior ou menor regularidade. Esta dimensão tem sido objecto de atenção por parte do Estado que tem tomado medidas e legislado no sentido de apoiar as famílias para que possam acompanhar a escolaridade dos seus filhos.

É no âmbito da segunda vertente referida que pretendemos desenvolver este trabalho, sendo nosso propósito abordar os moldes como se processa a participação das famílias na escola na perspectiva dos encarregados de educação.

Está hoje socialmente assumida uma maior consciência participativa dos pais na escola que se traduz numa relação cada vez mais próxima entre as duas instituições. Várias razões contribuíram para esta situação.

Desde logo o sentido que a sociedade actual tem da responsabilidade educativa que compete aos pais na educação integral dos filhos e a consciência, crescente, de que a educação é um fenómeno complexo que exige a acção combinada de muitos educadores. Não havendo dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança, e que continuam a ser ao longo de toda a escolaridade os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar, conforme refere Marques (2001, p. 12), também têm que considerar-se os professores como parceiros insubstituíveis neste processo, pelo que devem unir esforços no assumir desta responsabilidade.

Um outro aspecto tem que ver com a maior sensibilidade em todos os espaços institucionais da sociedade para exigir a participação como um direito e, por último, mas fundamental e no mesmo sentido, a existência de legislação que veio regular a forma de participação das pessoas e dos grupos nas escolas (Diez, 1989). Relativamente à importância da participação parental na escola, Silva (2003, p.28), considera que o estreitamento das relações entre a escola e a família corresponde teoricamente a uma maior democratização, não só da escola mas também da sociedade da qual ela faz parte. Especialistas referidos pelo autor, como Don Davies ou Malcom Levi, defendem a mesma ideia, avançando que esse relacionamento mais próximo entre escola e família incorpora “uma opção assumidamente política que aponta para o conceito de democracia participativa (versus democracia representativa).

Neste contexto, inscreve-se a decisão de abordarmos esta temática a que não são alheias razões de ordem profissional e pessoal que seguidamente enunciamos.

Assim, enquanto professora do ensino básico, ao longo de mais de duas dezenas de anos de serviço na escola pública, durante os quais desempenhámos os cargos de directora de turma, delegada de disciplina, coordenadora de directores de turma e de departamento, verificamos e ouvimos, frequentemente, muitos professores lamentarem a falta de acompanhamento dos alunos por parte de muitos EE. Trata-se de uma queixa que surge no pós 25 de Abril, já que até aí os pais não tinham qualquer interferência com o que se passava na escola e as decisões relativamente a problemas disciplinares, aprovação ou retenção dos alunos nunca eram postas em causa. O alargamento da escolaridade obrigatória, que trouxe à escola muitos alunos que não a querem frequentar, cria a necessidade de colaboração com os pais para a ajudar a ultrapassar novos problemas com que a escola se defronta. Pretendiam os professores o apoio dos pais nas decisões que tomavam e que, em casa, promovessem estratégias que conduzissem o aluno ao sucesso escolar. Três décadas decorridas, ainda há professores que gostariam de ver os pais como actores passivos na escola, manifestando algum incómodo e parecendo mesmo sentir-se ameaçados com a sua presença.

Por outro lado, na qualidade de mãe que acompanhou os filhos ao longo da sua vida escolar, sentimos a posição e as preocupações dos EE, nomeadamente através da participação nas reuniões convocadas pelos directores de turma. Apercebemo-nos de dificuldades em comparecer na escola; de anseios relativamente à evolução pessoal dos filhos, e não apenas académica; de dúvidas relativamente ao funcionamento da escola; de indecisões quanto a escolhas para o percurso dos educandos. Estas apenas algumas das questões que de que nos fomos apercebendo e que nem sempre a escola conseguia apreender ou solucionar.

De qualquer forma, o que retivemos de ambos os lados levou-nos a uma reflexão que tentou olhar as duas faces do problema e que, acompanhada da consulta de bibliografia da especialidade, nos fez tomar consciência destas questões de uma forma mais aguda, ao mesmo tempo que nos permitiu concluir a pouca atenção que lhes tem sido dada.

Porque acreditamos nos benefícios da participação parental, lamentamos que esta temática quase não seja contemplada quando se fala em formação contínua dirigida aos professores, da responsabilidade dos centros de formação e de instituições do ensino superior.

E na escola continuamos a ouvir, com frequência, queixas dos professores acerca da falta de envolvimento e de participação dos pais na escola, do pouco investimento na vida escolar dos filhos, sem que, ao mesmo tempo, se faça a reflexão que permitiria compreender melhor as circunstâncias que condicionam e dificultam essa participação. Ora esta compreensão parece-nos condição indispensável para melhorar e aprofundar o envolvimento dos pais na escola e na vida escolar dos seus educandos, nas suas várias dimensões.

Tentando inverter esta situação e contribuir para estreitar os laços com as famílias, em diversas escolas estão a emergir projectos, dinamizados por professores e associações de pais, isolados ou em parceria, que, em alguns casos, visam apenas contribuir para a resolução de problemas pontuais e concretos, enquanto, noutras situações, pretendem dinamizar acções dirigidas aos EE que permitam reflectir sobre temáticas que os preocupam, conjuntamente com os professores e recorrendo à ajuda de técnicos. No estudo que nos propusemos realizar, é nossa intenção perceber como é que os EE sentem a sua relação com a escola e o que pode esta fazer para fortalecer a comunicação/colaboração com as famílias, partindo do pressuposto de que a relação existente não tem proporcionado situações de trabalho funcionais entre estes dois grupos privilegiados de educadores. Quando falamos em “família”, referimo-nos não à família no seu todo, mas sim ao EE do aluno que, no contexto escolar, designa quem, no acto da matrícula de um aluno menor de idade, se responsabiliza, perante a escola, pelo acompanhamento da sua vida escolar.

A realização de um trabalho de investigação sobre a relação que se estabelece entre a escola e a família, no âmbito de um mestrado de Supervisão e Coordenação da Educação faz todo o sentido se tivermos em consideração o sentido actual do conceito de supervisão.

Tal como se verificou como outros conceitos, também o de supervisão sofreu uma evolução e, se até aos anos oitenta, remetia para a formação e acompanhamento de professores em início de carreira, actualmente assume-se que a formação de qualquer profissional não pode estar confinada à fase inicial da sua entrada no mundo do trabalho.

De facto, numa sociedade em mudança e cada vez mais exigente, a formação de professores ao longo do seu percurso profissional, nas áreas científica e pedagógica, passou a ser uma necessidade e um imperativo legal.

Nesta nova realidade, pede-se ao professor que reflecta sobre a sua prática e se assuma como supervisor para que, em contacto com os seus pares ou com outros elementos da comunidade educativa, possa contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Desta forma, a supervisão tornou-se muito mais do que o ensinar a ensinar e passou a integrar a colaboração, o apoio e a ajuda que, de uma forma empática, possam contribuir para o desenvolvimento dos professores.

No alargamento do conceito, a supervisão não só se estendeu a todo o percurso profissional, como alargou o seu campo de actuação às estruturas de orientação educativa e à própria escola. Passou, assim, a assumir a sua acção, directa ou não, sobre toda a comunidade educativa em contexto e, nessa medida, a escola, enquanto organização, torna-se o objecto mais vasto da supervisão. No âmbito desta dimensão mais alargada, pede-se aos professores que, de forma individual ou colectiva, sejam dinâmicos, interventivos e contribuam para a melhoria da qualidade da sua escola.

Como consequência da sua expansão, o conceito de supervisão assume, portanto, uma dupla dimensão: por um lado, a do desenvolvimento individual dos professores; por outro, a do desenvolvimento da própria instituição, a escola.

Reforçando o anteriormente enunciado, Alarcão e Tavares (2003), elencam uma série de novas competências supervisivas: dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido; privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola; formar e ajudar a resolver problemas da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, de preferência, no contexto de uma metodologia de investigação-acção; acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos; fomentar a auto e hetero-supervisão; colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola, compreender o que se pretende atingir e qual o papel a desempenhar pelos vários actores; participar no processo de auto-avaliação institucional; colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários; dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.

No mesmo sentido, Oliveira (2001, p. 47), considera que a supervisão pedagógica evoluiu para uma supervisão escolar, entendida num sentido mais lato, assumida “como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas curriculares e de

desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola (professores e outros agentes educativos) ”.

Ao alargar o seu campo de intervenção para além do ensino, a supervisão estende-se ao desenvolvimento de projectos/programas, à gestão de pessoal, à avaliação da actuação dos professores, à participação e ao apoio à comunidade, às actividades de formação do corpo docente, entre outras. Ao supervisor compete, portanto, o papel fundamental de estimular a acção concreta que conduz ao desenvolvimento da instituição escola nos seus múltiplos aspectos, incluindo o dos encarregados de educação.

É neste contexto que situamos a fundamentação para a escolha do tema no âmbito deste mestrado, na medida em que consideramos que cabe aos professores assumir o seu poder e a sua responsabilidade na escola, identificando os problemas com que se depara a instituição e contribuindo com propostas que possam ajudar à sua superação. É a partir da reflexão e da procura de soluções que a escola pode crescer e desempenhar o seu papel numa sociedade cada vez mais exigente e complexa.

O direito de participação activa dos encarregados de educação é uma evidência, mas nem sempre concretizada nos moldes desejáveis. Contribuir para a melhorar é o nosso objectivo, acreditando que esse é um factor de que depende a evolução da escola e da qualidade do trabalho que desenvolve.

Em função do que atrás expusemos sobre a importância de aprofundar as relações da família com a escola, ganhou forma o nosso **problema de investigação**:

- Contribuir para compreender e aprofundar as relações que se estabelecem entre a escola e a família.

Na sua sequência, definimos as **questões de investigação** que abaixo registamos e que remetem para três dimensões que nos parecem fundamentais no âmbito do problema enunciado:

- ✓ Que conhecimento têm os pais da escola que os seus filhos frequentam?
- ✓ De que forma se relacionam com a escola?
- ✓ Em que depende da escola a melhoria dessa relação?

Destas questões, decorrem os **objectivos** do nosso estudo que, seguidamente, explicitamos.

- Identificar, numa escola básica de 2º e 3º ciclos, o grau conhecimento que os pais têm relativamente à organização e funcionamento da escola, aos documentos estruturantes que a enquadram e aos órgãos em que têm assento.
- Determinar os níveis e as circunstâncias da participação que os pais mantêm com a escola e analisar possíveis razões pelas quais alguns pais não vão à escola.
- Elencar estratégias que a escola possa implementar no sentido de suscitar uma maior participação dos pais, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação mais positiva entre os pais e a escola.

As questões de investigação e os objectivos permitiram-nos delimitar e focalizar o âmbito do nosso estudo, nomeadamente no que se refere aos instrumentos e estratégias a utilizar na recolha e análise de dados, os quais conduziram a conclusões que apontaram caminhos de intervenção no futuro e de investigação sobre esta temática.

Neste estudo, tivemos como principais interlocutores um grupo de encarregados de educação da escola onde leccionamos, que se dispuseram a participar num grupo de discussão que constituiu a principal técnica de recolha de informação enquanto decorreu o trabalho de campo.

O recurso ao grupo de discussão pareceu-nos ser a melhor opção já que, colocando os vários participantes em diálogo e em confronto e criando-lhes oportunidade de reflexão a partir de diferentes enfoques, permitiu evidenciar as diferenças das suas perspectivas bem como clarificar e assumir opiniões de uma forma individual ou colectiva.

O trabalho de campo realizado permitiu que os pais, através da reflexão crítica e do debate de ideias, apresentassem opiniões muito válidas acerca dos assuntos para que foram convidados a pronunciar-se, mostrando-se disponíveis para uma colaboração activa na vida da escola; identificaram alguns constrangimentos que podem justificar a fraca participação dos pais na escola e, além disso, deram algumas sugestões que podem contribuir para melhorar essa participação.

O estudo que realizámos é apresentado nesta dissertação dividida em duas partes, cujo conteúdo brevemente esclarecemos.

Assim, a **primeira parte**, denominada **Fundamentação Teórica**, aparece dividida em três capítulos:

No **primeiro capítulo**, Escola/família – uma relação inevitável, analisamos a problemática da colaboração entre a família, a escola e a comunidade referindo

benefícios e obstáculos a essa colaboração, e apresentamos a nossa experiência no âmbito de uma “Escola de Pais”; abordamos as principais teorias de desenvolvimento humano, salientando a importância que a comunidade pode desempenhar neste processo; e dispensamos especial atenção à evolução de alguns conceitos que utilizaremos ao longo desta investigação.

No **segundo capítulo**, O Sistema Educativo Português, ocupamo-nos da relação que a escola e a família mantêm no sistema educativo português, localizando-nos em dois períodos distintos, o Estado Novo e, actualmente, na vigência do estado democrático.

Finalmente, no **terceiro capítulo**, O Envolvimento Parental, abordamos a evolução da participação parental nas escolas, nomeadamente através da criação das Associações de Pais e da evolução da sua participação na escola.

A **segunda parte, Estudo Empírico**, foi dividida em três capítulos que incluem a descrição da investigação realizada. Finalizamos com a apresentação das conclusões que os dados recolhidos permitiram tirar.

No **quarto capítulo**, Caracterização, fazemos uma breve caracterização do contexto em que decorreu o nosso estudo, dando particular atenção aos aspectos que se relacionam com os alunos, respectivos EE e Associação de Pais, AP.

No **quinto capítulo**, Metodologia, explicamos e fundamentamos a nossa opção metodológica e os procedimentos adoptados no percurso da investigação.

Segue-se o **sexto capítulo**, Apresentação e Discussão de Resultados, no qual procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Terminamos com as Conclusões e considerações para o campo das práticas, em que apresentamos as conclusões retiradas com o nosso estudo e, além disso, não só fazemos algumas considerações sobre as práticas a adoptar para melhorar a relação entre escola e EE, como enunciamos algumas linhas para estudo futuros nesta área.

A nossa investigação desenvolveu-se em **três fases** fundamentais.

A **primeira**, entre Abril e Agosto de 2009, correspondeu ao período em que fomos definindo o Plano de investigação que passou por realizar o anteprojecto, definir conceitos, escolher a metodologia, contactar com os encarregados de educação e, como pano de fundo, pela revisão da literatura.

A segunda, decorrida de Setembro 2009 a Janeiro 2010, correspondeu ao Trabalho de campo e, além da revisão da literatura que, obviamente, continuou, procedemos à selecção dos temas a abordar com os EE, à preparação do guião que havia de orientar o grupo de discussão, à análise de documentos (Projecto Educativo do Agrupamento, Avaliação Externa e legislação), e promovemos o encontro com os pais.

Finalmente, durante a **terceira** fase, Apresentação dos resultados, que realizámos de Fevereiro a Setembro de 2010, além de continuarmos a revisão da literatura, fizemos o tratamento dos dados e a redacção desta dissertação.

A revisão da literatura, que, como atrás mencionámos, percorreu todo o desenvolvimento do trabalho, permitiu-nos alargar o nosso conhecimento e perspectivas de análise relativamente ao assunto, através da leitura de obras de referência, que citamos ao longo do nosso trabalho. Pela pesquisa que fizemos sobre o que se tem produzido nessa temática, pudemos verificar, nomeadamente através do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal¹, que a relação entre a escola e a família, em escolas do ensino básico, tem sido objecto de múltiplos estudos nos últimos anos, surgindo nas Universidades portuguesas um número elevado de artigos publicados, de dissertações de mestrado e de doutoramento. No entanto, ainda que haja bastantes publicações, a quase totalidade da investigação, directa ou indirectamente publicada no âmbito da relação que se estabelece entre a escola e a família, é produzida e dirigida aos professores, sendo muito reduzida a que é escrita e dirigida aos EE (Silva, 2003).

Daí a importância de ouvir os pais e de esclarecer a forma como perspectivam a sua relação com a escola, se queremos de facto aprofundar a relação entre estas duas instâncias, valorizando e rentabilizando o contributo que ambas podem dar para a formação dos alunos.

¹ <http://www.rcaap.pt/results.jsp>, consultado em 24-04- 2010

PARTE 1 - Fundamentação Teórica

Capítulo 1. Escola /família - uma relação inevitável

Inevitável desde que as crianças entram na escola, a relação que se estabelece entre esta e a família é uma das dimensões importantes a ter em conta no desenvolvimento do processo educativo. Objecto de atenção em muitos estudos, nacionais e estrangeiros, esta relação nem sempre tem sido pautada por uma dinâmica favorável, condicionada que tem estado por dificuldades de ambas as partes.

1.1 Família e escola – contornos de uma relação

Na investigação feita no domínio das Ciências da Educação, há um interesse crescente em caracterizar a relação que os pais têm com a escola. Averiguar o grau de satisfação relativamente à escola que os filhos frequentam; verificar se a informação que dela recebem os satisfaz; conhecer de que forma se relacionam e intervêm na escola, são algumas das questões que nessa investigação têm surgido.

À semelhança do que acontece em outros países, também em Portugal as relações entre a escola e a família têm inspirado muitos trabalhos e motivado debates apaixonados, que oscilam entre acusações aos pais por ignorarem os seus educandos e a culpabilização dos professores por menosprezarem as perspectivas dos pais sobre a escolaridade dos seus filhos (Lima, 2002). Um quadro que será importante alterar, como parte do esforço para promover a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola.

Chegada a hora de as crianças frequentarem a escola, as famílias passam a ter de lidar com uma nova realidade, sendo muitas as novas exigências e as emoções, alegrias, conflitos e tristezas, que a escola lhes vai trazer. De forma mais óbvia ou mais discreta, de modo mais ou menos agradável, a escola entra e condiciona, inevitavelmente, o quotidiano familiar. A este propósito, Alarcão (2002) refere as muitas alterações a que a família terá de se adaptar - horários de pais e de filhos, desde a hora de levantar até à hora de deitar; os momentos das refeições, de estudo e de lazer; e, em certas situações, “a escola acarreta também ajustes económicos e/ou laborais (idem, p.159).”

Não há dúvidas quanto ao facto de a entrada das crianças no sistema escolar obrigar a família a ter que se relacionar com a escola que os seus filhos frequentam. Não é, no entanto, igual a forma como os pais o fazem. Se uns a vivem intensamente, outros só se ocupam dela quando não pode deixar de ser. Alguns são confrontados com uma série de insucessos e de conflitos com a escola; outros têm filhos que desenvolvem relações felizes com e na escola (Montadon e Perrenoud, 2001). Há os pais que procuram a escola com frequência, há os que são ausentes e só lá vão quando directamente solicitados e, para lá destes, há ainda um grupo de eternos ausentes.

A participação dos EE na escola acontece, segundo Silva (2003), por iniciativa própria ou por convite dos professores, dos alunos ou de outros e pode concretizar-se em duas dimensões diferentes. Uma individual, materializada através de contactos pessoais, de notas escritas ou de telefonemas. Outra colectiva, traduzida na participação nas reuniões convocadas pelos DT, directores de turma, ao longo do ano lectivo, na AP, Associação de Pais, nos CT, Conselhos de Turma, no CP, Conselho Pedagógico, e no CG, Conselho Geral.

A maior colaboração e participação na vida escolar dos seus educandos que têm sido pedidas aos pais foram acompanhadas por uma crescente produção legislativa. No entanto, embora a legislação pretenda aprofundar a participação dos pais na escola ao regulamentar a sua presença em órgãos escolares, na prática, ela tem envolvido sobretudo um grupo bem definido de pais. São essencialmente os que provêm das classes médias, aqueles que estão mais mobilizados em torno do sucesso escolar dos seus filhos, dispendo de formação e informação sobre o sistema escolar que lhes permitem acompanhar o funcionamento geral da escola e intervir.

Já os pais oriundos de grupos mais desfavorecidos são, muitas vezes, acusados pelos professores de não se interessarem pelo percurso dos seus filhos. Ora, na realidade, estes pais valorizam fortemente a escolaridade como meio de promoção social futura dos seus filhos, mas mantêm com a escola uma relação de distância que se deve à dificuldade de comunicação com os professores (Diogo, 2002). Queixam-se da linguagem utilizada por estes e do desconhecimento que têm do funcionamento da escola. Queixam-se também de ser alvo de discriminação e de serem chamados à escola para ouvir exclusivamente acusações acerca dos seus filhos.

Pretender que os pais sejam colaborantes activos na educação escolar dos filhos exige mais do que conceder-lhes alguns lugares em certos órgãos-chave da escola. A sua

participação deve ser feita em novos níveis de acção no interior dos estabelecimentos de ensino. Lima (2002, p.143), defende que “a família não deverá ater-se, apenas aos lugares de administração corrente da escola, podendo exercer, também, uma actividade significativa, do ponto de vista educativo e pedagógico, no interior das próprias salas de aula”. Idêntica posição é defendida por Guerra (2002) que considera a participação como “uma acção social que consiste em intervir activamente nas decisões e acções relacionadas com a planificação, a actuação e a avaliação da actividade que se desenvolve na aula”.

Na nossa opinião, a colaboração não pode ser vista como a solução que há-de resolver todos os problemas, mas pode ajudar a encontrar soluções para eles. Para além do sucesso educativo, uma comunicação eficaz entre os pais e a escola pode contribuir para minimizar, por exemplo, problemas disciplinares ou absentismo.

Assim, cabe à escola e aos professores dar um primeiro passo, nomeadamente através da reflexão que as actividades de supervisão suportam, no sentido de, por um lado, identificar os obstáculos que dificultam uma boa relação com os EE e os factores que a beneficiam e, por outro, de abrir caminhos que permitam uma maior aproximação dos pais ausentes, contribuindo para uma melhor comunicação entre todos elementos do sistema escolar.

A relação que se estabelece entre a escola e a família apresenta aspectos contraditórios de que destacamos dois essenciais. Por um lado, o surgimento da escola de massas e a importância crescente da formação académica dos jovens não foram acompanhados por mudanças significativas na estrutura e na cultura da escola, que tem dificuldade em acolher a diversidade sócio-económica e cultural da população, gerando fenómenos de exclusão e de insucesso académico. Por outro, o investimento afectivo dos pais nos filhos e a consciência do papel da escola na sua educação colidem com a falta de tempo para os acompanhar e, muitas vezes, com um sentimento de incapacidade para o fazer, devido à descontinuidade cultural que os separa dela.

Nos países mais desenvolvidos, as relações entre a escola e a família, entre pais e professores, foram sempre difíceis e complexas. A este propósito, Davies (2003) refere que há uma longa história nos EUA, Canadá e Austrália e na maioria dos países da Europa Ocidental sobre a tentativa de melhoria das relações e do aumento da participação dos pais na escola. Alguns progressos foram conseguidos nos países escandinavos, Reino Unido e Holanda, ao contrário do que se passou nos EUA e em

outros países da Europa onde se verificou resistência de muitas entidades, como directores e administradores de escolas, sindicatos de professores e associações de pais tradicionais. Apesar disso, são muitos os estudos efectuados nesta área nos EUA que mostram que as escolas que estão mais abertas às famílias tendem a ter mais sucesso escolar. No mesmo sentido destes efeitos favoráveis, vão muitos trabalhos de investigação referidos por Musitu (2003) que os considera como a certificação de que a participação e implicação dos pais na escola produzem efeitos positivos na criança, acrescentando que se repercutem sobre os pais e as famílias, os professores e as escolas, e também sobre as relações escola-família.

Em Portugal, a primeira vaga de estudos sobre as relações escola-família ocorreu nos anos oitenta sob a influência de Don Davies (1989) e a sua equipa de investigadores, quando pretenderam demonstrar que todos beneficiavam com o envolvimento parental na escola. De acordo com estudos realizados por Marques e Silva (1993), esse envolvimento era favorável a um melhor desempenho dos alunos, concedia aos professores mais apoio e reconhecimento social e às famílias um melhor conhecimento do processo educativo.

No entanto, a partir dos anos noventa, uma segunda vaga de estudos faz surgir vários trabalhos em sinal contrário, pondo em causa os benefícios do envolvimento parental, procurando identificar alguns efeitos perversos desse envolvimento e em que medida os benefícios podiam ser, às vezes, mais visíveis para famílias da classe média e alta, em desfavor das mais afastadas da cultura escolar. Alguns desses estudos demonstraram que o envolvimento parental não beneficiava todos os alunos de igual modo. Um estudo de Silva (2003) revelou as classes médias e altas controlavam uma parte significativa das AP e, por vezes, usavam o poder de participação na tomada de decisões a favor dos interesses dos seus filhos, actuando de forma a manter as desigualdades escolares e sociais. Outros estudos (Marques, 1998) atestaram que nem todas as práticas do envolvimento parental tinham efeitos positivos nos alunos podendo, ao contrário contribuir para acentuar as desigualdades entre eles. Exemplo desta situação é o apoio ao estudo em casa. Na opinião de Henriques (2007), a realização de trabalhos de casa pode potenciar e reforçar as desigualdades sociais uma vez que, enquanto as famílias de classe média se envolvem activamente neste processo, as famílias mais afastadas da cultura escolar não têm competências que lhes permita acompanhar os seus educandos. Também em relação ao sucesso educativo, alguns autores, como Marques

ou Silva, salientaram que o envolvimento parental nas escolas nem sempre é um instrumento que conduza à sua promoção em relação a todos os alunos. Pode, ao contrário, ter efeitos perversos se não for bem implementado e se não tiver em atenção as necessidades educativas dos alunos de mais baixos rendimentos, podendo traduzir-se num acentuar das desigualdades sociais (Silva, 2003).

1.2 Colaboração escola-família: entre benefícios e obstáculos

A maior consciência, por parte dos EE, do papel que podem desempenhar na escola, aliada a uma maior produção legislativa nesse sentido, tem promovido a aproximação entre as famílias e a escola e parece não haver dúvida sobre a correlação positiva que se tem estabelecido entre o envolvimento parental e o sucesso educativo. Marques (1997c, p 25), a este propósito, esclarece que “ os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais”.

Em relação aos graus de ensino, o envolvimento parental vai-se atenuando à medida que os alunos vão crescendo, tornando-se mais autónomos e responsáveis e, por isso, menos dependentes do reforço e apoio da família.

Relativamente ao grupo social, Marques (idem) refere que as famílias da classe média, com elevados níveis de educação, são as que mais apoiam e encorajam os filhos, contribuindo desta forma para melhores resultados escolares. Ao contrário, os alunos oriundos de famílias com menores recursos culturais e económicos são menos apoiados e são os que muitas vezes têm pior desempenho e problemas de comportamento. Ora, são precisamente as famílias destes alunos que a escola precisa de envolver, na medida em que são eles os que poderiam beneficiar mais com um envolvimento parental.

Na mesma linha, Silva (2003) refere que se estabeleceu um consenso generalizado sobre a importância e a necessidade dos pais se envolverem na escolaridade dos filhos e sobre a urgência de a escola se abrir às famílias, favorecendo assim o estreitamento de relações entre alunos, famílias e professores. O mesmo autor considera ainda que uma maior responsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos é

acompanhada de melhores resultados e podem conduzir a uma valorização das famílias, principalmente das mais populares. Daí que, para o autor, o envolvimento das famílias na escola não só promove o sucesso educativo dos alunos, como contribui para o desenvolvimento de uma escola e de uma sociedade mais democráticas.

Esta ideia da participação dos pais e dos benefícios dela decorrentes é abordada por Marques (2001, p.16) numa perspectiva menos unanimista, considerando o autor que há práticas de envolvimento parental irrelevantes para a melhoria das aprendizagens dos alunos, como seja a participação em órgãos da escola. Os benefícios que podem daí advir para os alunos reflectem-se no aumento da segurança, na melhoria dos transportes escolares ou na ocupação dos tempos livres. Ao contrário, julga que uma boa comunicação com a escola, o envolvimento dos pais no apoio educativo aos filhos e a sua participação em grupos de trabalho podem ter benefícios directos na aprendizagem dos alunos.

Mas os benefícios da participação parental na escola não se esgotam no aproveitamento escolar dos alunos, estendem-se aos pais, aos professores e aos alunos.

Relativamente aos pais, um maior envolvimento na escola pode permitir que, beneficiando do seu papel de educadores, desenvolvam uma maior aproximação e compreensão dos seus filhos; além disso, pode ser ainda uma via para aquisição de mais competências e saberes. Por outro lado, ao tomarem conhecimento das dificuldades com que os professores se deparam no seu quotidiano na escola, é possível que reconheçam e valorizem mais o trabalho que desenvolvem.

Para os professores, a presença dos pais na escola é também positiva sobretudo porque lhes permite aperceberem-se de alguns problemas que os preocupam, de situações que afectam os alunos e, em parceria, tentar encontrar caminhos que contribuam para a sua resolução.

Finalmente, para os alunos, a comparência dos pais na escola pode ser favorável. De facto, constituindo uma manifestação de interesse em relação aos seus filhos, criam-lhes, segundo Silva (1997), expectativas positivas relativamente ao seu aproveitamento escolar. Noção contrária sentem os alunos cujos pais nunca ou raramente aparecem. É certo que a satisfação pela presença dos pais na escola é mais forte entre os alunos mais jovens, para quem representa uma forma de segurança e uma demonstração de interesse.

Já os alunos mais velhos, muitas vezes, encaram-na sobretudo como uma acção controladora e restritiva (Diogo, 2002).

Em todo o caso, será sempre uma prova de interesse e preocupação pelos educandos que, em função das expectativas positivas dos pais relativamente ao seu desempenho, motiva os alunos, promovendo melhores desempenhos.

Reforçando o anteriormente referido, citamos Silva que, a este propósito, escreve:

“Sendo conhecida a influência das expectativas positivas dos professores no bom rendimento escolar dos alunos – efeito de pigmaleão – verifica-se, no fundo, uma relação triangular entre as expectativas de: PAIS – PROFESSORES - ALUNOS” (Silva, 1997, p.67).

Também Diogo (1998) realça os aspectos positivos que pode ter nos alunos uma boa relação entre a escola e a família ao referir que “quando as escolas e as famílias trabalham em parceria, os alunos apercebem-se de que há pessoas de ambos os ambientes que se preocupam com eles, investindo e coordenando tempo e recursos para os ajudar a ter sucesso, o que faz compreender quão importante é a escola” (Diogo, 1998, p.78).

Desta forma, a colaboração entre a escola e as famílias pode promover, nas crianças, sucesso escolar, auto-estima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência e realização pessoal.

No entanto, esta colaboração acaba limitada por obstáculos diversos que dificultam a ida dos pais à escola, umas vezes por responsabilidade dos EE, outras por culpas que podem atribuir-se à escola. Aliás, é hoje bem patente uma contradição óbvia no que se refere à relação que a família mantém com a escola.

As famílias têm hoje menos filhos do que no passado, sendo as crianças fruto de decisões, em muitos casos, conscientes e planeadas. Por serem desejadas, o seu papel na família é mais vincado e, conscientes do importante papel que a escola pode desempenhar no seu futuro, muitas famílias empenham-se muito na educação dos seus filhos.

No entanto, verificamos que a escola continua a lamentar a falta da sua presença. De facto, apesar de desejarem acompanhar os seus filhos na escola, muitos pais deparam-se com inúmeras dificuldades. Uma das mais relevantes prende-se com a falta de tempo, provocada por horários de trabalho cada vez mais alargados ou pelo excessivo tempo gasto em deslocações. O facto de muitas mães exercerem uma actividade profissional fora do lar, continuando a desempenhar as tarefas domésticas, faz também com que disponham de menos tempo para estar com a família.

Outra razão que pode contribuir para a pouca frequência com que os pais se deslocam à escola, segundo Sampaio (1996, p.105), prende-se com o facto de, em muitos casos, haver ” pais que estão de tal modo distantes dos filhos que não faz sentido preocuparem-se com eles ou então receiam encontrar situações difíceis e por isso é melhor ignorarem o que se passa”.

Além disso, a questão cultural pode também limitar a participação dos pais na escola, nomeadamente a dos menos escolarizados que revelam mais dificuldades em se envolver e têm expectativas mais baixas relativamente aos resultados escolares dos filhos, ao mesmo tempo que, menos confiantes nas suas capacidades, facilmente demonstram atitudes de passividade. A sua presença na escola só acontece, muitas vezes, quando solicitados, normalmente para lhes serem comunicados problemas de indisciplina e de insucesso. Alguns viveram, eles próprios, momentos menos bons na escola, muitas vezes com episódios de insucesso e, apesar de muitas vezes apresentarem um discurso positivo em relação à escola, parece que não acreditam realmente no sucesso escolar dos seus filhos, projectando neles a sua experiência escolar.

Apesar do que ficou dito, importa salientar que não se pode sempre estabelecer uma relação directa entre estruturas familiares, nível de instrução, disponibilidades económicas e insucesso/sucesso escolar, já que este acontece em todos os grupos sociais. No centro dos factores que o condicionam estará essencialmente a natureza das relações pais-filhos. E, nesse âmbito, o que se verifica é que os pais dos alunos com fraco rendimento escolar vivem, muitas vezes, alheados da sua educação, enquanto os alunos que obtêm bons resultados, normalmente, têm pais que os acompanham e incentivam.

De qualquer forma, várias investigações (Davies, 1989, Marques, 1991, Diogo, 2002) dão conta que são as famílias mais carenciadas e os EE com menos habilitações são aqueles que mais se afastam da escola. Muitos destes pais têm um baixo grau de

instrução e a escola surge-lhes como um espaço físico e social que não reconhecem, um território desconhecido que não dominam.

Embora muitas vezes acusados pelos professores de não se interessarem pelo percurso dos seus filhos, o que na realidade acontece, segundo Diogo, (2002), é que estes pais valorizam fortemente a escolaridade como meio de promoção social futura dos seus filhos, mas mantêm com a escola uma relação de distância que se deve à dificuldade de comunicação com os professores. O mesmo autor acrescenta que a linguagem utilizada pelos professores e o desconhecimento que esses pais têm relativamente ao funcionamento da escola, afastam-nos, acabando por ir à escola só quando solicitados.

Aos pais que mantêm com a escola uma relação distante, Davies (1989) denomina de pais de “difícil acesso”. Para o autor, a responsabilidade desta situação cabe aos pais que tiveram uma relação difícil com a escola, muitas vezes com insucesso escolar. No entanto, Marques (2001) não concorda com essa denominação, mostrando preferência pelo conceito “escolas difíceis de alcançar ou envolver” em detrimento de “pais difíceis de envolver”, porque este último tende a “vitimizar a vítima”, pressupondo que a falta de colaboração entre a escola e a família se deve à família e desculpabilizando a escola. Segundo ele, é a “escola que não é capaz de atrair os pais e que, portanto, se encontra afastada deles, por motivos organizacionais, rotinas burocráticas, falta de espaço ou atitudes dos professores.” (idem, p. 140).

O que atrás expusemos permite-nos considerar que será mais adequado não responsabilizar unilateralmente uma das partes desta relação, podendo identificar-se obstáculos que dificultam uma boa comunicação entre a escola e a família da responsabilidade de ambas as instituições.

No entanto, entendemos que a escola não pode fugir à responsabilidade que tem para com os pais dos alunos mais ausentes, muitas vezes com menos habilitações e mais carenciados. Deverá mudar a sua atitude em relação a eles e, como primeiro passo, é importante que identifique os obstáculos e seja capaz de criar bons programas de envolvimento dos pais.

Se a escola o não fizer, poderá continuar a ser um meio de reprodução social e cultural, isto é, os filhos de pais de classes mais instruídas que acompanham os seus filhos, continuarão a ter bons resultados, enquanto os filhos dos pais com menos habilitações,

muitas vezes com menor capacidade económica, continuarão a ter um fraco desempenho escolar.

1.3 Uma experiência - Escola de Pais

Na sequência da última ideia que desenvolvemos e na qual acreditamos, na escola onde exercemos, temos vindo a desenvolver juntamente com uma colega, desde o ano lectivo 2007/08, no âmbito da actividade não lectiva, um projecto denominado EP, Escola de Pais, com o objectivo de contribuir para facilitar o relacionamento entre a família e a escola e incentivar uma maior participação dos pais.

Participando neste projecto desde o seu início, temo-lo desenvolvido em parceria com a AP da escola e contamos, sempre, com o apoio da direcção da escola, seja relativamente às actividades a desenvolver, seja quanto às condições físicas necessárias para as concretizar.

O trabalho desenvolvido é orientado por uma planificação anual onde se inscrevem as actividades a promover, contando-se, entre elas, acções de formação, destinadas a EE, e encontros temáticos, abordando assuntos sugeridos por nós ou pelos próprios EE. Na concretização do plano de actividades definido, temos conseguido a colaboração de especialistas previamente convidados e que, na sua área específica, são um importante contributo para a qualidade do trabalho desenvolvido, apresentando uma palestra sobre os assuntos em causa e promovendo tempos de debate com a assistência. (anexo3)

Não foi nosso propósito desenvolver este projecto de uma forma fechada, pelo que o recurso a outros professores e agentes da comunidade educativa tem sido uma constante ao longo de todo o processo. Assim, cada actividade dinamizada tem sido oportunidade para divulgar outros projectos existentes na escola ou para concretizar entregas de prémios. Para tanto, aproveitam-se os momentos culturais que sempre antecedem as actividades da Escola de Pais e durante os quais se apresentam dramatizações, peças musicais, exposições de trabalhos manuais não apenas realizados pelos alunos, mas também de EE. (anexo 4)

Estes momentos são apelativos e estimulam a participação dos EE que, além de participarem nas diferentes acções, são ainda convidados a tomar café e comer uma fatia de bolo, oferecidos por pais e professores, proporcionando desta forma um momento de convívio entre os vários elementos da comunidade, para além de permitirem a angariação de fundos que possam satisfazer as necessidades que sentimos, por exemplo, a aquisição de um microfone de lapela que melhore as condições em que se realizam estas actividades. (anexo 5)

Cada uma das actividades desenvolvidas é divulgada através de convites que, distribuídos pelos DT ou outros professores, são enviados através dos alunos aos EE, onde lhes é solicitado que façam chegar à escola a sua intenção de estar ou não presente (anexo 6)². Saber o número aproximado de EE que pretendem participar nessas acções, permite uma melhor preparação do espaço destinado ao seu desenvolvimento. A divulgação das actividades é também realizada através de cartazes afixados em diversos espaços da escola e plataforma do Agrupamento. (anexo 7)

Para cada sessão é realizado um registo de presenças e um de avaliação da acção, onde é solicitado aos EE que sugiram temas que gostariam de ver tratados. A distribuição e recolha desses registos estão a cargo do grupo de alunos que nesse dia assegura também o acolhimento e acompanhamento dos pais e podem ser identificados através de camisolas oferecidas pela AP.

Na nossa opinião e dos EE presentes, nomeadamente os que pertencem à AP, a adesão a estas acções, situada na ordem dos 15% do total de EE da escola, apesar de reduzida, é já um passo importante, e mais ainda se considerarmos que nas reuniões que a AP realiza o número de participantes é sempre inferior ao que temos conseguido.

Um dado curioso que se tem verificado é que os pais que participam nestas acções são normalmente os mesmos. Esta situação é semelhante à relatada pelos DT quando se referem aos pais que vêm às suas reuniões, a que geralmente não comparecem aqueles cujos educandos apresentam maiores dificuldades de aproveitamento ou problemas de comportamento e cuja falta é, por isso mesmo, mais sentida.

Apesar das dificuldades que continuamos a sentir em trazer os pais à escola, é nossa intenção a manutenção do projecto, uma vez que todos, AP, direcção da escola e

² Colocar uma cruz nas opções “Pretendo estar presente” ou não “Pretendo estar presente”

dinamizadoras, acreditamos ser possível evoluir neste percurso e convencer os pais da importância e da necessidade de se envolverem nas actividades que têm lugar na escola dos seus filhos, promovendo desta forma o seu bem-estar e envolvendo-se no seu sucesso educativo.

1.4 Família, escola e comunidade – três vértices de uma relação

“ Os meus anos a trabalhar na educação convenceram-me que uma educação verdadeiramente boa para todas as crianças, ricas ou pobres, só será possível se as famílias e as comunidades se tornarem parceiros de corpo inteiro dos professores e dos dirigentes escolares. Aprendi ainda que tais parcerias não serão possíveis sem o apoio activo e o interesse dos professores” (Davies, 2003, p.75).

A família é um sistema aberto que evolui e interage com outros mais complexos, em particular a escola e a comunidade, recebendo deles influências e, simultaneamente, influenciando-os.

Não restam dúvidas quanto às repercussões que a escola tem no funcionamento das famílias impondo-lhes horários e ritmos de trabalho, determinando o tempo de lazer, provocando stress, condicionando os estados de espírito e o humor, em resultado de êxitos ou fracassos escolares. Da mesma forma, temos consciência de que as mudanças verificadas na estrutura e na organização das famílias e as exigências do mundo laboral têm vindo a reduzir a disponibilidade dos pais para estarem com os seus filhos.

Neste contexto, para ajudar a colmatar a falta de disponibilidade da família, cabe à escola e à comunidade redefinirem os respectivos papéis e assumirem novas responsabilidades. Tratando-se neste ponto de abordar a função da comunidade, começamos por esclarecer que partilhamos do conceito de comunidade definido por Marques (1997, p.59), como “o sistema ecológico formado pela escola, as famílias, o bairro, as relações de vizinhança e as instituições locais com vocação para trabalharem com crianças e os jovens”.

No que cabe à escola, os apoios que pode dar estão definidos na legislação e traduzem-se, no 1º ciclo, na implementação da escola a tempo inteiro e de actividades de enriquecimento curricular. Também nas escolas de 2º e 3º ciclo, as actividades de complemento curricular têm sido um importante contributo, ao proporcionar actividades complementares que ocupam tempos e formam em áreas que, tradicionalmente, eram da responsabilidade de cada família.

Na acepção ampla que atrás citámos, as comunidades podem desempenhar um papel muito importante de apoio às famílias e à escola. Com a chegada da adolescência, muitas crianças envolvem-se mais no grupo de amigos, grupos culturais e clubes e é importante que, não só a família, mas também a escola, conheçam os recursos de que as comunidades dispõem e estabelecer com elas parcerias que contribuam para o desenvolvimento dos jovens em diferentes aspectos.

Relativamente ao apoio que pode ser prestado pela comunidade, salientam-se as actividades dirigidas aos alunos num horário pós-lectivo, através da oferta de centros de apoio ao estudo, de actividades desportivas e de inserção social, de actividades que genericamente pretendem ocupar os jovens, na ausência dos pais, ou complementando as possibilidades das famílias.

Todos estes apoios e ocupação do tempo livre remetem para uma questão que tem estado na ordem do dia, nomeadamente pela controvérsia que gera. Referimo-nos à escola a tempo inteiro que tem suscitado as mais diversas opiniões. Reconhecendo a importância do apoio que a escola e a comunidade podem dar às famílias, Sampaio (2009, p.77), manifesta a sua opinião sobre uma proposta da CONFAP, Confederação Nacional de Associação de Pais, nesse sentido. O autor diz entender o ponto de vista dos pais quando fazem essa proposta, uma vez que deixar as crianças na escola é mais seguro do que em casa sozinhas ou na rua. No entanto, considera que o problema da falta de tempo dos pais não se resolve pedindo aos professores que os substituam e que, se têm maus horários, compete aos pais unir-se e lutar por melhores condições de trabalho, de forma a poderem chegar mais cedo a casa e estar mais tempo com os filhos e família. Acrescenta, ainda, o mesmo autor que não se deve pedir mais à escola, pelo que a proposta de alargar o tempo que as crianças passam aí permanecem não é o caminho certo, arriscando-se a transformá-la em armazém de crianças, com os pais cada vez mais absorvidos pela sua vida profissional. Propõe ainda que se faça uma profunda reflexão sobre o significado actual da vida em família, alertando para a necessidade de

vinculação de uma criança a um adulto disponível e seguro, papel não deve ser desempenhado pela escola. Conseqüentemente, o autor, não só sugere a reivindicação, por parte dos pais, de horários mais compatíveis com a educação dos seus filhos e com a vida em família, como também apela aos professores no sentido de que não aceitem essa nova função, da qual só poderá advir uma sobrecarga de funções e a desresponsabilização dos pais.

Ainda relativamente a esta questão da escola a tempo inteiro, os professores têm manifestado as suas opiniões de forma muito crítica. A este propósito, transcrevemos algumas opiniões recolhidas na internet: “o paradigma da escola a tempo inteiro é termos as crianças nas escolas mais tempo que os trabalhadores estão nas empresas; encerrar uma criança numa escola dez horas é um crime” ou “A escola a tempo inteiro é a grande culpada do aumento de casos de indisciplina. Impor oito horas de permanência no mesmo espaço escolar em actividades de ensino formal, é um abuso”, ou ainda “A decadência já chegou à escola com a noção de escola a tempo inteiro para distrair e ocupar enquanto por um lado os patrões abusam das famílias e, por outro, as famílias se livram da sua função de pais, mães, educadores...”³.

No meio destas posições, e enquanto não se consegue, por exemplo, a reorganização do tempo do trabalho que noutros países europeus já é possível, a comunidade é o vértice que deveria aprofundar formas de ocupação de tempos livres. Evitar-se-ia, dessa forma, uma permanência excessiva na escola e, ao mesmo tempo, colaborar-se-ia com os pais durante o tempo em que não podem acompanhar os filhos. Desta forma, a comunidade assumiria de forma mais óbvia o seu contributo para o desenvolvimento dos jovens, um assunto acerca do qual diversas teorias se têm construído.

1.5 Teorias de desenvolvimento humano - Perspectivas teóricas

Ao longo dos tempos, vários especialistas têm-se preocupado e debruçado sobre a forma como se processa o desenvolvimento humano.

³ Disponível em <http://www.profblog.org/#uds-search-results>, consultado a 17-03-10.

Embora a família seja a instituição que desempenha o papel mais importante na socialização infantil, Oliva e Palácios (2005) sustentam que a escola não pode ficar fora deste processo uma vez que é o contexto que as crianças passam grande parte do seu tempo quando atingem a idade escolar, por vezes ainda antes de atingida idade.

No entanto, esta situação não foi sempre assim. Tradicionalmente cabia à família a formação dos mais novos e a responsabilidade de satisfazer todas as suas necessidades. Na Idade Média, a Igreja assumiu um papel importante na formação das crianças e jovens das famílias aristocratas. Mas é só no século XVIII, com o Iluminismo, que surgem as primeiras vozes a favor do laicismo, da educação universal, gratuita e obrigatória. Ao longo do século XIX, esta realidade começa a surgir em alguns países, mas apenas no século XX se consolida no mundo ocidental (idem).

As relações que se estabeleciam entre escola e família eram de distanciamento e as responsabilidades de uns e outros eram distintas. No entanto, esta situação foi-se alterando e deu origem a diferentes teorias que abordaremos, seguidamente, de forma sumária, de acordo com a designação que Epstein lhes atribuiu, relativamente às funções desempenhadas por cada uma dessas instituições.

Vários autores (Waller, 1965; Lighfoot, 1978; e Lareau, 1989), citados por Silva (2003, p.91), destacam que “pais e professores lidam com os mesmos educandos – filhos em casa, alunos na escola – procurando fazer o melhor por eles”. A relação que se estabelece entre ambos é uma relação de continuidade, natural, e as crianças beneficiariam da cooperação existente entre as duas instituições. No entanto, sabemos que a realidade não é essa e que, muitas vezes, não há entre a escola e a família uma relação de continuidade, mas sim uma relação difícil marcada por desconfiança de ambas as partes. A perspectiva enunciada não passa, por isso, de uma visão idealizada e desejada.

Uma outra perspectiva, defendida por autores como Inhelder (1969), refere que a família, a escola e a comunidade se articulam de forma sequencial. A família tem a obrigação de preparar a criança para a escola, visto que lhe cabe acompanhá-la nos primeiros anos de vida, determinantes para o seu sucesso futuro. A partir da entrada na escola, passa a ser esta instituição a responsável pela educação da criança e do jovem, até à idade em que possa ser ele a assumir a responsabilidade pela sua formação.

Outros autores optam por ideias de sentido oposto. Waller e Parsons (1977), por exemplo, sustentam uma outra teoria, a teoria da separação. Segundo eles, escola e família são instituições com objectivos e práticas diferentes, exercendo influências separadas sobre as crianças. Seguindo caminhos separados, os contactos entre as duas instituições são uma excepção que só ocorre quando se verificam problemas, podendo ser da iniciativa de qualquer uma das partes.

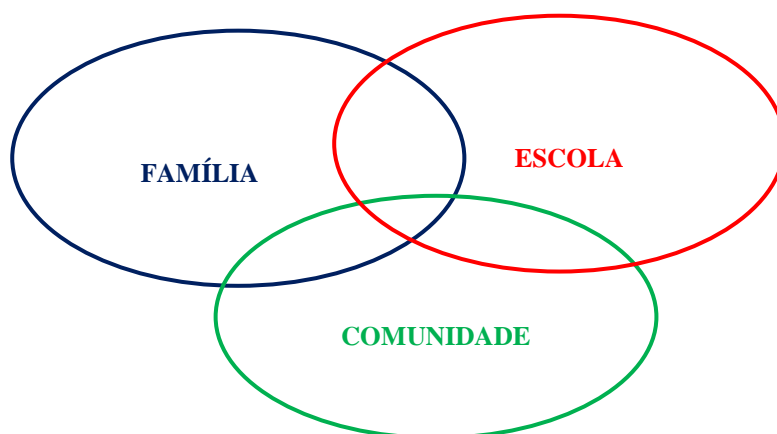
Sara Lightfoot (1978, cit. por Silva, 2003) desenvolve também uma teoria no mesmo sentido, referindo a influência distinta da escola e da família, duas instituições marcadas, segundo a autora, por uma descontinuidade estrutural. Enquanto na família a criança é tratada pela sua individualidade, na escola, é tratada pelos professores não por aquilo que a distingue dos seus pares, mas por aquilo que os une, a categoria social que assumem naquela instituição. Apesar de escola e família procurarem o melhor para os seus educandos, a forma como o fazem é diferente, de acordo com a lógica de cada uma das instituições, podendo essa diferença ser um factor de tensões ou conflitos.

Já Urie Bronfenbrenner (1979) sustenta uma outra teoria, a do modelo ecológico de desenvolvimento humano, que perspectiva a interacção entre as diferentes instituições em que os indivíduos se movimentam. Segundo este autor, o desenvolvimento do ser humano é condicionado não apenas pelas características do indivíduo, mas também por todos os sistemas contextuais em que ele se insere, por diferentes grupos e organizações, família, escola, comunidade. Estes sistemas não são independentes, estando cada um deles contido no seguinte, podendo representar-se pictoricamente esta teoria através de círculos concêntricos. Trata-se de um modelo hierarquizante, na medida em que os diferentes meios em que o indivíduo se insere não mantêm relações laterais, mas sim de inclusão. Bronfenbrenner realça a importância do conceito de transição ecológica, que define como uma mudança de papel (ex. nascimento de um irmão) ou de contexto (ex. entrada numa nova escola) e que tem grandes implicações no desenvolvimento do indivíduo. Além disso, reforça a importância da perspectiva ecológica devido às mudanças que se têm operado nos contextos familiares, tornando-os menos favoráveis à promoção da socialização das crianças. Considerando que a existência de interconexões entre a escola e a família é fundamental para o sucesso educativo e académico da criança, as transições que se vão dando, ao longo da escolaridade, entre as escolas dos diversos ciclos e níveis de ensino, poderão ser

promotoras de sucesso ou de insucesso, consoante a natureza das interconexões entre as diferentes escolas e entre estas e as famílias.

Posteriormente, Epstein (1992) desenvolveu a teoria da sobreposição das esferas de influência, que integra e desenvolve o modelo de Bronfenbrenner. Esta teoria contempla perspectivas educacionais, sociológicas e psicológicas acerca das organizações sociais e investigações sobre os efeitos da família, da escola e da comunidade nos resultados educativos. Trata-se também de uma perspectiva ecológica, mas, ao contrário da anterior, não é hierarquizante. Segundo Silva (2003), Epstein representa-a pictoricamente como esferas que se intersectam ou sobrepõem parcialmente, representando a área de sobreposição, a articulação entre os três instituições, família, escola e comunidade.

Figura 1: Esferas de influência: família, escola e comunidade



De acordo com esta perspectiva, cada indivíduo está inserido em diferentes grupos ou meios que se relacionam entre si, numa situação de independência ou autonomia, ou numa situação de influência conjunta. Quando se verifica uma influência conjunta, estamos perante uma área de sobreposição e, na medida em que as áreas de intersecção variam em função das forças envolvidas em cada momento e em cada local, este é um modelo dinâmico.

No caso da relação da escola com a família é necessário alargar ao máximo a área de sobreposição, sabendo à partida que esta nunca poderá ser total, uma vez que se está perante instituições diferentes quanto às suas finalidades e modos de agir. Um aspecto fundamental deste modelo é o papel das crianças, já que são elas os principais actores,

tantas vezes esquecidos, e beneficiários dos efeitos de uma boa relação entre estas duas instituições.

O enquadramento teórico do nosso trabalho segue de perto a posição do sociólogo Urie Bronfenbrenner que considera que a família, a escola e a comunidade devem partilhar a responsabilidade pela aprendizagem e pelo desenvolvimento da criança. Um princípio fundamental da sua teoria consiste no facto de determinados objectivos, tais como o sucesso académico, serem do interesse mútuo da família, da escola e da comunidade e serem mais eficazmente atingidos através da acção coordenada dessas instituições. Desta forma, salienta a importância de a escola, a família e a comunidade trabalharem em conjunto para satisfazer as necessidades das crianças.

1.6 Esclarecendo conceitos

As formas de relação que se estabelecem entre a escola e a família são diversas e o mesmo acontece com as designações usadas para abordar, originando frequentemente alguma confusão e falta de rigor na terminologia usada para designar a aproximação entre a escola, a família e a comunidade.

Nos diversos trabalhos de investigação realizados em Portugal por Marques, Silva ou Davies, entre outros, podemos encontrar termos tão variados como: “família”, “escola”, “comunidade”, “colaboração”; “participação”; “relação”; “ligação”; “envolvimento”; “cooperação”; “parceria”; “articulação” etc.

Perante tanta diversidade, Villas-Boas (2001), por exemplo, considera ser necessário um maior rigor na terminologia usada por parte dos investigadores, quando se referem à relação entre a escola, a família e a comunidade. Na sua opinião, a dificuldade de precisão deve-se ao facto de se recorrer a palavras de utilização comum para se referirem conceitos distintos. Acrescenta ainda que alguns termos são usados no quotidiano para transmitir a mesma ideia ou ideias aproximadas, mas que a sua utilização, quando se trata de investigação, deve ser cuidada e rigorosa.

Procederemos, nesta linha, a uma síntese das definições de alguns conceitos-chave da responsabilidade de diversos autores, reportando-nos, quando é o caso, às diferenças verificadas em Portugal, entre o Estado Novo e o pós-25 de Abril, e, em alguns casos,

exporemos entendimentos diferentes acerca do mesmo conceito e apresentaremos a definição que foi tida em conta no decurso deste nosso trabalho.

1.6.1 O conceito de família

Começamos pelo conceito de família, que, à semelhança de outros, tem evoluído ao longo dos tempos e acompanhado as transformações verificadas na sociedade.

O modelo estereotipado de família tradicional, referido por Rodrigo e Palácios (2005) como um agrupamento nuclear composto por um homem e uma mulher unidos pelo matrimónio, mais os filhos tidos em comum, todos a morarem na mesma casa, em que o homem, responsável pela família, devia trabalhar e assegurar-lhe a subsistência, enquanto à mulher estava reservado o papel de dona de casa e educadora dos filhos, deixou de ser o modelo de família actual.

Foram muitas e profundas as alterações, que, sobretudo ao longo do século XX, a família sofreu, nomeadamente em Portugal. Desde logo, no casamento, assumido como um contrato que muitas vezes acontecia por interesse e na estrutura das famílias numerosas, apesar da elevada taxa de mortalidade infantil, em que os papéis estavam perfeitamente definidos. Ao pai cabia trabalhar para manter a família; à mãe competia cuidar da casa e dos filhos bem como a responsabilidade pelas questões educativas. Esta família, “célula indissolúvel da sociedade” propagandeada por Salazar, como refere Sampaio (2009), assentava na pobreza, no obscurantismo, na desigualdade de género, no desrespeito pelos mais novos e pela aceitação da infidelidade masculina.

A partir dos anos sessenta, dá-se uma importante ruptura. Os casamentos por interesse são progressivamente substituídos pelos casamentos por amor e o amor parental fortalece-se. No século XXI “casa-se porque se ama e por isso o divórcio cresce quando se deixa de amar” (idem. p.27). O número de separações aumenta, mas a maioria dessas pessoas volta a casar-se na procura de um amor mútuo e não por conveniência de interesses financeiros ou familiares. Neste enquadramento, os filhos passam a ser planeados, pelo que o amor parental ganha uma nova dimensão. O mesmo autor sustenta que “jamais houve tão grande preocupação por parte dos pais para com os mais novos que fazem tudo para que sejam felizes” (ibidem). Acrescenta ainda que apesar de o casamento se ter tornado mais instável, suscitando muitos divórcios, a família continua a ser um espaço emocional decisivo no desenvolvimento das crianças e jovens.

Mas as mudanças não aconteceram só a nível da família; de facto elas acompanharam as transformações da sociedade e das mentalidades no sentido de conceito e de novos modelos de família.

Rodrigo e Palácios (2005) referem que elementos tradicionalmente considerados absolutos na definição de família a que anteriormente fizemos referência, como o casamento ou a existência de filhos, passaram a ser relativos. Assim, em seu entender, passou a ser aceite que o casamento não é indispensável para que possamos falar em família; e quanto aos filhos, além dos biológicos, nascidos no casamento ou não, podem surgir através da adopção, de modernas técnicas de reprodução assistida ou podem ser provenientes de uniões anteriores. Deixou, portanto, de fazer sentido a concepção de que a família implica o laço legal do casamento; de que os laços biológicos determinam a descendência; ou de que a família se configura pelos laços espaciais que a residência define.

Esta mudança é reforçada pela definição do conceito de família apresentado pela OMS, Organização Mundial de Saúde, em 1994, que coloca a tónica no eixo relacional, sublinhando a importância de ultrapassar a ideia de laços biológicos ou legais quando trabalhamos com a família: “ o conceito de família não pode ser limitado a laços de sangue, casamento, parceria sexual ou adopção. Família é o grupo cujas relações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e um destino comum”⁴. Podemos, então, concluir que actualmente, para além das famílias tradicionais, existem as que resultam de uniões de facto; as famílias monoparentais, consequência de viuvez, divórcio, separação ou por opção individual; e, quando se dá a união com um novo parceiro, as famílias reconstruídas.

A diversidade de modelos de família actual levou à construção de novas definições.

Montadon e Perrenoud consideram que “ a família de um aluno é o grupo no qual ele vive e no seio do qual se encontra pelo menos um adulto reputado responsável pela sua educação e pela sua escolaridade” (2001, p.59).

Rodrigo e Palácios apresentam também a sua definição de família, cujo sentido partilhamos:

⁴ Disponível em <http://www.ordemenfermeiros.pt/> , consultado a 19-03-10

“(família) ... trata-se de uma união de pessoas que partilham um projecto vital de existência comum que se quer duradouro, em que se geram fortes sentimentos de pertença ao grupo, existe um compromisso pessoal entre os seus membros e estabelecem-se intensas relações de intimidade, reciprocidade e dependência” (Rodrigo e Palácios , 2005, p.33).

Na nova família redimensionam-se os papéis e funções desempenhados pelos pais. Actualmente, muitas mães exercem uma actividade profissional fora do lar enquanto continuam a desempenhar um importante papel na família, embora dispendo de menos tempo para esse efeito. Portugal é, aliás, apresentado pela comunicação social como um dos países da União Europeia com maior taxa de emprego feminino e onde as mulheres trabalham mais horas. Relativamente ao papel atribuído aos pais, também houve alterações e são já muitos os que hoje partilham as tarefas domésticas ao mesmo tempo que se implicam na educação dos filhos.

A esta evolução não são alheias as medidas que o poder político tem tomado para combater as desigualdades de género, promovendo a igualdade entre mulheres e homens, bem como a conciliação entre a vida profissional, familiar e pessoal. Exemplo disso é o Decreto-Lei nº 91/2009 de 9 de Abril⁵ que tem o objectivo explícito de “criar condições de paridade na harmonização das responsabilidades profissionais e familiares”, conforme se pode ler no seu preâmbulo. Uma das alterações que introduz reforça os direitos do pai por nascimento do filho, ao alargar de cinco para dez dias úteis a licença a gozar obrigatoriamente pelo pai a seguir ao parto, passando ainda a ter direito a mais dez dias opcionais. Em ambos os casos sem qualquer penalização na sua remuneração total. Outra das alterações prende-se com o facto de a licença parental poder alargar-se para cinco meses remunerados a 100% ou para seis meses a 83%, se o pai optar por ficar em casa em exclusivo por um mínimo de trinta dias, interpolados ou não. O aumento registado do número de pais que beneficiam do previsto nesta lei revela uma mudança de mentalidades e o assumir de um papel que há décadas atrás seria impensável. No entanto, os números ficam muito aquém do esperado, segundo se pode ler no jornal “Público”, de 28 de Julho de 2010, que refere os números divulgados pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social relativos aos 14 meses passados sobre a publicação da lei. Das 78.723 licenças de maternidade atribuídas nesse período, apenas um pouco mais de um quarto dos pais gozou pelo menos de trinta dias. A

⁵ Disponível em <http://www.portaldasauade.pt/portal/.../medidas+natalidade>, consultado a 18-03-10

percentagem dos pais que usufruíram dos dez dias iniciais facultativos para além dos dez dias obrigatórios, sobe para os 74,6%. No entanto, 15,1% dos pais desrespeitaram a obrigatoriedade de ficar em casa.

Para esta situação pode contribuir o facto de muitos pais ainda entenderem que cuidar das crianças continua a ser uma tarefa essencialmente feminina. Outras razões podem estar relacionadas com questões laborais e o objectivo de evitar qualquer tipo de sanção no que diz respeito a salários ou promoções ou até a manutenção do próprio emprego.

A aposta numa carreira extra-familiar, ligada a objectivos pessoais, leva a que as famílias optem por ter filhos cada vez mais tarde e, em muitos casos, o número de filhos reduziu-se drasticamente, sendo frequentes as famílias com apenas um filho. Trata-se de uma situação semelhante à de outros países da Europa que tem preocupado os governos levando-os a legislar no sentido de promoverem o aumento da natalidade. Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 308-A/2007, de 5 de Setembro⁶, estabelece novas medidas de incentivo à natalidade e reforço da protecção social conferida aos agregados familiares com maior número de filhos, através da atribuição de abono de família pré-natal, às mulheres grávidas, a partir das 13 semanas de gestação, e majoração do abono de família para crianças e jovens, após o nascimento do segundo filho e seguintes, com o aumento da prestação para as crianças entre os 12 e os 36 meses de idade.

Também um pouco por todo o país, principalmente no interior, há já municípios que propõem a oferta de subsídios e condições especiais aos casais jovens que se fixem e levem em frente o desafio da natalidade no concelho. As medidas tomadas têm, no entanto, sido muito criticadas por vários sectores da sociedade que consideram que o problema não está apenas centrado na questão monetária. Defendem, antes, mudanças nas políticas de protecção à maternidade, na criação de emprego e de infra-estruturas, como hospitais e escolas, de forma a tornar esses concelhos mais atractivos.⁷

As funções da família como estrutura também se alteraram, distinguindo-se as funções pessoais e sociais.

⁶ Disponível em <http://www.portaldasaude.pt/portal/.../medidas+natalidade>, consultado a 19-03-2010

⁷ Disponível em http://jpn.icicom.up/2007/12/27/governo_e_autarquias_tentam_resolver_problemas_da_natalidade_com_incentivos.html, consultado a 19-03-2010.

Na opinião de Rodrigo e Palácios (2005), são quatro as funções básicas que a família deve cumprir em relação aos seus filhos, enquanto estes não têm condições para serem completamente independentes da família. Em primeiro lugar, a família deve assegurar a sobrevivência dos seus filhos, o seu crescimento saudável e socialização, no que respeita a condutas básicas de comunicação. Em segundo lugar, a família deve fornecer aos filhos um clima de afecto e apoio absolutamente necessários para o seu desenvolvimento psicológico. Em terceiro lugar, dar aos filhos o estímulo que lhes permite tornarem-se responsáveis e autónomos, contribuindo para a sua realização pessoal. Finalmente, em quarto lugar, tomar decisões relativamente à abertura de outros contextos educativos que irão partilhar a educação dos seus filhos.

De entre as funções pessoais da família, destacamos a educação dos seus membros. No contexto familiar, esta tarefa é facilitada pelo conhecimento pessoal e íntimo dos educadores e educandos, pelos laços afectivos que os unem e pelo respeito e espírito de hierarquia. Fora da família, muitas destas condições não existem ou são artificiais, pelo que os resultados obtidos não podem ser os mesmos. A família educa através dos pais, que influenciam com as características próprias de cada género; através da acção dos irmãos, quando existem, ou de outros membros da família, como avós ou tios. As oportunidades proporcionadas pela família para a formação são variadas, desde uma acção directa até ao recurso a diferentes modalidades, que comportam o exemplo que se dão, as sugestões e os conselhos que se prestam, a tomada de decisões, a partilha de alegrias, de preocupações e de responsabilidades, permitindo desta forma a realização pessoal.

Uma outra função pessoal da família diz respeito à segurança moral e física. Ao invés do que acontece na família, fora dela há despersonalização, anonimato e a necessidade de cumprir regras sociais. Nesse contexto, e perante as adversidades, a família cumpre a sua função ao oferecer conforto e apoio.

Relativamente às funções sociais, compete às famílias, por exemplo, a formação do espírito comunitário. Sendo a família um espaço de amor, de respeito pelo próximo, de partilha, de espírito de sacrifício e generosidade, ao promover estes valores no seu seio, está a trabalhar aspectos que são importantes para a vida em sociedade, desenvolvendo assim o espírito comunitário.

As funções familiares concretizam-se, então, pela realização pessoal de cada um dos seus membros, que se cruzam nos diferentes papéis que na família desempenham.

Para se conhecer uma instituição é importante conhecer também as relações que mantém com outras instituições. A relação que a família tem com a escola é, no entender de Alarcão (2002), inevitável e incontornável. Chegada a idade escolar, a criança vai testar as aprendizagens que fez na família no que diz respeito à sua capacidade de conviver e de se relacionar com os outros, adultos e colegas, e também vai demonstrar as suas capacidades de aprender que se traduzirão em resultados escolares.

Família e escola passam, então, a partilhar a educação das crianças, mas com estatuto, papéis e objectivos específicos que, não sendo iguais, devem complementar-se (idem) em moldes que abordaremos adiante.

1.6.2 O conceito de escola

O conceito de escola também sofreu alterações ao longo do tempo, acompanhando, desta forma, as transformações na sociedade por influência de mudanças políticas e ideológicas.

Em Portugal, durante o Estado Novo, a escola era parte fundamental de um plano do Estado para formar as pessoas de acordo com os seus princípios. O discurso dominante defendia que a escola devia promover uma instrução mínima a par da formação do carácter (Nóvoa, 2005). Ora, a partir da Revolução de 25 de Abril de 1974, com as mudanças políticas e a consequente democratização do país, surge a necessidade de legislar sobre uma escola que tinha que ser diferente em função das alterações verificadas na sociedade portuguesa. Daí as profundas alterações que sofreu, tanto a nível quantitativo como qualitativo, deixando de ser a escola de elites e dando lugar à escola de massas que hoje temos.

A nível quantitativo, refira-se o grande crescimento do número de alunos que passaram a frequentar a escola, quer em função do aumento da escolaridade obrigatória, quer em função do acesso generalizado de crianças de várias origens socioculturais. E aqui reside a causa principal da mudança qualitativa. De facto, a escola é hoje frequentada por uma população social e culturalmente cada vez mais heterogénea à qual precisa de dar respostas, enquanto espaço de integração e de promoção de igualdade. Daí que a escola tenha que abrir-se a outros âmbitos, a novos papéis que a ajudem a cumprir a sua função. Como diz Marques,

A escola pública dos nossos dias não pode limitar-se à função de ensinar. Exige-se-lhe cada vez mais, a função de ocupação educativa dos tempos livres e a função de socialização (...). A complexidade do mundo actual, manifesta nas rápidas mutações demográficas, tecnológicas e sociais, obriga-nos a considerar a escola como um sistema que necessita da colaboração de outros sistemas (...) a família, o bairro e as instituições comunitárias” (Marques, 1997, p.11).

Na realidade a escola de hoje deixou de ser uma escola fechada, confinada à sua tradicional função de ensinar que durante séculos manteve em exclusividade. Na opinião de Sampaio (2009), a escola actual já não é apenas um local onde se dá instrução, tornou-se um território decisivo para a socialização, algo que no passado

estava reservado à família. Além disso, no que toca à educação, a outra função que a escola assumiu tem a ver com a introdução de novos conteúdos e metodologias vocacionadas para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Ainda de acordo com o mesmo autor (idem), a escola tornou-se, para muitos alunos, uma segunda casa e os professores são agentes fundamentais para o seu bem-estar e promotores de regras de convivência social e de valores fundamentais.

Apesar de ter vindo a ser chamada a desempenhar outras funções que tradicionalmente pertenciam à família, Marques (2001, p.14), assinala, paradoxalmente, que, tanto pais como professores, estão interessados em que a escola regresse ao desempenho das suas funções tradicionais, de transmissão de um legado cultural, científico, tecnológico e artístico às novas gerações, e ao desenvolvimento máximo do potencial de cada aluno; enquanto as famílias devem regressar aos papéis que sempre desempenharam, de protecção e transmissão de valores básicos.

No entanto, escola e família não são os únicos meios onde se realiza a formação dos jovens. De facto, hoje aprendem-se muitas coisas fora do contexto familiar e escolar e se, por um lado, se recebem informações dos colegas, dos amigos e dos meios de comunicação social, por outro, as novas tecnologias mediatizadas permitem obter outros saberes, em grupo ou individualmente.

De qualquer forma, ao reconhecer-se que a função de educar, de socializar, de transmitir valores é partilhada, de forma intencional, pela escola e pela família, cresce a consciencialização de que a cooperação e colaboração estreita entre ambas são desejáveis, necessárias e vantajosas. A prática, contudo, tem mostrado que esta relação não se implementa facilmente. Com efeito, apesar de entendidas como duas esferas de actuação que não se sobrepõem totalmente, acabam por intersectar-se nos papéis que assumem, tornando mais ténues e incertas as suas competências e fronteiras específicas (Diogo, 2002).

A escola não pode ignorar o que se passa à sua volta, tem que se abrir às famílias e à comunidade, como parte do sucesso da sua acção. É justamente nesta perspectiva que se pode falar em escola como uma verdadeira comunidade educativa, em que a participação e a partilha de responsabilidades devem ser uma realidade. Nesta nova dimensão da escola e da educação, os moldes do seu relacionamento com os pais ganhou novos contornos e todos os agentes educativos têm consciência da necessidade de alargar e desenvolver essa relação. Isto não invalida que, como afirma Marques

(2001, p.13), numa opinião que subscrevemos inteiramente, embora reconhecendo os benefícios do envolvimento parental na escola, algumas áreas, como as que respeitam a modelos pedagógicos, metodologias de ensino ou avaliação de alunos, devem ser reservadas aos professores.

Legislação recente, o Decreto Lei 75/2008⁸, veio dar mais visibilidade e poder aos pais e à comunidade na escola através de uma participação efectiva em órgão de gestão e administração. Mas não basta que a participação esteja prevista na lei, se muitos entraves se lhe colocam, seja, da parte das famílias, a falta de disponibilidade, o desinteresse ou o facto de não entenderem a importância dessa participação, ou, do lado da escola, a não criação de condições necessárias para a efectivar.

Não se concretizando o envolvimento parental por imposição legislativa, será necessário avançar pela implementação de estratégias que possam realizá-lo. E à escola cabe, talvez, o passo mais decisivo. A formação de professores, em particular, é muito importante para que o seu trabalho não se limite à perspectiva restrita do ensino aos alunos dentro da sala de aula e possa abarcar o desenvolvimento das relações com os pais, olhando-os como elementos com quem a escola deve contar também, para o sucesso da sua função que muitos pais não menosprezam, fazendo, quando tal lhes é permitido, a escolha da escola mais adequada para os seus educandos.

De facto, o investimento na escola é uma das principais preocupações de muitas famílias que recorrem a diferentes estratégias que visam o sucesso escolar. Claro que esse investimento depende de circunstâncias diversas, nomeadamente da oferta escolar que existe na comunidade onde vive, uma vez que a saída dos filhos para outras áreas está, muitas vezes, condicionada por questões financeiras e afectivas. Assim, a implantação territorial da família e da escola tem importante impacto nas escolhas das famílias, podendo mesmo afectar as carreiras futuras dos jovens.

Muitas famílias estão conscientes de que a escola que os seus filhos irão frequentar pode marcar a diferença na sua carreira escolar. A este propósito, Diogo (2008, p.90), refere “o contexto de escolarização não é neutro e condiciona o investimento das famílias, estas também não são passivas em relação a essa influência”. Para seleccionar os estabelecimentos de ensino que pretendem para os seus filhos, muitas famílias usam como principal critério o grupo social predominante. Assim, na procura do

⁸ Disponível em www.min-edu.pt/np3/1953.html, consultado a 19-03-2010

estabelecimento de ensino que julgam ser o mais adequado, muitas recorrem a diferentes estratégias que podem passar pela mudança de residência, indicação de moradas falsas ou procura de estabelecimentos privados. Segundo Diogo (2007), as estratégias de escolha são mais típicas das classes médias, são estas que procuram com mais cuidado uma “boa escola”, enquanto as classes populares escolhem sobretudo em função da proximidade física. Acrescenta, ainda, a mesma investigadora que a realização de escolhas por parte das classes médias muitas vezes não se limita à escolha da escola, alarga-se às turmas e às disciplinas opcionais. Desta forma, as famílias procuram fazer escolhas vantajosas, conscientes de que a transmissão da cultura no meio familiar não garante por si só sucesso na carreira escolar.

O contexto em que a escola se implanta pode também influenciar o insucesso educativo e o abandono escolar, que em muitas situações, surge ligado ao trabalho infantil. Os dados mais recentes, do censo de 2001⁹ disponibilizado pelo Ministério da Educação em 2003, referem que a taxa de abandono escolar é mais elevada em alguns concelhos do Norte. Este fenómeno pode radicar no contexto económico e no mercado de emprego que procura mão-de-obra pouco qualificada e mais barata. Claro que a questão social também pode contribuir para o abandono escolar, uma vez que este tem especial relevo em áreas rurais, de industrialização difusa, onde predominam famílias pobres e numerosas que, mais do que a escola, valorizam a integração dos jovens na vida activa e no mercado de trabalho local (Diogo, 2008).

Ao contrário, quando o contexto local tem uma composição social elevada, o que acontece normalmente em algumas cidades, as famílias fazem um importante investimento na escolarização dos seus filhos, sendo elevadas as expectativas relativamente ao desempenho escolar dos seus filhos.

Explorados mais detalhadamente os conceitos de família e escola, que no fundo, enquadram este trabalho, abordaremos seguidamente, outros conceitos, embora de forma mais genérica e apenas para esclarecer a acepção em que os utilizaremos.

⁹ Disponível em <http://min-edu.pt/np3/4780.html>, consultado a 19-03-2010

1.6.3 Outros conceitos

Começamos pelo conceito de **participação** que, no entender de Lima (1992, p.176), “é uma palavra-chave da política educativa depois do 25 de Abril de 1974, estando presente no discurso político, pedagógico e normativo”.

Ao nível da relação intitulada como “participação parental”, Silva (2002, p.101) considera que ela tende a englobar “todo o conjunto de actividades colectivas legalmente enquadradas”. Aponta como exemplos a participação em Associações de Pais ou em órgãos da escola. Idêntica opinião havia sido já defendida por Davies (1989) e Marques (1994). Este último acrescenta, ainda, que “A participação inclui as formas de relacionamento entre a escola e as comunidades que pressupõem a partilha do poder e o exercício da tomada de decisões e do poder deliberativo.”

Parece-nos que este conceito define bem o que é ou deve ser a participação dos pais na escola, uma participação efectiva, com assento em órgãos de direcção e a possibilidade de tomar decisões. Será, por isso, um conceito presente ao longo do trabalho que nos encontramos a realizar.

Um outro conceito frequentemente utilizado pelos investigadores é o de **envolvimento**. Silva (2002) considera que, quando mencionamos o envolvimento dos pais na escola, nos referimos a acções essencialmente individuais em benefício directo dos filhos. Para este autor essas acções dividem-se em dois tipos correspondendo-lhes quer as actividades de comunicação entre a casa e a escola, quer as tarefas de aprendizagem realizadas em casa. Anteriormente, Davies (1989) tinha já defendido esta opinião quando definiu envolvimento como designando todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos, tanto em casa como na escola ou na comunidade. Na perspectiva de Marques (1994), o conceito de envolvimento deve ainda contemplar as actividades de voluntariado, que podem visar um público mais lato do que o educando considerado individualmente.

Embora frequente nos estudos sobre a relação da escola com a família, por considerarmos que se trata de um conceito bastante restrito, que remete para uma dimensão muito específica do relacionamento dos EE com a escola, no nosso trabalho ele não terá uma presença significativa.

Em alternativa aos conceitos de participação ou de envolvimento, Marques (1997a) prefere o termo **colaboração**, que apresenta como uma designação utilizada por Epstein para mostrar que, da colaboração e da interacção entre a escola e a família, espaços de vida da criança parcialmente sobrepostos, depende a qualidade do seu desenvolvimento. O mesmo autor realça as vantagens que considera existirem nesta designação ao integrar as noções de parceria, partilha de responsabilidades e participação, na perspectiva de que o sucesso educativo implica a colaboração de todos os intervenientes.

A nosso ver muito importante pelos aspectos que envolve, o conceito de colaboração será utilizado frequentemente ao longo deste trabalho, quando nos referimos às actividades de interacção positiva entre a escola, a família e a comunidade.

Relativamente ao conceito de **relação**, frequentemente utilizado em investigação em educação, ele surge com dois entendimentos. Um, mais abrangente, pode ser considerado como um envolvimento colectivo, se visto como o envolvimento de todos os pais na aprendizagem dos filhos; outro, de cariz mais individual, que assenta na responsabilidade educacional dos pais.

Segundo Silva (2003), qualquer interacção entre dois ou mais grupos pressupõe sempre algum tipo de relação e, na sua opinião, o termo relação admite “todo um continuum que vai desde a cooperação ao conflito [e que] recobre um maior leque de situações possíveis: colaboração, parceria, mas também descontinuidades, assimetria de poder, tensão, conflito” (Silva, 2003, p.88).

Partilhamos a perspectiva deste autor relativamente a este conceito que usamos ao longo do nosso trabalho nesta acepção.

Urge ainda clarificar o conceito de **Encarregado de Educação**. Esta designação é usada em contexto escolar para intitular o indivíduo que, no acto da matrícula de um aluno menor de idade, se responsabiliza, perante a escola, pelo acompanhamento da vida escolar da criança, independentemente do vínculo familiar que os possa unir e de lhe estar ou não atribuído o poder paternal. Corresponde, por conseguinte, à pessoa que mantém uma relação privilegiada com a escola. Na maior parte dos casos, o EE é um dos progenitores, geralmente a mãe. No entanto, em muitas situações, esta função é assumida por outros familiares, como os avós, irmãos mais velhos ou tios, ou até mesmo por pessoas com responsabilidades na educação do menor ainda que sem laços familiares como é, por exemplo, o caso das amas.

Como anteriormente referimos, na maioria dos casos, a figura do encarregado de educação coincide com os pais, pelo que ao longo deste trabalho os termos EE e pais serão utilizados com o mesmo significado.

A partir de meados dos anos oitenta, o termo **parceria** passou também a ser muito utilizado em educação para referir as relações que se processam entre a escola e as famílias. Para Marques (2001), parceria é um conceito que envolve a concordância das pessoas que pretendem fazer algo em conjunto, partilhando a responsabilidade e os benefícios que pode trazer. Implicando uma relação de igualdade e de respeito mútuo, as pessoas ou instituições que trabalham em parceria fazem-no no sentido de alcançar algo que não conseguiriam se actuassem sozinhas. Em todo o caso, embora haja partilha de poderes e de responsabilidades, as funções podem ser diferentes. Já anteriormente, o mesmo autor (1997a) considerava que, para haver autonomia nas escolas e para se criarem verdadeiras comunidades educativas escolares, era fundamental o estabelecimento de parcerias entre as várias entidades da comunidade educativa. Na opinião de Silva (2002, p. 101), o conceito de parceria, nuns casos, implica “uma conotação igualitarista que, amiúde, corresponde mais ao domínio do desejo do que dos factos [e noutros implica] mais uma negociação – com regras mutuamente aceites – do que uma efectiva igualdade.”

Não restam dúvidas quanto ao facto da entre a escola e as famílias ser fundamental a criação de parcerias com o objectivo de diminuir as discontinuidades entre estas duas instituições. Para que isso possa acontecer, Marques (1997b, p.36), defende que os professores passem a “encarar os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo”. Será por isso necessário haver consenso ao nível da definição dos objectivos educacionais, nomeadamente quanto ao que se considera ser o sucesso educativo.

A existência de parcerias, que possam contribuir para um efectivo sucesso educativo, entre as várias instituições, escola, família e comunidade, são desejáveis e necessárias. Daí que este conceito, com o sentido atrás definido, seja utilizado ao longo deste nosso trabalho.

Concluindo e abrindo perspectivas

A concluir este capítulo, retomámos algumas ideias-chave do que atrás ficou exposto. Desde logo, a existência de uma produção científica, mais intensa a partir dos anos 80, incidindo sobre a colaboração que se estabelece entre a escola e a família, e ainda a existência de um esforço legislativo no sentido de aprofundar e regular a participação dos EE na escola.

A outra conclusão que se evidencia é a de que, apesar de se reconhecerem os benefícios que a colaboração entre a escola e os EE acarreta no desempenho escolar dos alunos, persiste um elevado número de pais afastados da escola, sendo muitos os obstáculos que dificultam a sua participação. A necessária mudança de atitude da escola em relação a estas dificuldades tem motivado o aparecimento de projectos que visam fortalecer estes laços.

Em terceiro lugar, destacamos a importância de a comunidade integrar esta relação entre EE e escola, colaborando com iniciativas que contribuam para o desenvolvimento dos jovens, como instância que enquadra também o desenvolvimento humano.

Oscilando entre a separação entre estas duas esferas, a sua articulação sequencial ou a sua coincidência, são várias as teorias de desenvolvimento humano que, no entanto, acabam todas por reconhecer a importância de todas as instituições - escola, família, comunidade - no desenvolvimento dos alunos.

Das ideias que explorámos, retivemos a importância de estabelecer boas parcerias entre os pais e as escolas, independentemente do nível de ensino, e do tipo de comunidades. Em todo o caso, é preciso estar atento ao facto de os benefícios desse envolvimento não se manifestarem de igual forma sobre todos os alunos, podendo, pelo contrário, ter efeitos perversos. Constatou-se que são os filhos dos pais de classe média e alta que mais beneficiam dessa aproximação com a escola na medida em os seus EE, controlando as AP e sendo representantes nos órgãos de gestão da escola usam, muitas vezes, o seu poder na tomada de decisões a favor dos seus filhos, ao mesmo tempo que têm mais competências e meios, materiais e económicos, para acompanhar as actividades escolares dos seus filhos. Ao contrário, os filhos dos pais mais afastados da

cultura escolar, sem competências para acompanhar os seus educandos, não têm, muitas vezes, qualquer benefício do envolvimento das famílias na escola.

Em nosso entender, é importante que a escola e os professores estejam vigilantes relativamente a esta situação e tenham em atenção as necessidades educativas dos alunos de mais baixos rendimentos, não permitindo que a escola contribua para a perpetuação das desigualdades sociais. Deve, ao contrário, assumir-se como um veículo de promoção e valorização social, nomeadamente das famílias mais populares.

Capítulo 2. O Sistema Educativo Português

A relação escola-família tem a idade da instituição escolar, uma vez que, desde que há escolas e famílias, sempre houve algum tipo de relação entre ambas. Mais directa, mais explícita, mais formal, mais agradável ou mais indirecta, mais distante, mais informal ou mais tensa, não é possível a inexistência completa de relações entre estas duas instâncias.

Os diferentes tipos de relação que se estabeleceram ao longo dos tempos têm que ver com diferentes tipos de educação, no seu sentido mais lato. No entender de Silva (2003), procurar compreender os vários conceitos e modalidades de educação implica entroncar na própria história da humanidade. Não sendo este o propósito da dissertação, cingir-nos-emos ao que se passa no sistema educativo português no período que vai do Estado Novo à consolidação de democracia no pós 25 de Abril de 1974.

2.1. Família/escola – contornos de uma relação no Estado Novo

Durante o período do Estado Novo, o desenvolvimento educacional foi muito limitado, sob a influência de António Oliveira Salazar, Presidente do Conselho, cujas ideias foram determinantes na sociedade de então. O Estado, sob a máxima “Deus, Pátria e Família”, era apoiado por instituições como a Igreja Católica e a Escola.

Durante este período, a política governamental era a de manter a educação da maioria da população tão limitada quanto possível. A escola assentava na obediência, na submissão, na ordem e no respeito pelas hierarquias, no conformismo; promovia a perseverança, o gosto pelo trabalho e pela limpeza (Santos, 1984, citado por Davies, 1989). O sistema era por isso altamente centralizado e controlado, situação para a qual contribuía a obrigatoriedade de utilização do “livro único”.

A reforma de 1936 procurou operacionalizar os princípios políticos consagrados na Constituição de 1933, nomeadamente no que se refere à organização corporativa quando

refere que “o ensino liceal tenderá à formação da mentalidade corporativa em que há-de desenvolver-se a actividade dos portugueses” (Lima, 1992, p.202).

A organização pedagógica e administrativa procurou servir esses objectivos através de instrumentos diversos: a Mocidade Portuguesa; a disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação; a existência do livro único; os patronos dos liceus, recordando grandes vultos da pátria; o canto coral que exaltava as glórias de Portugal e a exaltação do sentimento patriótico; a existência de prémios para os professores que mais se distinguissem, nomeadamente uma viagem às colónias ultramarinas.

Ao longo de todo o currículo, segundo Nóvoa (2005), era patente a preocupação com a formação moral e cívica dos alunos. Às escolas eram dadas orientações claras sobre a organização dos seus espaços, sobre a escolha de materiais e ambiente educativo. A obrigatoriedade do livro único ou a de afixar certos pensamentos na escola revelam bem que a preocupação doutrinária prevalecia sobre a formação especificamente escolar.

Durante o Estado Novo, e relativamente ao ensino infantil, verifica-se a sua desvalorização, apesar da ideologia maternalista vigente enaltecer o papel das mães e das famílias. Surgido durante a primeira República como resposta à preocupação social com “a pequena infância e com o seu enquadramento educativo” (Nóvoa, 2005. p.109), a sua depreciação na década de 30, conduz a um aumento da iniciativa privada para dar resposta aos grupos sociais mais desfavorecidos, que se socorriam também de amas e de creches para tomar conta das crianças durante os períodos em que as mães estavam a trabalhar. Estas instituições funcionavam mais numa lógica assistencial do que educativa.

Na década de 1960, a situação altera-se quando se definem propostas no sentido de “generalizar e oficializar a educação pública pré-escolar” (Nóvoa, 2005), política que vai ser prosseguida e aprofundada pelo ministro Veiga Simão.

Relativamente ao ensino obrigatório, nas primeiras décadas do Estado Novo, vigorava a ideia de que os portugueses não necessitavam de ser alfabetizados. Para concretizar esta intenção, foram tomadas medidas como o encerramento de escolas móveis, o impedimento de frequentarem a escola os alunos que reprovassem mais de três vezes e, em 1936, a redução da escolaridade obrigatória para três anos. O prolongamento da escolaridade obrigatória será alterado muito lentamente, primeiro para quatro anos, em

1956 e em 1960, para os rapazes e para as raparigas respectivamente e, em 1964, para seis anos.

Em relação ao ensino liceal, desde cedo, o Estado Novo tomou medidas para conter a população liceal através da criação das escolas técnicas, na opinião de Nóvoa (2005), o mais importante sucesso institucional do Estado Novo, uma espécie de “receita milagrosa” para resolver a crise do ensino. Em 1960, no ensino oficial, as escolas técnicas contavam com mais do dobro dos alunos dos liceus. Aliás, a limitação no acesso aos liceus contribuiu para estimular o ensino particular, uma vez que para aí foi desviada uma parte importante da população liceal.

Com a entrada para o governo de Marcelo Caetano, em 1968, abre-se uma nova fase no ensino em Portugal. A situação era deveras preocupante: uma elevadíssima taxa de analfabetismo; um nível muito baixo de aproveitamento escolar; um número muito reduzido de alunos a frequentar a escola; falta de professores; equipamentos e instalações antiquados e reduzidos. Perante a situação, Veiga Simão, o então ministro da educação, perspectiva o objectivo da democratização e modernização da Escola, implementando reformas que não se revelaram suficientes, uma vez que a escola continuou centralizadora e cumpridora das directrizes governamentais.

A educação não foi o único veículo de formação dos jovens na ideologia do Estado Novo. A Organização Nacional Mocidade Portuguesa, vulgarmente conhecida por Mocidade Portuguesa, fundada em 1936, pretendia abranger toda a juventude, escolar ou não, com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos, e procurava moldar ideológica e politicamente os jovens. Assumia ter como missão estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto pela disciplina, no culto dos deveres morais, cívicos e militares.

Marcelo Caetano (cit. por Lima, 1992, p. 210) na década de setenta caracterizou a Mocidade Portuguesa como uma “organização patriótica de formação integral da juventude em complemento da família, da escola e da igreja”.

Para além dos aspectos assinalados anteriormente, é importante referir que, durante este período, a participação dos diferentes actores educativos nunca foram preocupação nem objecto de legislação. Relativamente aos professores, estes limitavam-se a pôr em prática as normas superiores; os alunos eram meros receptores do ensino que lhes estava

a ser ministrado; os pais e pessoal não docente não eram consultados sobre os assuntos educativos.

Esta situação só virá a ser alterada com a Revolução de 25 de Abril de 1974.

2.2. Família/escola – contornos de uma relação no regime democrático

À semelhança do que se passou noutras áreas da vida do país, a Revolução do 25 de Abril de 1974 trouxe grandes mudanças no que diz respeito à escola que, tal como outras instituições, também vai querer viver e aprender a democracia. Depois de décadas aprisionada, a escola sentia necessidade de inovar as suas práticas e valores.

Importantes alterações vão acontecer a vários níveis, nomeadamente, no que diz respeito à participação de todos os agentes educativos na Escola e a legislação produzida a partir dessa altura procurará descentralizar e dar autonomia aos estabelecimentos de ensino e criar as condições para o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos.

Nas escolas, nos dias que se seguiram à Revolução, assistiu-se a uma contestação aos símbolos do Estado Novo, muitos reitores foram saneados e em sua substituição são constituídas comissões de gestão.

Volvido um mês sobre a revolução, o Dec.-Lei nº 221/74, de 27 de Maio¹⁰ que regula o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, refere que estes devem integrar estudantes, pessoal docente, não docente, técnico, administrativo, mas continua a excluir os pais do governo democrático das escolas, embora, no seu preâmbulo, este diploma refira a importância do papel da AP e EE.

Já no final de 1974, o Decreto-Lei nº 735 – A/74 de 21 de Dezembro¹¹, preconiza um novo enquadramento para a gestão das escolas, instituindo, em substituição das comissões de gestão, o CD, conselho directivo, o conselho pedagógico, e o conselho administrativo. No que diz respeito à participação formal dos pais nos órgãos de

¹⁰ Disponível em www.igf.min-financas.pt/inflegal, consultado a 20-04-2010

¹¹ Disponível em www.igf.min-financas.pt/inflegal, consultado a 20-04-2010

governo das escolas, este decreto não traz nada de novo, embora reconheça, no seu preâmbulo, o importante papel das Associações de Pais e Encarregados de Educação dos alunos, que se dispõe a apoiar. Acrescenta ainda, que os conselhos directivos ”manterão estreitos contactos de cooperação com os pais em assuntos de interesse comum”. No entanto, a leitura deste documento leva-nos a pensar que estamos perante uma declaração de intenções, pois não dá qualquer indicação quanto à forma como será dado o apoio à criação de AP nem a periodicidade dos contactos destas organizações com os CD. Contudo, este documento pode ser o prenúncio da consagração da participação parental na escola.

Muita legislação é produzida relativamente à participação dos pais na escola, sendo interessante verificar que ela parece resultar mais da necessidade da administração central, do que da pressão dos pais para que ela aconteça.

A este propósito, Lima refere,

“A participação dos pais na escola é uma questão mais enfatizada pelo voluntarismo do Estado em promovê-la do que pela iniciativa e pressão dos próprios encarregados de educação. Neste sentido, a participação dos pais surge como um elemento importante de uma estratégia do Estado para normalizar e controlar melhor a ordem e a disciplina internas das escolas, que lhe tinha escapado, em boa parte, com a onda avassaladora imediatamente subsequente à Revolução de Abril (Lima, 2002, p.9).

O primeiro documento oficial português que faz referência ao envolvimento dos pais é a Constituição da República Portuguesa¹², aprovada pelo Parlamento em 1976, que garante o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, (alínea a) do art. 74º), reconhecendo a obrigação do Estado na cooperação com as famílias na educação dos seus filhos e assegurando alguns direitos às famílias na participação na educação: “A família como elemento fundamental da sociedade tem direito à protecção da sociedade e do Estado e à efectivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros”, lê-se no art.67º.

Desde então, a legislação produzida foi no sentido de alargar e consolidar a presença dos pais na escola, seja através das Associações de Pais, seja por via da sua representação nos órgãos de direcção das escolas (Diogo, 2002). A publicação do Dec.-

¹² Disponível em http://debates.parlamento.pt/r3/dac/constituicao/c_76-3.aspx, – consultado a 24-04-2010

Lei 769-A/76 de 23 de Outubro ¹³ prevê, pela primeira vez, a participação dos pais nos conselhos de turma quando houvesse um problema disciplinar em agenda.

Mais tarde, o ano de 1986 ficou marcado pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) que institui os novos princípios gerais pelos quais se devia orientar a política educativa em Portugal. No Decreto-lei acima referido, a participação dos pais e Encarregados de Educação nos órgãos de direcção das escolas não aparece rigorosamente clara, originando, por isso, interpretações variadas e gerando algumas situações polémicas. Apesar de prevista na lei, a participação dos pais nas decisões da escola limitava-se, muitas vezes, apenas a reforçar ou corroborar as orientações por ela tomadas.

Posteriormente, o Dec.-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio¹⁴ que definia o novo modelo de Autonomia Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensino Básico e Secundário, consagra a participação dos pais na Assembleia de Escola com uma percentagem mínima de 10%. A designação destes representantes à Assembleia era da responsabilidade da Associação de Pais e, no caso de não existir, o procedimento para a sua indicação era remetido para o Regulamento Interno da escola.

Mais recentemente, a legislação que regula a participação dos EE na Escola é o Decreto-Lei nº 75/2008 ¹⁵ que estabelece o novo Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Este documento aponta para a necessidade de reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção dos estabelecimentos de ensino e, para além de lhes assegurar os direitos de participação no processo educativo, concede-lhes uma efectiva capacidade de intervenção através da participação no Conselho Geral, o órgão de direcção a que compete, entre outras atribuições, a aprovação das regras fundamentais de funcionamento das escolas. Os representantes dos pais e encarregados de educação são indicados em Assembleia Geral de pais e encarregados de educação do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sob

¹³ Disponível em www.igf.min-financas.pt/inflegal, consultado a 29-04-2010

¹⁴ Disponível em www.igf.min-financas.pt/inflegal, - consultado a 29-04-2010

¹⁵ Disponível em www.min-edu.pt/np3/1690.htm, - consultado a 08-05-2010

proposta das respectivas organizações representativas e, na falta delas, nos termos definidos no regulamento interno da escola.

Passadas mais de três décadas sobre a Revolução de Abril e depois de tantos documentos legais publicados, não restam dúvidas de que a Escola evoluiu no sentido de se tornar numa verdadeira comunidade educativa onde a participação de todos os agentes, nomeadamente dos pais, é hoje uma realidade inquestionável. Uma maior participação dos pais na escola permitiu aos professores aperceberem-se de alguns problemas que os preocupam e, em parceria, tentar encontrar caminhos que contribuam para a sua resolução.

Concluindo e abrindo perspectivas

Ao longo deste capítulo quisemos evidenciar as principais características da escola durante o Estado Novo, como espaço cuja actividade promovia e exaltava os valores defendidos pelo regime, em que as decisões eram da exclusiva responsabilidade do Estado, mantendo com as famílias uma relação distante.

Passando para o regime democrático que a revolução de 1974 instituiu, apresentámos também algumas ideias-chave do que foram as opções em termos de educação que então começaram a aplicar-se. Entre muitas outras, foi sensível a transformação verificada na relação entre a escola e a família decorrente, por um lado, da pressão realizada por parte das organizações de pais que passaram a reclamar o direito a mais poder dentro da instituição escola e, por outro, do poder político, através de uma vastíssima produção legislativa.

No contexto actual, parecem-nos indispensáveis dois aspectos. Por um lado, trabalhar para que as intenções legislativas possam configurar práticas efectivas. Por outro, garantir que a escola de massas não perpetue distinções sociais, culturais e económicas, e seja capaz de responder aos alunos que acolhe, beneficiando de um melhor relacionamento com as famílias e, desta forma, cumprindo o seu papel de uma escola verdadeiramente promotora da igualdade.

Capítulo 3. Escola /família - uma relação inevitável

A participação dos EE, a nível institucional, realiza-se hoje através da sua presença nos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, sendo os seus representantes eleitos em Assembleia Geral, de acordo com a legislação em vigor.

Em todo este processo, as AP são as organizações que, de uma forma organizada, têm procurado responder às solicitações e problemas com que se confrontam os EE, assumindo-se como os seus interlocutores privilegiados na sua relação com a escola enquanto instituição.

Por considerarmos relevante a sua importância, faremos uma breve resenha histórica sobre as AP em Portugal, cujas origens se situam já na década de 60 do século XX, embora só após a revolução de 1974 ganhem uma dinâmica mais objectiva e alargada.

3.1 As Associações de Pais – de génese à actualidade

As primeiras movimentações conhecidas conducentes à constituição de Associações de Pais datam, segundo Silva (2003), dos anos 60 e surgem em escolas privadas, católicas e femininas, o Colégio Nossa Senhora do Rosário, no Porto, e o Colégio do Sagrado Coração de Maria, em Lisboa. Já no ensino oficial, a primeira AP de que há conhecimento é criada no liceu de Guimarães e, no Porto, aparece em 1968 a AP do liceu Garcia de Horta, ocupando-se particularmente dos interesses dos alunos do 2º ciclo. A AP da Escola Secundária Rodrigues Freitas é também criada antes do 25 de Abril de 1974¹⁶.

Estes movimentos associativos de pais foram o embrião, ainda muito incipiente, das AP que ganham uma nova dimensão no regime democrático que se instaura em Portugal com a revolução de Abril de 1974.

¹⁶ Esta escola foi das primeiras a ser legalizada, embora já em 1975.

Na sequência da revolução, a escola vai ser palco de grandes transformações e as condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino alteram-se. Para Silva (2003), a desordem, a falta de autoridade e a confusão que se vive em vários níveis de ensino preocupam os pais que pugnam por um ensino de qualidade e, conseqüentemente, querem a possibilidade de intervenção na escola e contribuir para melhorar a sua organização.

Assim, em Abril de 1976, após a aprovação da nova Constituição da República e das eleições para a Assembleia da República, realizou-se o I Encontro Nacional de Associação de Pais. No mesmo ano, é publicado o decreto de gestão dos estabelecimentos de ensino, Decreto-lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, o primeiro a fazer referência à representação de um elemento da AP em órgãos de escola. No ano seguinte, a Assembleia de República publica a primeira lei sobre AP, a Lei 7/77 de 1 de Fevereiro¹⁷ que permitiu a criação de AP nas escolas de ensino preparatório e secundário, com os objectivos de defender a liberdade de ensinar e aprender e de promover uma melhor qualidade de educação e de ensino.

Esta lei constituiu, sem dúvida, um marco importante na vida das AP e do Sistema Educativo Português quando, no n.º2 do seu artigo 1.º, reconhece às AP o direito de “dar parecer sobre as linhas gerais da educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino”.

O quadro legal dentro do qual deveriam exercer-se os direitos de participação das associações de pais na gestão dos estabelecimentos de ensino e na definição das linhas gerais da política educativa será definido posteriormente, através de Despacho Normativo n.º 122/79 de 1 de Junho. É este o diploma legal que confirma a presença dos pais nos conselhos de turma de natureza disciplinar e introduz a possibilidade de participação de um representante da associação de pais em três reuniões ordinárias anuais do Conselho Pedagógico, ainda que sem direito a voto e desde que não estando em causa assuntos relacionados com a avaliação dos alunos.

Os anos oitenta marcam uma nova fase no desenvolvimento e na consolidação da participação parental nas escolas.

¹⁷ Disponível em www.igf.min-financas.pt, consultada a 2 de Março de 2010

A 22 de Abril de 1982, o Decreto-Lei n.º 125/82¹⁸ cria o Conselho Nacional de Educação, CNE. Este órgão, composto por 20 membros, integra um representante das AP e outro das Associações Sindicais de Professores, assegurando pela primeira vez, a paridade entre professores e pais num órgão de âmbito nacional.

No mesmo ano, dá-se a primeira revisão constitucional. Se o primeiro texto constitucional tecia algumas considerações sobre o papel da família e do Estado na Educação das crianças e dos jovens, com esta revisão, o n.º 2 do Artigo 77.º regula a forma de participação das associações de professores, de alunos, de pais, de comunidades e instituições de carácter científico na definição da política de ensino.

O ano de 1984 fica marcado pelo alargamento da constituição de AP às escolas do Ensino Primário e Jardins de Infância, através da publicação do Decreto-lei 315/84¹⁹ que refere, na alínea 9 do n.º1 do art. 201.º: "É extensivo às Associações de Pais e Encarregados de Educação dos alunos de qualquer grau ou modalidade de ensino o disposto na lei 7/77 de 1 de Fevereiro."

Para Portugal, o ano de 1986 representa um marco muito importante. Portugal adere à Comunidade Económica Europeia, são publicados em Diário da República os estatutos da Confederação Nacional de Associações de Pais e é aprovada a 24 de Julho a Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE, que reuniu um consenso significativo entre os partidos políticos e os sectores educativos.

A LBSE²⁰ que determina, entre outros aspectos, o alargamento do ensino obrigatório de seis para nove anos, estabelece que a Administração e Gestão das escolas se deve orientar por princípios democráticos e de participação de todos os implicados no processo educativo. No que se refere aos princípios organizativos do sistema educativo, este documento preocupou-se em envolver a família no processo educativo dos filhos (art.3.º, 1) e em reconhecer a necessidade de articular o meio escolar com o meio familiar (art.7.º, h)).

Formosinho (1992) sustenta que a filosofia da LBSE preconiza um modelo de escola como comunidade educativa aberta a todos os interessados no processo educativo,

¹⁸ Disponível em <http://www.dre.pt/>, consultado a 02-03-2010

¹⁹ Disponível em www.confap.pt/confap.php?pagina=cronologia, consultado a 02-03-2010

²⁰ Disponível em www.min-edu.pt, consultada a 07-03-2010

assente em princípios de democraticidade, participação, descentralização e integração de representantes da comunidade.

Nesta escola, a participação é o cerne da questão, cabendo a todos, professores, alunos, pais, pessoal não docente e representantes da comunidade dar o seu contributo. A escola deixava, assim, de ser um espaço dos professores para se abrir às famílias e à comunidade. Importa, em todo o caso, salientar que este decreto, ao pressupor mais autonomia e liberdade para as escolas, dá-lhes também uma maior responsabilidade. De facto, a interacção que se vai gerar entre os diversos intervenientes na escola obrigará a um conhecimento profundo e ao exercício das regras da democracia.

O ano de 1990 é o da publicação de uma nova lei das AP, através do Decreto-lei n.º 372/90, de 27 de Setembro²¹, que revoga a anterior Lei 7/77, de 1 de Fevereiro. Surgia, agora, um documento mais completo que definia, no seu art.º.1.º, “o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as Associações de Pais” bem como as suas federações e confederações. A partir desta data, a constituição de AP, em qualquer modalidade e grau de ensino, passa a fazer-se de uma forma mais simples, deixando de ser obrigatório o seu registo notarial e passando o Ministério da Educação a assegurar, de forma gratuita, a publicação dos respectivos estatutos em Diário da República. Essa publicação confere às AP personalidade jurídica, o que permite que lhes sejam atribuídos subsídios públicos, nomeadamente através da celebração de contratos programa. Às AP é concedido, através das respectivas confederações, o direito de participarem na definição da política educativa e na elaboração de legislação. A um outro nível, na escola, concedem-se-lhes os direitos de participação nos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e respectivas estruturas de orientação educativa. No sentido de facilitar essa intervenção, determina-se que passam a estar justificadas as faltas dadas por funcionários públicos, titulares de órgãos de AP, para participar em reuniões desses mesmos órgãos. Aplicando-se também aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que detenham contratos de associação com o Estado, nestes casos a participação nos órgãos de administração e gestão deve ser regulamentada pelo seu Estatuto específico.

²¹ Disponível em www.confap.pt/docs/Lei_Associacoes_Pais-2006, consultada a 02-03-2010

Em 1991, o Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio²², estabelece um novo modelo de direcção, administração e gestão das escolas. São criados novos órgãos (art.5º) como o Director executivo (DE) e Conselho de Escola (CE) ou Conselho de Área Escolar (CAE). Os pais passam a estar representados nestes órgãos com direito a voto e, pela primeira vez, também membros da comunidade passam a ter assento no CE ou CAE²³.

Na opinião de Silva (2003, p.150), este decreto surge na sequência dos anteriores e “expressa uma vontade inequívoca do poder político em ter os pais dentro das escolas”. Não só nos órgãos, mas também em número, já que aumenta substancialmente o número de EE necessários para integrar todos os órgãos. Este aspecto, na prática, constituiu, por vezes, motivo de dificuldades para as AP que nem sempre tiveram a capacidade necessária para ocupar estes órgãos com regularidade e de modo efectivo.

Um novo patamar de participação chega com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio²⁴ que aprovou o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos”.

Este normativo tem algumas particularidades que passamos a enunciar. Uma primeira nota sobre o seu conteúdo refere-se ao seu âmbito de aplicação. Pela primeira vez, a lei aplica-se a todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário. Assim, o 1º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar perdem o seu estatuto de menoridade. A este respeito refere “O presente diploma dá especial atenção às escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos jardins de infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tinha acontecido”²⁵. Uma segunda nota vai para o facto de não haver um padrão único de composição dos órgãos, embora devam obedecer a linhas orientadoras comuns. Uma terceira particularidade prende-se com a criação dos Conselhos Locais de Educação, onde têm assento diversos agentes e parceiros sociais, da área da educação escolar ou não, sendo a sua constituição da responsabilidade das

²² Disponível em www.educacao.te.pt, consultado a 03-03-2010

²³ Do Conselho de Escola fariam parte um representante da Câmara Municipal, um representante dos interesses sócio-económicos e um representante dos interesses culturais da região

²⁴ Disponível em www.igf.min-financas.pt/, colocar em rodapé – consultado a 5-03-2010

²⁵ Disponível em www.prof2000.pt/users/ecae.../legislacao.htm, consultado a 5-03-2010

autarquias. Finalmente, o documento refere a possibilidade de as escolas se agruparem, mesmo de diferentes níveis de ensino.

O capítulo V, dedicado à participação dos pais e alunos, limita-se a consagrar o direito de participação dos dois grupos. À semelhança do que se passa com os professores, os pais estão presentes em todos os órgãos da escola, Assembleia de Escola, CP e Conselhos de Turma; integram ainda a assembleia eleitoral responsável pela eleição do Conselho Executivo ou do Director²⁶.

Uma nova alteração à Lei das Associações de Pais acontece com a publicação do Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março²⁷ que introduz algumas alterações ao Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro. A mudança mais significativa diz respeito à atribuição de um crédito de dias remunerado aos pais membros dos órgãos das escolas²⁸, considerando justificadas todas as faltas a reuniões para as quais tenham sido convocados. Este documento contém ainda duas importantes novidades. Por um lado, passa a ser aplicável aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação com o ME, Ministério da Educação; por outro, permite que as AP possam funcionar a título provisório, a partir do momento em que os seus estatutos sejam enviados para o Ministério.

Posteriormente, a Lei 29/2006, de 4 de Julho²⁹ procedeu a nova alteração ao Decreto-Lei nº 372/90 de 27 de Novembro.

Uma das mudanças relevantes é a que concede às Associações de Pais o direito de, ao nível de estabelecimento ou agrupamento, poderem participar, nos termos do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, na definição da política educativa da escola ou agrupamento.

No que se refere aos direitos consagrados às Associações de Pais, ao nível nacional, regional ou local, referidos no artigo 9.º da mesma lei, destacamos as alíneas que estipulam os direitos que nos parecem ser mais importantes:

²⁶ Nesta votação, no ensino básico, o número máximo de votantes não poderia exceder o número de turmas e no secundário, o limite seria dois por ano de escolaridade

²⁷ Disponível em <http://dre.pt/>, consultado em 2 de Março 2010

²⁸ Aos membros da Assembleia de Escola 1 dia por trimestre; aos membros do Conselho Pedagógico, um dia por mês; aos do Conselho de Turma, um dia por trimestre.

²⁹ Disponível em http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/2006_1_29_04_07.pdf, consultado em 2 de Março de 2010

- b) Estar representadas nos órgãos consultivos no domínio da educação, ao nível local, bem como em órgãos consultivos ao nível regional ou nacional com atribuições nos domínios da definição e do planeamento do sistema educativo e da sua articulação com outras políticas sociais;
- d) Solicitar junto dos órgãos da administração central, regional e local as informações que lhes permitam acompanhar a definição e a execução da política de educação;
- f) Participar na elaboração e acompanhamento de planos e programas nacionais, regionais e locais de educação.

Toda a legislação referida mostra a relevância que o Estado tem atribuído às AP, agindo no sentido de lhes conferir mais protagonismo e responsabilidade. Actualmente o movimento associativo dos pais é inquestionável, sendo a CONFAP³⁰, a nível nacional, o seu órgão mais emblemático.

A unidade que enquadrava os representantes dos pais abre uma brecha quando, em 2008, nasce uma nova Confederação, a Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação, a CNIPE³¹, alternativa à CONFAP que contava com mais de trinta anos de existência. Na génese desta divisão, estão divergências no posicionamento em relação ao estatuto do aluno e ao debate sobre a autonomia e gestão das escolas. Um ano depois da sua fundação, numa entrevista publicada pelo jornal Correio da Manhã³², a 20 de Abril de 2009, a presidente da CNIPE afirma que a Confederação representa já 600 AP.

A estas organizações o poder político confere competências para intervir e para se pronunciar sobre aspectos do sistema educativo, que vão para além do campo restrito da educação escolar. O ME permite que se pronunciem sobre aspectos como, por exemplo, o regime disciplinar e de avaliação de alunos, a fixação do calendário escolar, o reordenamento da rede escolar, o regime de adopção e certificação da qualidade dos

³⁰ Pode ser visitada em www.confap.pt/, consultado a 29-03-2010

³¹ Pode ser visitada em www.cnipe.org/, consultado a 29-03-2010

³² Disponível em: <http://www.profblog.org/2009/04/confap-ja-tem-rival-cnipe-foi.html>, consultado a 03-04-2010

manuais escolares ou mesmo concursos de docentes, no sentido da procura da estabilidade.

Actualmente, a CONFAP continua a ser a confederação com mais visibilidade, contando com 1833 associados em 28 de Fevereiro de 2010³³ e estando representada em vários órgãos nacionais: o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Confederação Nacional de Acção sobre Trabalho Infantil, a Plataforma Net Segura, a Associação Nacional de Municípios, entre outros. No plano internacional, está representada na UIOF, Union International des Organismes Familiaux e na CIP, Confederation International des Parents. Além disso, a CONFAP tem ainda protocolos com algumas entidades, como o Ministério da Educação, o Plano Nacional de Leitura, o EPIS, Empresários Pela Inclusão Social, ou a CAP, Comissão de Acompanhamento do Programa de Generalização do Inglês e outras Actividades de Enriquecimento Curricular, projectos desenvolvidos em escolas do 1º ciclo.

A CONFAP dinamiza um sítio na internet onde faz a divulgação das suas actividades, de iniciativas legislativas e outras informações. Além disso, é responsável por um boletim enviado por correio electrónico aos associados e pela revista “A Voz dos Pais” onde podem ser partilhadas e apreciadas mensagens, entrevistas, reflexões ou opinião de personalidades políticas, pais, professores, pedagogos e autarcas, entre outros.

No discurso proferido na Sessão de Abertura do XXXV Encontro Nacional da Confederação Nacional das Associações de Pais, subordinado ao tema “Os pais e o desafio da Educação para o Século XXI”, realizado a 17 de Abril de 2010³⁴ a Ministra da Educação, Dra Isabel Alçada, salientou o progresso verificado entre o movimento associativo das famílias e a sua intervenção na vida das escolas nos últimos anos, referindo, ainda, o que considera ser o papel das Associações de Pais com as seguintes palavras:

“Necessitamos de ter comunidades de professores que envolvam os pais e abranjam outros parceiros da sociedade, para que, a partir do diálogo, cada um possa ir mais longe na sua reflexão. O

³³ Disponível em: <http://www.confap.pt/confap.php?pagina=associados>, consultado a 29-03-2010

³⁴ Disponível em <http://min-edu.pt/np3/4780.html>, consultado a 14-05- 2010

diálogo estimula o aprofundamento de pontos de vista, promove o estudo e a formação. É nesta perspectiva que encaramos o papel das Associações de Pais ”.

3.2 As Associações de Pais enquanto organizações representativas

Reforçando o que apresentámos no início desta dissertação, as AP, enquanto organizações, têm sido pouco estudadas pelos investigadores que se debruçam sobre a relação entre a escola e a família. Todavia, elas representam um dos actores sociais que podem assumir um papel central nessa relação. Silva (2003) alerta para a possível confusão que pode existir quando se fala em pais e AP. Na sua opinião “pais e Associações de Pais constituem actores sociais distintos”, (idem, p. 273), podendo verificar-se que os seus interesses não são coincidentes. O mesmo investigador distingue ainda entre “associações de pais e associações para pais” (ibidem). Nos estudos que realizou junto de AP, pôde verificar que os pais letrados, de meio urbano e pertencentes à classe média estão sobre representados e os profissionais ligados ao universo escolar estavam totalmente representados, particularmente os docentes. No entanto, os pais são um grupo muitas vezes heterogéneo, mesmo quando pertencem a uma mesma comunidade. Segundo ele, as AP, constituídas em regra por pais de classe média, representam na prática um grupo bem identificado de pais e respectivos educandos e não a sua generalidade, talvez aqueles que mais necessitariam.

Esta opinião é semelhante à de Lima (1992) que considera que os pais de classe média/alta são os que mais se mobilizam na constituição das AP, são os mais escolarizados e os que mantêm uma menor distância social com os professores. Na sua opinião, esta situação vai criar aos professores um dilema - sendo estes os pais mais mobilizados e os mais próximos social e culturalmente e por isso os seus interlocutores privilegiados, são também os que lhe criam mais problemas; os pais de posições sociais mais baixas são menos exigentes e menos reivindicativos, mais fáceis de controlar através de uma linguagem institucional que não lhes é acessível, mas são ao mesmo tempo menos colaborantes e receptivos aos esforços dos professores.

Silva (2003) apurou que a comunicação entre os dirigentes das AP e os pais são muitas vezes difíceis, acrescentando ainda que, por vezes, as AP têm mais facilidade em comunicar com os professores do que com os pais que representam. Ainda segundo este investigador, pode constatar-se a existência de um grupo que se destaca neste movimento associativo, os pais que profissionalmente são professores, a que ele chama de “pais-professores ” (2007, p. 252). Este comportamento é o esperado de um grupo profissional em que muitos dos seus membros devem à escola a sua trajectória social ascendente ou uma reprodução da sua posição social. Seria estranho, portanto, que os pais não se envolvessem activamente na educação escolar dos seus filhos, sabendo o papel que a escolarização pode desempenhar nas suas vidas.

Relativamente a estes pais-professores, Silva (idem) sublinha que, por conhecerem a escola por dentro e a legislação que a regula e por dominarem a sua linguagem especializada, são frequentemente escolhidos para representar os restantes pais. Esta situação levou o autor a questionar se os pais-professores são “mais pais ou mais professores”. As respostas que obteve foram diferentes, dependendo dos respondentes. Se para muitos professores, os pais-professores são os “piores”, na medida em que manifestavam uma atitude mais crítica relativamente à escola e às políticas educativas, já para o dirigente da CONFAP que o autor entrevistou, estes pais-professores eram “um problema” na medida em que tudo faziam para que os professores não fossem “beliscados”³⁵.

O mesmo investigador pôde verificar que em muitas escolas os pais delegam nos professores o essencial do processo de aprendizagem dos seus filhos dentro da escola e delegam nos pais-professores a sua representação em meio escolar (2007, p. 255). Concluiu que os professores podem desempenhar papéis sociais diferentes e que estes, mesmo quando desempenhados por um mesmo sujeito, não se confundem. Professores e pais-professores, quando interagem, estão a representar as respectivas organizações, criando um distanciamento e uma autonomia que lhes permite agir de acordo com o papel que naquele momento e contexto desempenham.

³⁵ Esta situação não viria a ser verificada pelo investigador, conforme esclarece na obra que citámos, na página 259.

Quando referimos as Associações de Pais como organizações representativas, não podemos ignorar uma questão que muitas vezes se levanta e que tem que ver com o número de EE que as integram e com a representatividade que dela decorre. Ora, o que se verifica é que, embora em muitas escolas as AP sejam constituídas por um número reduzido de EE, quando são chamadas a pronunciar-se a sua voz representa a totalidade dos EE. Desta forma, a sua influência acaba por ser muito maior do que a sua representatividade.

Concluindo e abrindo perspectivas

Ao longo deste capítulo ficou bem patente que a legislação relativa às AP aumentou exponencialmente a partir do 25 de Abril de 1974, crescendo, paralelamente, os direitos e obrigações dos EE para com a escola. A seu pedido ou por iniciativa governamental, as AP vêem o seu poder e importância aumentar na instituição escolar.

Se numa primeira abordagem a legislação produzida nos pareceu excessiva, a sua análise permitiu-nos verificar que isso aconteceu por se tratar de uma área sobre a qual nunca se tinha legislado e porque, sendo as primeiras leis demasiado genéricas, houve, mais tarde, necessidade de as explicitar e aprofundar.

Ressaltou, também, a ideia, que alguns estudos confirmam, de que na constituição das AP, a classe média está sobre representada, não sendo uma organização apelativa para pais de grupos mais desfavorecidos com quem têm um diálogo difícil. Ainda quanto à composição das AP, destacamos o papel de destaque que nelas ocupam os professores, desempenhando por essa via um duplo papel na escola, o de professores e o de pais.

Em nosso entender, a questão que estes aspectos devem suscitar mais fortemente tem que ver com o papel das AP como impulsionadoras da participação dos pais e parceiros na vida da escola. Através de uma reflexão conjunta com os responsáveis da escola, deverão procurar os constrangimentos que impedem tantos pais de participar na escola e delinear estratégias que possam contribuir para inverter essa situação. Sem, no entanto, esquecer que alguns obstáculos têm origem nas próprias AP e que também esses é preciso ultrapassar.

Pais e professores devem unir-se no essencial para resolverem problemas comuns, chegar a acordo sobre áreas diversas da vida escolar, como instalações, apoios escolares ou prioridades. Mas esta situação só acontecerá se houver uma comunicação franca, baseada no respeito e confiança mútua.

É nossa convicção que, quando a escola e as famílias se olharem mutuamente como verdadeiros parceiros no trabalho que procura o sucesso educativo dos alunos, a escola poderá assumir-se melhor enquanto lugar de promoção e sucesso para todas as crianças.

Para que isso aconteça, é necessário, no entanto, que professores e pais desenvolvam atitudes mais positivas uns em relação aos outros, procurando a colaboração, mais do que o antagonismo.

No que toca especificamente aos professores, será importante a formação que deverá ocorrer no início da carreira e, à semelhança do que acontece na área científica ou pedagógica, deverá ser actualizada ao longo da vida. Cabe aos sindicatos, aos centros de formação de professores ou às universidades promover formação nesta área.

Não podemos, de qualquer forma, esquecer o importante papel que o professor supervisor pode desenvolver neste campo, dentro da escola. Pela sua formação, deverá promover, junto dos seus pares, espaços de reflexão sobre as suas práticas no que concerne à forma como se relacionam com os pais, identificando as dificuldades que impedem uma efectiva participação. Uma reflexão conjunta e a partilha de diversas perspectivas poderão contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos professores e para a melhoria da qualidade da escola, bem como de todos os que nela trabalham ou que com ela se relacionam.

PARTE 2 - Estudo Empírico

Capítulo 4 – Contexto do estudo

Não pretendendo distanciar-nos do objectivo da investigação que se apresenta, neste capítulo procederemos a uma caracterização sócio-económica do meio de onde são oriundos os alunos que frequentam as escolas do Agrupamento, por considerarmos que este enquadramento pode contribuir para uma melhor compreensão do trabalho que nos encontramos a realizar. Prestaremos particular atenção à escola sede onde decorreu esta investigação, nomeadamente no que se refere aos alunos, professores, Encarregados de Educação e Associação de Pais.

4.1 Área de implantação do Agrupamento

O contexto onde realizámos o estudo é um Agrupamento Vertical de Escolas que abrange quatro freguesias localizadas num concelho urbano da Área Metropolitana do Porto. Estas freguesias situam-se na área nascente do concelho e distam da sede do concelho entre 10 e 18 quilómetros.

Durante muito tempo, as características do terreno permitiram que as principais actividades desenvolvidas fossem a agricultura, a exploração florestal e a criação de gado. Actualmente estas actividades continuam a ocupar um número considerável de pessoas, mas de forma secundária e para consumo familiar. Para além disso, e apesar de nas últimas décadas o seu número ter vindo a decrescer, existem na região algumas indústrias, nomeadamente, cartonagem e papel, madeira e carpintaria, fundição e serralharia, construção civil, panificação e têxteis. Estas indústrias são, na sua maioria, de pequena e média dimensão e algumas apresentam características familiares. Existem ainda actividades ligadas aos serviços, como bombeiros, transportes, bancos, cafés e restaurantes.

Relativamente a equipamentos culturais, é elevada a oferta de equipamentos desportivos, destinados às práticas de diferentes modalidades, como futebol, natação, canoagem, futsal e atletismo, e equipamentos culturais, ligados às tradições locais, ranchos folclóricos e bandas filarmónicas. Há também uma sala de cinema, uma de teatro, dois auditórios e duas bibliotecas.

Os dados do Censo de 2001³⁶ referem que vivem nestas freguesias 5485 famílias, das quais 8811 são homens e 9126 são mulheres, sendo de 3,27 o número de pessoas por agregado familiar. Neste universo, a população activa representa cerca de 70%, sendo de 40% os que têm até 18 anos.

No que respeita à população escolar, no ano lectivo de 2005/06 ³⁷verificou-se um aumento do número de alunos no Agrupamento, atingindo-se o número de 2018 discentes; desde essa altura, esse valor tem vindo a decrescer, conforme se pode observar no quadro 1, sendo a descida mais acentuada no 1º ciclo e no 3º ciclo.

Quadro 1: Evolução do número de alunos do Agrupamento

Alunos inscritos	Pré	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Total
04/05	319	950	463	236	1968
05/06	347	968	444	259	2018
06/07	345	993	433	230	2001
07/08	346	947	459	198	1950
08/09	308	884	467	139	1798
09/10	307	877	432	169	1785

Fonte: Dados fornecidos pelo Director do Agrupamento

A fixação de novas famílias nos bairros sociais existentes nestas freguesias e a construção de novas vias de acesso e zonas industriais, neste momento em curso, podem ser factores que contribuam para travar a diminuição contínua do número de alunos. Esta ideia surge no relatório final de Avaliação Externa³⁸ que decorreu no Agrupamento no mês de Novembro de 2008, no qual se refere que “as novas vias de acesso e zonas industriais (...) podem abrir outras perspectivas, quer permitindo novas ofertas educativas, quer possibilitando a modificação do contexto socioeconómico onde se insere o Agrupamento “ (p. 14) .

³⁶ Disponível em www.ine.pt/ – consultado a 21-12-2010

³⁷ O ano lectivo 2005/2006 é o ano a partir do qual recolhemos dados para o nosso trabalho

³⁸ Disponível em <https://www.ige.min-edu.pt>, consultada a 21-12-2010

4.2 O Agrupamento e a Escola

A escola onde foi realizado este estudo faz parte de um Agrupamento Vertical de escolas instalado no ano lectivo 2003/2004. Integra actualmente todos os vinte e seis estabelecimentos de ensino público das quatro freguesias que abrange, com excepção de uma escola secundária e com 3º ciclo. Para além da escola sede, com 2º e 3º ciclo, fazem parte do Agrupamento doze Jardins-de-Infância, três deles funcionando em instalações autónomas, e treze escolas do 1º ciclo que, em nove casos, estão ligadas a jardins-de-infância.

A escola sede, construída em 1972, é o edifício de maiores dimensões e apresenta bom estado de conservação, compondo-se de quatro edifícios distribuídos num espaço aberto.

Figura 2:Foto da Escola



Esta escola possui 28 salas de aula (algumas destinadas especificamente a determinadas disciplinas como Educação Visual, Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica, Ciências e Físico-Química), gabinetes para a Direcção, Secretaria, Sala de Professores, Sala de Funcionários, Polivalente, Bar, Cozinha, Cantina, Papelaria, Centro de

Recursos, Sala de Atendimento a Encarregados de Educação, espaços descobertos de grandes dimensões e campo de jogos bem equipado e apoiado por balneários, para além de gabinetes destinados a professores do Ensino Especial, Serviço de Psicologia e Orientação e arrecadações de material.

A Direcção disponibilizou à Associação de Pais um pequeno gabinete onde são guardados documentação e materiais de apoio, realizando-se as respectivas reuniões ordinárias em sala solicitada para o efeito. As reuniões da Assembleia Geral, porque contam com um maior número de elementos, decorrem na cantina, por ser o espaço coberto de maiores dimensões. É aqui que decorrem também as reuniões gerais de professores do Agrupamento, uma vez que a escola não tem auditório. A Associação de Pais dispõe ainda de um placar localizado no hall da entrada principal do edifício para a afixação de informação diversa.

Figura 3: Placar da Associação de Pais



A escola não possui um pavilhão gimnodesportivo para a prática da Educação Física. No entanto, quinzenalmente, os alunos têm acesso, em sistema de rotatividade, a um pavilhão, propriedade da câmara, instalado na Escola Secundária, construída ao lado da escola sede de Agrupamento. Nas semanas em que em que as aulas decorrem na escola, quando as condições atmosféricas são adversas, os alunos ficam impedidos de realizar aulas práticas.

As escolas de 1º ciclo e os Jardins-de-infância estão também em bom estado de conservação, sendo o maior problema com que se debatem a falta de espaços adequados para a concretização das actividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente a actividade física e desportiva.

O Agrupamento é constituído por um elevado número de escolas, algumas distantes entre si e da escola sede, pelo que, desde a sua criação, foi prioridade da Direcção a aposta na informatização através do recurso à plataforma Moodle. Este recurso possibilitou a divulgação da informação e a interacção entre toda a comunidade educativa. Todas as salas de aula têm computador, as escolas do primeiro ciclo têm ligação à internet e a escola sede está coberta por um sistema wireless.

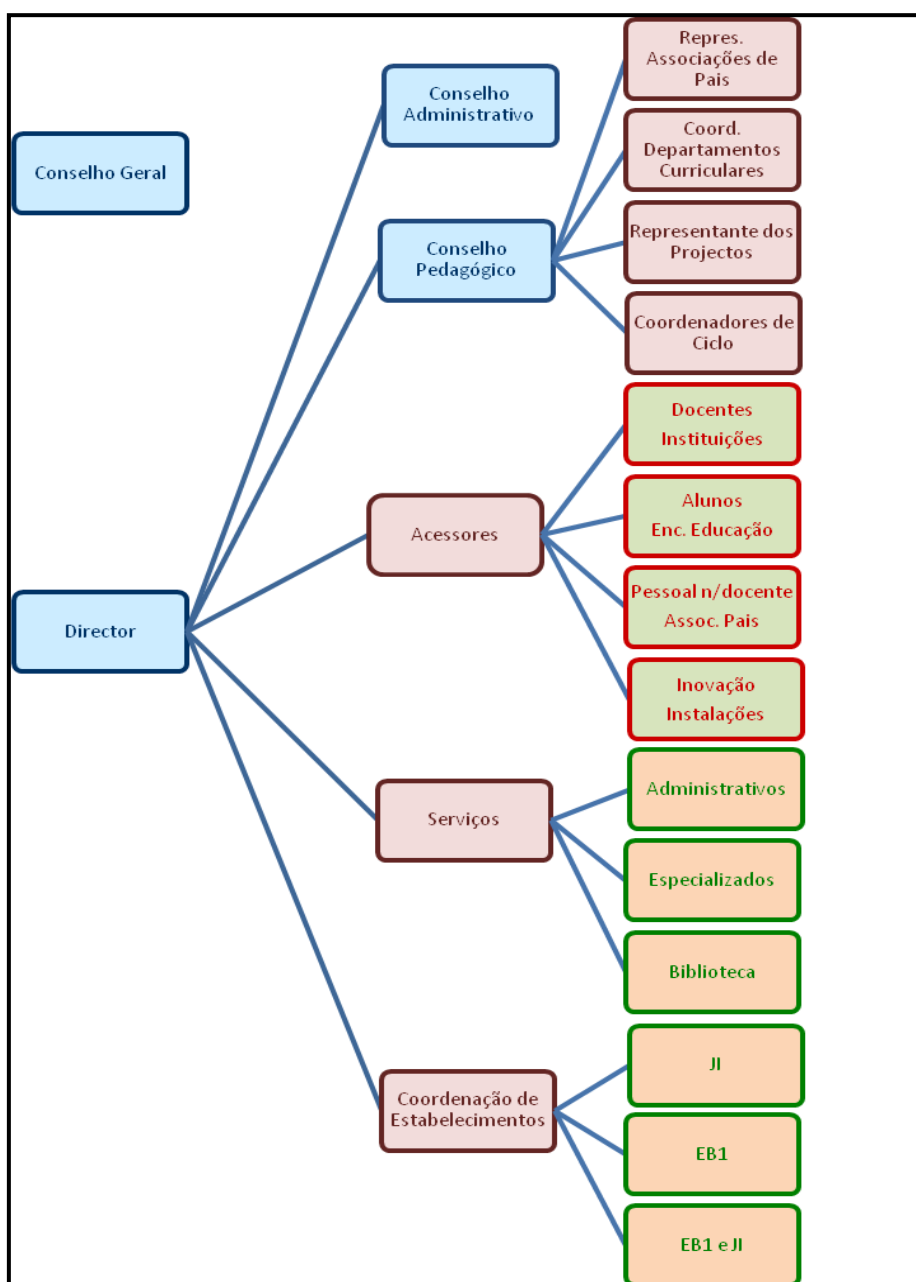
O PE, Projecto Educativo do Agrupamento, aprovado em 2005³⁹ envolveu na sua elaboração toda a Comunidade Educativa. Define o Agrupamento como " Entidade pública que Acolhe, Acompanha, Apoia e Promove em permanência e qualidade, todos os seus alunos, no âmbito da Educação Pré-Escolar e da Escolaridade Básica " (p.16) e, no cumprimento da sua função educativa, pretende " devolver à sociedade cada um dos nossos alunos acrescido de valores, valores de cidadania, de formação pessoal e social, formação para o emprego, para a solidariedade, para a participação democrática." (idem, p.16).

Todas as acções propostas para o PAA, Plano Anual de Actividades, vão ao encontro dos princípios definidos no Projecto Educativo, enquadradas por um tema aglutinador escolhido anualmente.

Os órgãos de Gestão e Administração do Agrupamento são os definidos no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e constam do organigrama que apresentamos. Os encarregados de educação, também de acordo com o que a lei prevê, têm assento no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico, com cinco elementos no primeiro órgão e três no segundo.

³⁹ Disponível em <http://www.ecs-olival.rcts.pt/>, consultada a 28-12-2010

Quadro 2: Organigrama do Agrupamento

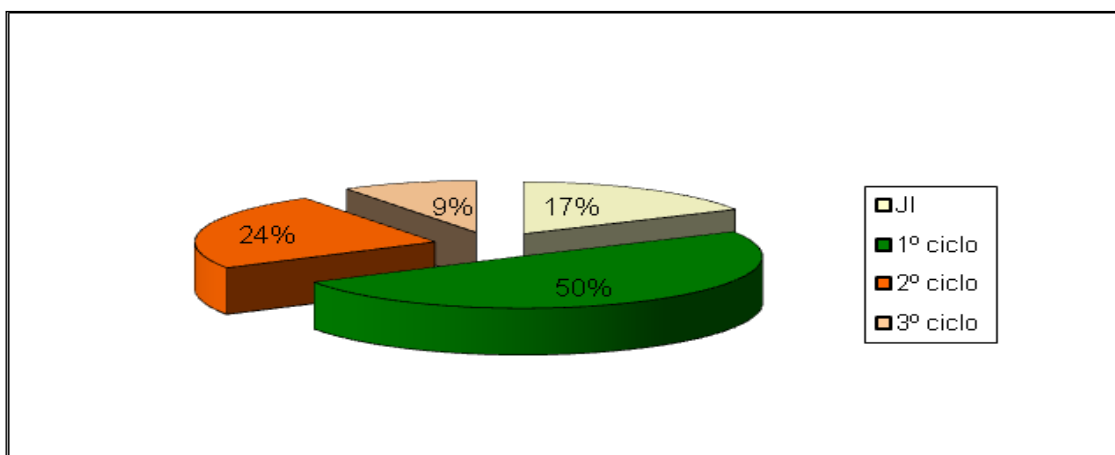


Legenda:

- Órgãos de Direcção, Gestão e Administração
- Sectores
- Áreas de acção
- Unidades Operacionais

No corrente ano lectivo, 2009/2010, estão inscritos no Agrupamento 1785 alunos, 307 nos Jardins de Infância, 877 no 1º ciclo, 433 no 2º ciclo e 168 no 3º. O gráfico 1 revela-nos a percentagem de alunos por ciclo, podendo observar-se que o 1º ciclo é aquele onde se verifica o maior número de alunos a frequentar as escolas do Agrupamento.

Gráfico 1: Divisão dos alunos por ciclo

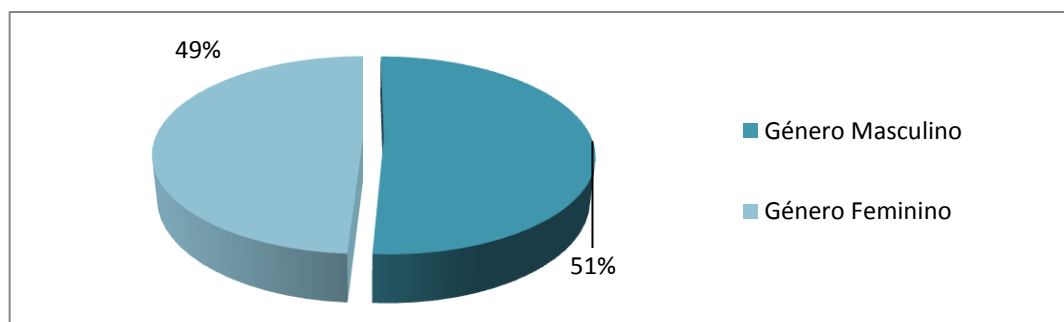


A média de alunos por turma na escola sede é de 23,11%, descendo essa média no Agrupamento para os 20,19%.

O número de alunos de nacionalidade estrangeira é residual, situando-se em oito, dois da Alemanha e um de cada um dos seguintes países: Angola, Bélgica, Equador, Espanha, França e Moldávia.

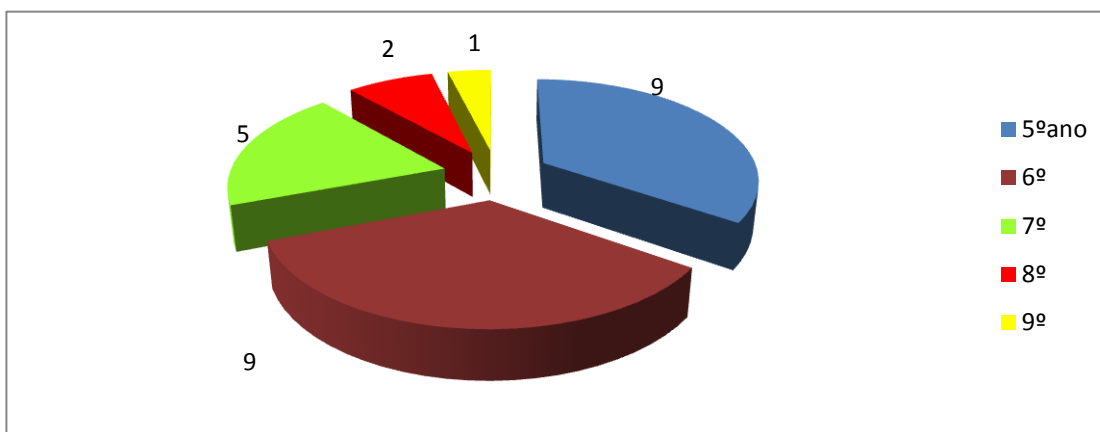
Podemos verificar no gráfico 2 que a distribuição por género é praticamente equivalente, 49% para as raparigas e 51% para os rapazes.

Gráfico 2: Divisão dos alunos por género



Na escola EB2,3 onde decorre este estudo, os alunos distribuem-se por 26 turmas, sendo 9 do 5º, com 208 alunos; 9 do 6º ano, com 224 alunos; 5 do 7º ano com 115 alunos; 2 do 8º ano com 29 alunos inscritos e 1 turma do 9º ano com 25 alunos.

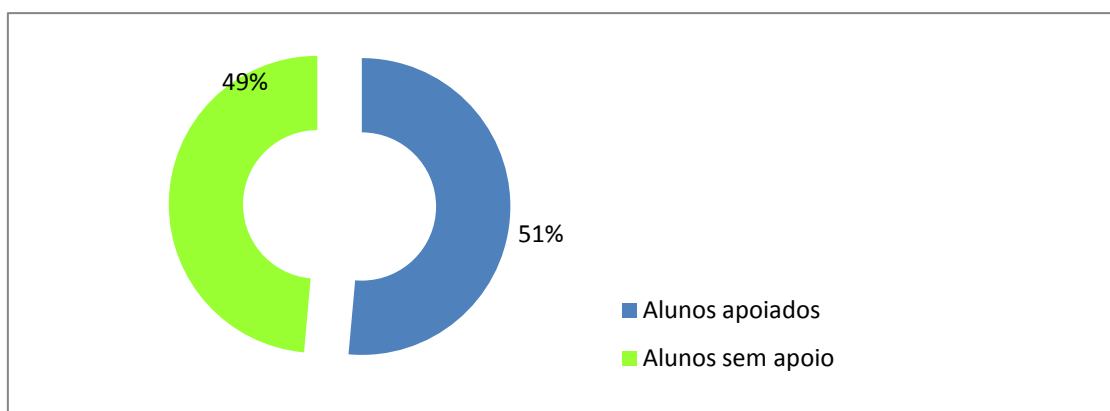
Gráfico 3: Número de turmas por ano de escolaridade



Ao contrário do que acontece no 1º e no 2º ciclo, em que o aumento do número de alunos acontece à medida que se avança nos anos de escolaridade, no 3º ciclo, acontece o oposto e o número de alunos diminui do 7º para o 9º ano. Esta situação ocorre porque, a partir do 7º ano, por falta de instalações para manter todos os alunos que aqui terminam o 6º ano, algumas turmas passam para a Escola Secundária, onde também funciona o 3º ciclo.

Relativamente ao número de alunos da escola sede que são abrangidos pelo apoio da Acção Social Escolar, ASE, o seu número é de 867, correspondendo a 51%, como revela o gráfico 4.

Gráfico 4: Alunos com e sem subsídio

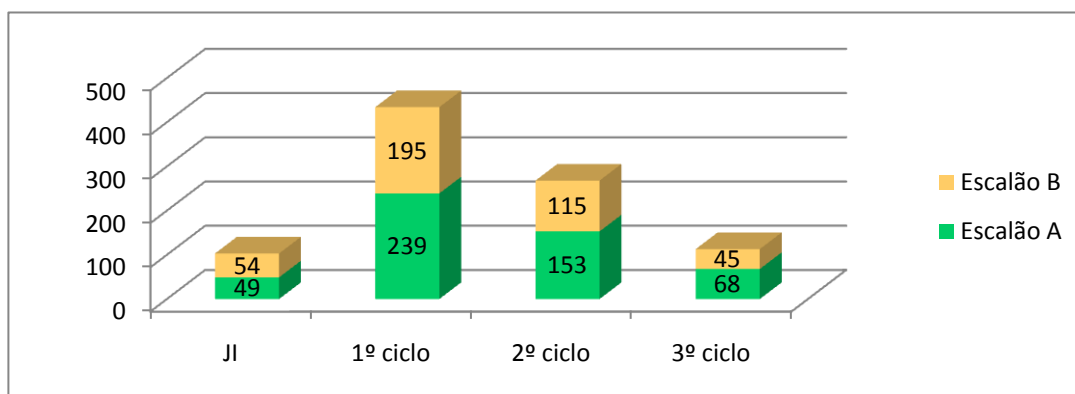


O Decreto-lei 55/2009 de 2 de Março⁴⁰, define o regime jurídico para a atribuição e funcionamento dos apoios no âmbito da acção social escolar e aplica-se aos alunos que frequentam a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, em estabelecimentos de ensino públicos ou particulares e cooperativos em regime de contrato de associação.⁴¹

Para os alunos abrangidos pelo escalão A, a lei prevê a comparticipação até 100% nas refeições, nos transportes e na verba anualmente prevista para cada ano de escolaridade, variável de acordo com o ciclo. Os alunos abrangidos pelo escalão B vêem essas comparticipações reduzir-se para 50%.

No corrente ano lectivo, a maioria dos alunos do Agrupamento é apoiada pelo escalão A, excepto nos Jardins-de-Infância, como evidencia o gráfico 5.

Gráfico 5: Alunos apoiados com escalão A e B por ciclo de escolaridade



Relativamente à taxa de abandono escolar, considerando abandono escolar a situação que não permite ao aluno concluir o ano lectivo com sucesso por falta de assiduidade, verifica-se que tem diminuído, tendo passado de 2,4%, no ano lectivo de 2005/06, para 1,9 no ano seguinte e 1,6%, em 2007/08. Para esta situação tem contribuído o projecto “Escola no Bairro ” destinado a raparigas de etnia cigana e a colaboração do projecto

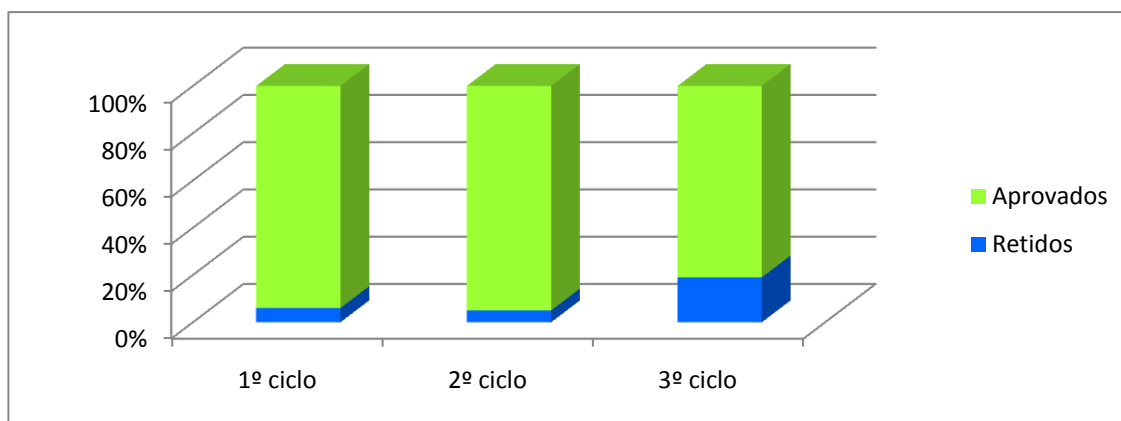
⁴⁰ Disponível em <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/>, consultado a 10 -01 -2010

⁴¹ O apoio socioeducativo proporcionado às famílias dos alunos pode ser da responsabilidade do Ministério da Educação, do ME, ou dos municípios, e traduz-se no fornecimento de leite escolar, refeições, manuais e material escolar, transportes, acesso a computadores pessoais, apoios a actividades de complemento curricular, como por exemplo, comparticipação em visitas de estudo programadas no âmbito das actividades curriculares.

“Mais Jovem”, instalado num bairro social situado nas imediações da escola e que tem como objectivo o apoio e a integração social dos jovens que aí vivem.

Quanto aos valores do sucesso escolar no Agrupamento, verifica-se uma evolução positiva ao longo dos três últimos anos lectivos, sendo a situação actual evidenciada pelo gráfico 6.

Gráfico 6: Alunos aprovados e retidos por ciclo



A percentagem de retenções é mais elevada entre os alunos de 3º ciclo, com 32 repetentes, enquanto, no 2º e no 1º ciclo, esse número desce para 22 e 52 respectivamente.

O facto de o maior insucesso se situar no 3º ciclo levanta-nos algumas questões que se relacionam com a investigação que realizamos. A idade em que se encontram os alunos que frequentam este ciclo e um maior número de disciplinas, implicando mais trabalho e responsabilidade, podem ser factores que potenciam o insucesso escolar neste ciclo. No entanto, apesar de reconhecermos a importância dos motivos apontados, não podemos deixar de salientar um outro factor muito importante, que pode contribuir para o insucesso. Referimo-nos à falta de acompanhamento dos EE nesta fase da vida escolar dos alunos. A literatura refere a correlação positiva que pode existir entre a participação parental e o sucesso escolar dos alunos, como demos conta⁴² anteriormente através de autores como Don Davies (1989), Marques (2001), Lima (2002) ou Silva (2003) entre outros. Ora, a realidade mostra-nos que os pais dos alunos mais velhos estão menos presentes na escola dos filhos, ou porque essa presença não é do agrado dos alunos,

⁴² No capítulo: Família/escola – contornos de uma relação. p.43

como nos diz Diogo (2002), ou porque os pais sentem que não necessitam de estar tão presentes, visto que os alunos já têm um longo percurso escolar.

Na escola onde decorreu este estudo, verificamos que a percentagem de EE inscritos na AP é de 83,54%, no segundo ciclo, e de apenas 16,46%, no 3º ciclo.

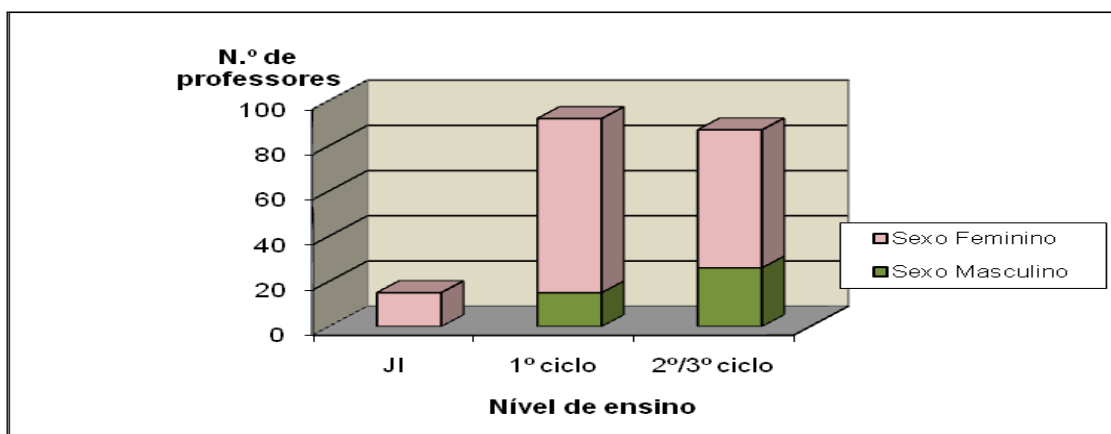
Os valores anteriormente apresentados permitem-nos concluir que existe uma correlação directa entre, por um lado, o avanço nos anos de escolaridade dos alunos acompanhado por algum afastamento dos EE da vida escolar dos seus educandos e, por outro, o insucesso escolar, confirmando o que é referido na literatura sobre esta temática.

Não resistimos, a este propósito, a dar a nossa opinião relativamente a este assunto, por considerarmos que parte deste insucesso poderá ser contido de uma forma eficaz, se a escola conseguir que os EE compreendam a importância de estarem presentes na vida escolar desses alunos, contribuindo desta forma para melhorar os seus resultados escolares.

A caracterização anterior sugere a descrição do corpo docente, um dos actores fundamentais na escola e na relação que esta estabelece com a família, duas instituições que tivemos oportunidade de caracterizar quanto à sua evolução no capítulo 1.

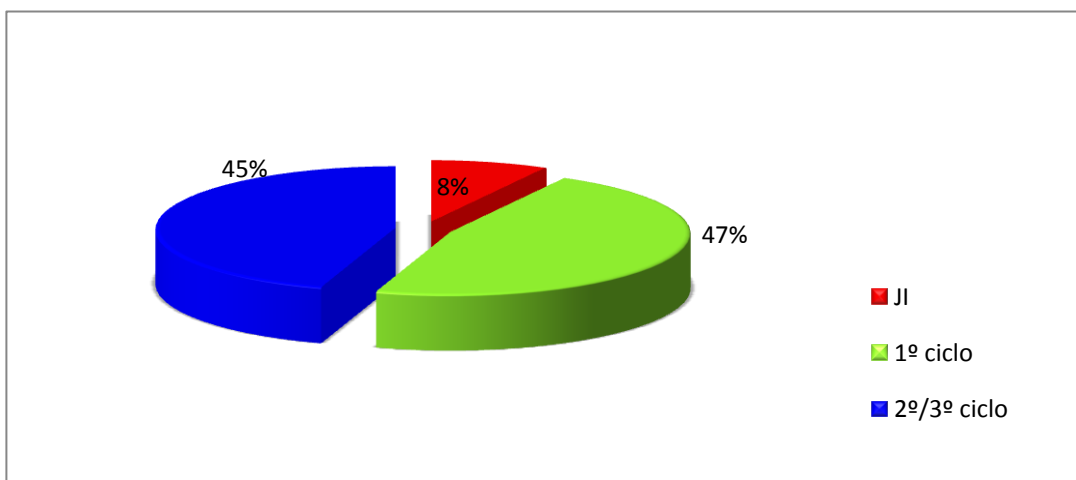
No presente ano lectivo encontram-se colocados no Agrupamento 194 professores, maioritariamente do sexo feminino, não havendo nenhum do sexo masculino nos Jardins-de-infância, dado que pode ser conferido no gráfico n7.

Gráfico 7: Professores por género e ciclo



Relativamente à distribuição de professores por ciclos, que o gráfico 8 sintetiza, constata-se que a maioria pertence ao 1º ciclo, com 92 professores, seguida do 2º e 3º ciclo, com 87 professores e os Jardins-de-infância com 15 educadoras.

Gráfico 8: Professores por ciclo



De entre os professores referidos, um grupo de sete assegura o funcionamento dos SEAE, Serviço Especializado de Acção Educativa. Cinco deles apoiam 40 alunos do Agrupamento e dois estão exclusivamente dedicados a uma Unidade de Multideficiência, a funcionar numa escola de 1º ciclo, apoiando um grupo de oito alunos do 4º ano. No quadro 3 consta o número de alunos apoiados pelo SEAE, por grau de ensino e por ciclo.

Quadro 3: Número de alunos apoiados pelo SEAE

Graus de ensino	N.º alunos	% por ciclo
JI	2	0,65%
1º Ciclo	25	2,8 %
2º Ciclo	8	1,8 %
3º Ciclo	5	2,9 %

O Agrupamento conta com o SPO, Serviço de Psicologia e Orientação, em que está colocada uma psicóloga escolar que tem como principais funções a orientação escolar e profissional dos alunos que frequentam o 9º ano, a consulta psicológica, que inclui o atendimento psicológico individual (dividido em avaliação especializada e apoio psicológico) e o atendimento de pais e encarregados de educação, directores de turma e professores. No ano lectivo de 2008/09, foram apoiados 75 alunos, dos vários graus de ensino, na consulta psicológica, conforme se pode ver no quadro.

Quadro 4: Número de alunos apoiados pelo SPO

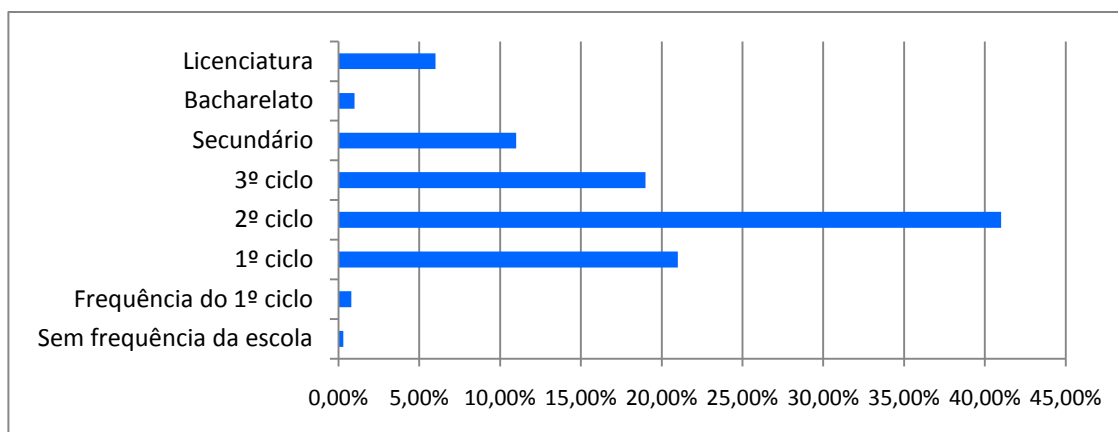
Graus de ensino	N.º alunos	% por ciclo
JI	5	2%
1º ciclo	20	2%
2º ciclo	30	7%
3º ciclo	20	12%

Em todo o Agrupamento, o pessoal não docente totaliza 80 funcionários distribuídos pelos Serviços Administrativos, Pessoal Auxiliar e Operário. Apenas 20% pertence aos quadros, sendo os restantes contratados ou tarefeiros.

Em relação aos EE dos alunos que frequentam a escola onde decorreu este estudo, os elementos que obtivemos, nomeadamente sobre as habilitações académicas e as profissões permitem-nos compreender melhor o objectivo a que nos propusemos na nossa investigação.

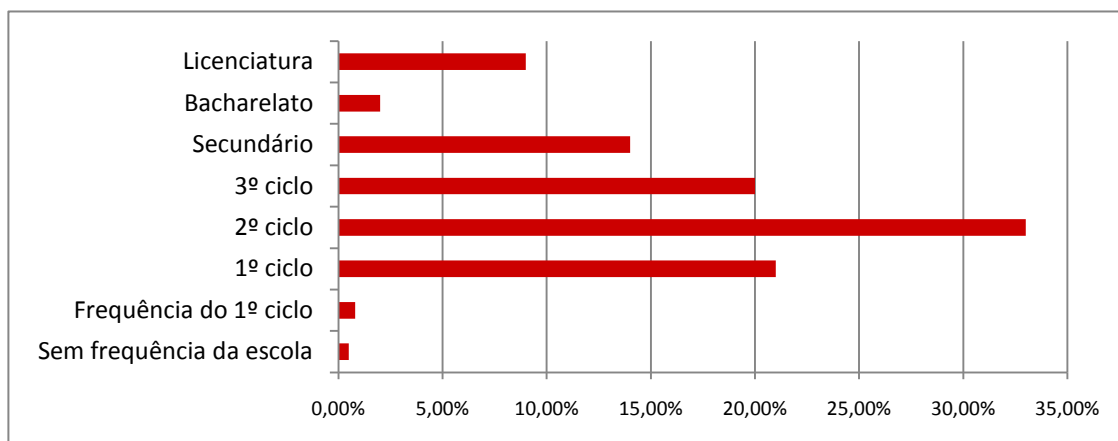
Relativamente às habilitações literárias, apresentadas nos gráficos 9 e 10, trata-se de uma população com níveis baixos de instrução. O 2º ciclo é o nível concluído pela maioria dos pais dos alunos (41%), seguido do 1º ciclo e do 3º ciclo numa situação muito semelhante. Apenas uma reduzida percentagem, 7%, possui estudos superiores ao ensino secundário. Três referem nunca ter frequentado a escola, sendo sete o número dos que não concluíram o 1º ciclo.

Gráfico 9: Habilitações académicas dos pais



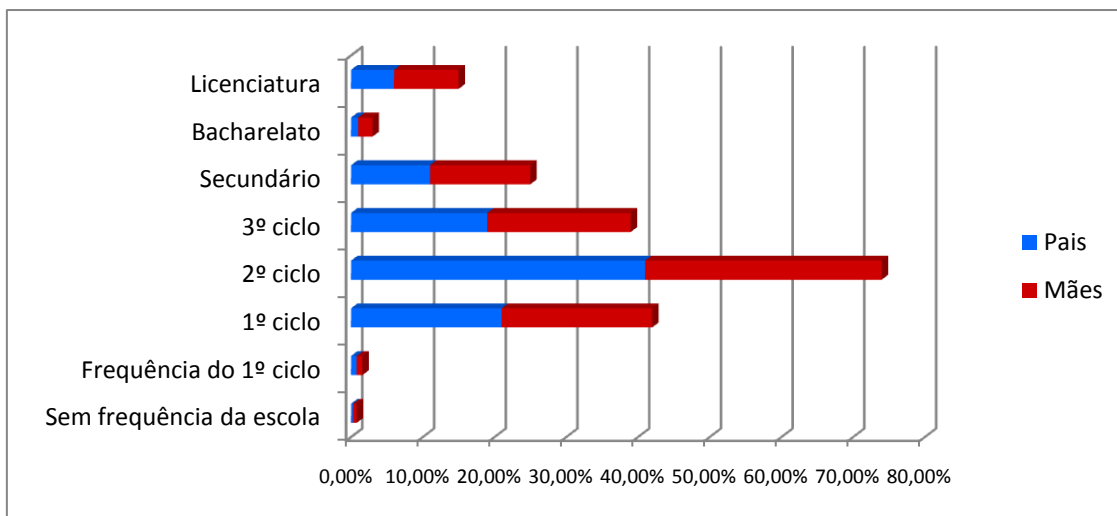
O 2º ciclo é também o nível de ensino concluído pela maioria das mães, com uma percentagem de 33%. Nos níveis de ensino seguintes, os valores são um pouco superiores aos verificados com os pais. O número de mães com licenciatura é mais elevado do que o verificado com os pais. As percentagens das que concluíram o 1º ciclo (21%), e das que, tendo-o frequentado, não o terminaram (0,8%) são iguais às que se verificam com os pais; quatro referem nunca terem frequentado a escola.

Gráfico 10: Habilitações académicas das mães



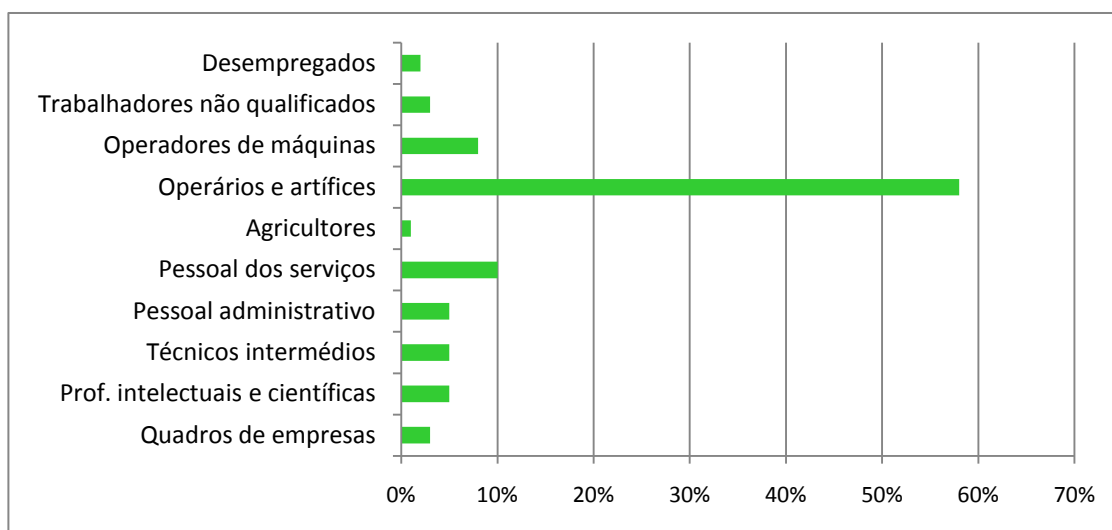
A análise comparativa entre os pais e as mães permite verificar que o nível de habilitações é superior entre as mães. Para tal pode ter contribuído a formação conseguida no âmbito das Novas Oportunidades que sabemos, informalmente, ter tido muita adesão, nomeadamente por parte de desempregadas.

Gráfico 11: Comparação das habilitações académicas dos pais e das mães



As habilitações académicas estão directamente relacionadas com a ocupação profissional dos pais e mães dos alunos. São muitas as actividades referenciadas, algumas referidas apenas uma vez, pelo que consideramos não serem representativas. Para facilitar a leitura dos dados obtidos, optámos por agrupá-las, tendo por base a CND, Classificação Nacional de Profissões⁴³. Assim, relativamente aos pais consideramos nove grandes grupos de profissões que constam do gráfico seguinte.

Gráfico 12: Profissões dos pais

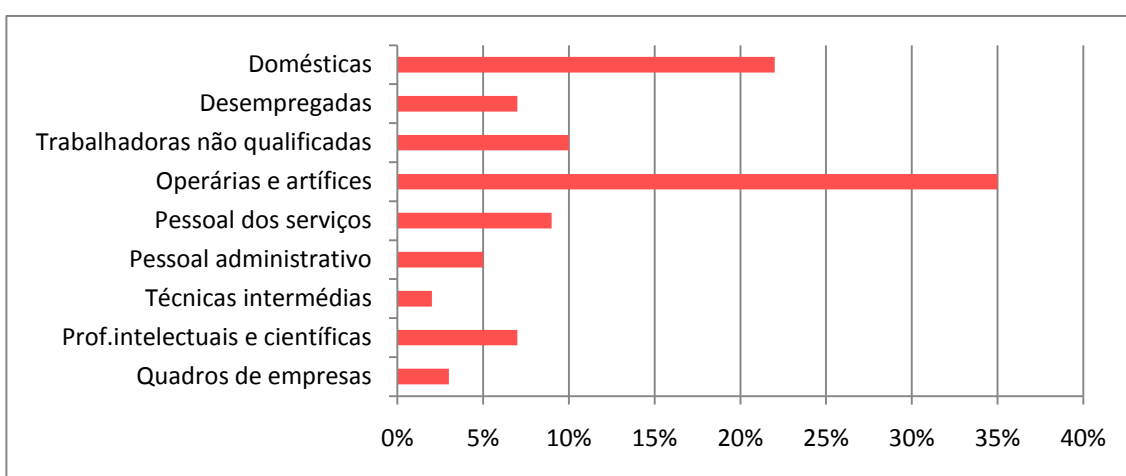


⁴³ Consultado em Instituto de Emprego e formação Profissional www.iefp.pt a 29 de Dezembro de 2009.

É visível o destaque de profissões como os operários e artífices que ocupam 58%, seguidos de pessoal ligado aos serviços e operadores de máquinas. A agricultura surge como a actividade que menos pessoas emprega (1%). É de 2% o total de pais que referem estar desempregados.

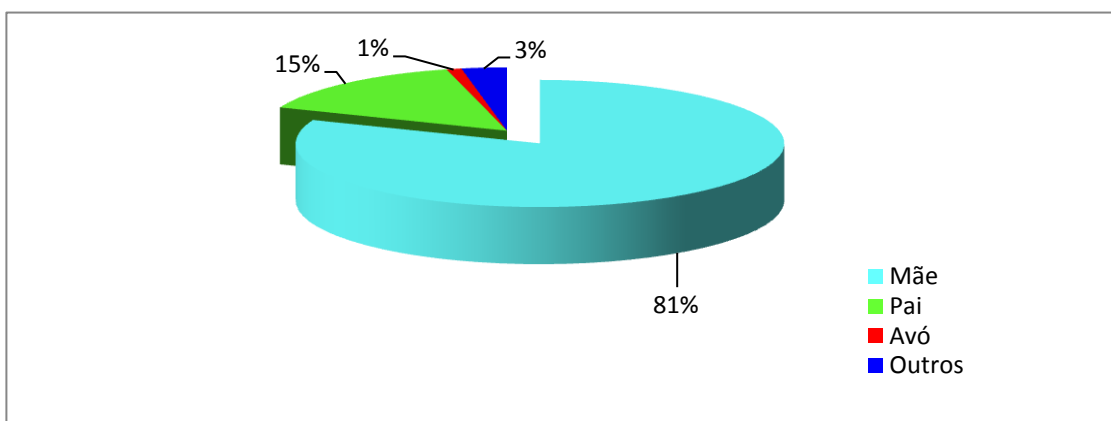
Quanto às ocupações das mães, as operárias ocupam também uma importante posição, representando 35% do total. Destaca-se também o número de mães domésticas, que, apesar de não pertencerem à população activa, optámos por colocar no gráfico, dado que representam 22%. O número de mães desempregadas é de 7%, valor mais elevado quando comparado com o dos pais.

Gráfico 13: Ocupação das mães



No que respeita aos EE, e relativamente ao seu grau de parentesco com o aluno, concluímos que esse papel é assumido pelos progenitores (96%), maioritariamente pela mãe, seguindo-se o pai com um valor muito inferior. Os restantes 4% correspondem a outros familiares, como avós, padrasto, primo.

Gráfico 14: Parentesco dos Encarregados de Educação



Na nossa opinião as razões pelas quais a maioria dos EE são as mães devem-se, por um lado, à cultura tradicional que, durante décadas, deixava para as mães o papel de educar os filhos, e por outro, ao facto de um elevado número de mães ser domésticas, o que lhes permite ter mais tempo para acompanhar aos seus filhos.

Se tivermos em conta os dados anteriormente referidos relativos ao pessoal docente da escola, na sua maioria do sexo feminino, podemos concluir que a relação da família com a escola é sobretudo uma relação no feminino.

Este é um dado comum a outros estudos já realizados (Davies et al, p.49) que referem a supremacia do sexo feminino na escola.

A elevada representatividade das mães verifica-se também nas reuniões de final de período, na apresentação de trabalhos realizados pelos clubes e festas realizadas na escola. Esta conclusão decorre da observação que fazemos e da nossa experiência. Em vários eventos realizados na escola é notória a disponibilidade com que as mães correspondem às solicitações feitas pelos professores.

4.3 A Associação de Pais

A AP é associada da CONFAP, Confederação Nacional das Associações de Pais, desde quatro de Março de 1989.⁴⁴

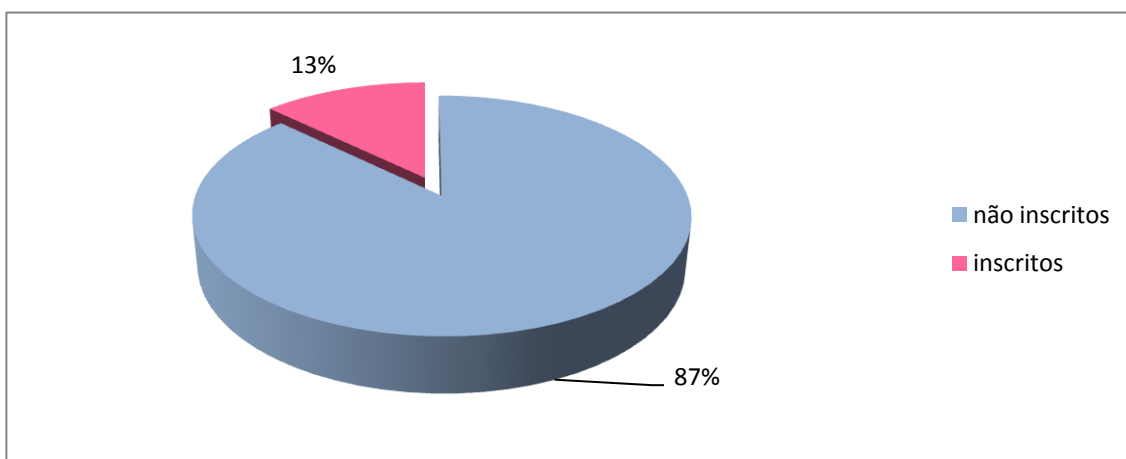
A CONFAP define-se como “ uma estrutura confederada das Associações de Pais e Encarregados de Educação e das suas estruturas federadas, sem fins lucrativos, cuja finalidade é congregar, coordenar, dinamizar, defender e representar, a nível nacional, o movimento associativo de pais, que intervirá como parceiro social junto dos órgãos de soberania, autoridades e instituições, de modo a possibilitar e facilitar o exercício do direito de cumprimento do dever que cabe aos pais e encarregados de educação, de orientarem e participarem activamente como primeiros responsáveis, na educação integral dos seus filhos e educandos”. A CONFAP integra Associações de Pais e

⁴⁴ Disponível em www.confap.pt, consultada a 17 de Dezembro de 2009

Encarregados de Educação de qualquer grau ou modalidade de ensino - oficial, particular ou cooperativo.

Na escola onde decorre este estudo, conforme referimos anteriormente, no corrente ano lectivo, estão matriculados 601 alunos. Na AP estão inscritos setenta e sete Encarregados de Educação, correspondendo a 13% do seu total, dado que pode ser confirmado no gráfico 15. Da totalidade de EE associados, dezanove desempenham funções de direcção. A média de idade dos inscritos situa-se nos quarenta anos.

Gráfico 15: Percentagem de EE inscritos na AP



A análise do quadro 5, que a seguir apresentamos, permite-nos concluir que a percentagem de alunos do 2º ciclo, cujos pais se encontram inscritos na AP, é de 83,54%. Esta percentagem é superior à verificada quando comparada com o número total de alunos inscritos no 2º ciclo, onde essa percentagem se situa nos 72%. Para esta situação pode contribuir o facto de a mudança de estabelecimento de ensino, do 1º para o 2º ciclo, criar alguma ansiedade tanto nos alunos como nos EE, o que implica, por parte destes, um maior acompanhamento. Verifica-se, por outro lado, que os EE não estão tão presentes na escola quando se trata de alunos do 3º ciclo, onde a percentagem de EE inscritos na AP se situa nos 16,46%, valor claramente inferior se considerarmos o total de alunos, 28%.

Quadro 5: Total alunos inscritos na escola e na AP

Nível de ensino	Total de alunos	%	N.º de alunos com EE inscritos na AP	%
2º Ciclo	432	72%	66	83,54
3º Ciclo	169	28%	13	16,46

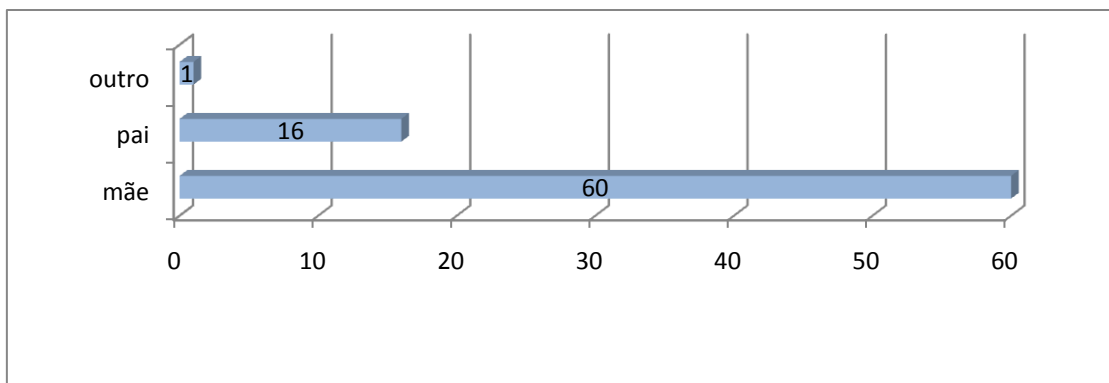
Para além da AP da escola sede de que estamos a tratar, existem no Agrupamento mais onze AP em estabelecimentos de 1º ciclo.

O relatório da avaliação externa⁴⁵, na apresentação das suas conclusões, refere que os EE mostram satisfação pela qualidade das aprendizagens realizadas no Agrupamento, ainda que “alguns revelem expectativas relativamente baixas” em relação ao percurso escolar dos educandos. Participam nos órgãos em que têm assento e verifica-se alguma colaboração com as várias escolas, em actividades promovidas e até na melhoria das instalações. No entanto, conforme consta do mesmo relatório, as associações de pais manifestam algum desânimo pelo trabalho desenvolvido, eventualmente pelo reduzido número de associados.

No que se refere ao grau de parentesco dos EE dos alunos inscritos na AP, os dados obtidos indicam que 60 são mães, correspondendo a 78%, distanciando-se muito do número de pais que se situa em apenas 17 (22%), conforme se pode verificar no gráfico 16. Este dado é muito semelhante ao obtido quando analisamos a totalidade dos EE e apuramos que são as mães quem assume a função de encarregadas de educação em 81% dos alunos inscritos, seguindo-se, mas com um valor muito inferior, os pais, com 15%, sendo os restantes 4% distribuídos por outros, familiares ou não.

Gráfico 16: Distribuição dos EE inscritos na AP

⁴⁵ Disponível em <http://www.ecs-olival.rcts.pt> consultado a 29-12-2009



No que diz respeito às habilitações académicas, conforme se observa no gráfico seguinte, verifica-se que o 6º ano é o nível concluído pela maioria dos EE. Seguem-se o 12º e 9º ano em posições muito próximas.

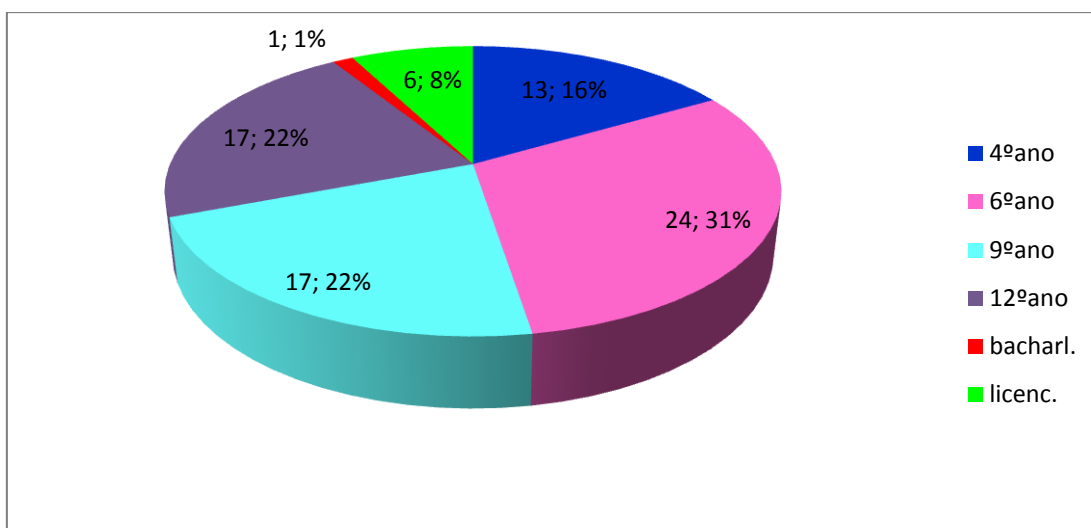
Se compararmos os dados anteriores com os da totalidade dos EE, continua a ser o 6º ano o nível de ensino concluído pela maioria, sendo diversa a situação verificada nas posições seguintes, em que o 4º e o 9º ano eram os mais referidos.

Nos restantes níveis de habilitações académicas, nomeadamente bacharelato e licenciatura, embora em percentagem inferior, o seu número é significativo quando comparado com o total de EE.

Todos os EE concluíram algum nível de ensino, ao invés do verificado quando da análise da totalidade dos EE da escola.

Pelo que anteriormente foi apresentado, podemos concluir que o nível de escolaridade dos EE inscritos na AP é superior ao da totalidade dos EE da escola.

Gráfico 17: Habilitações dos Encarregados de Educação

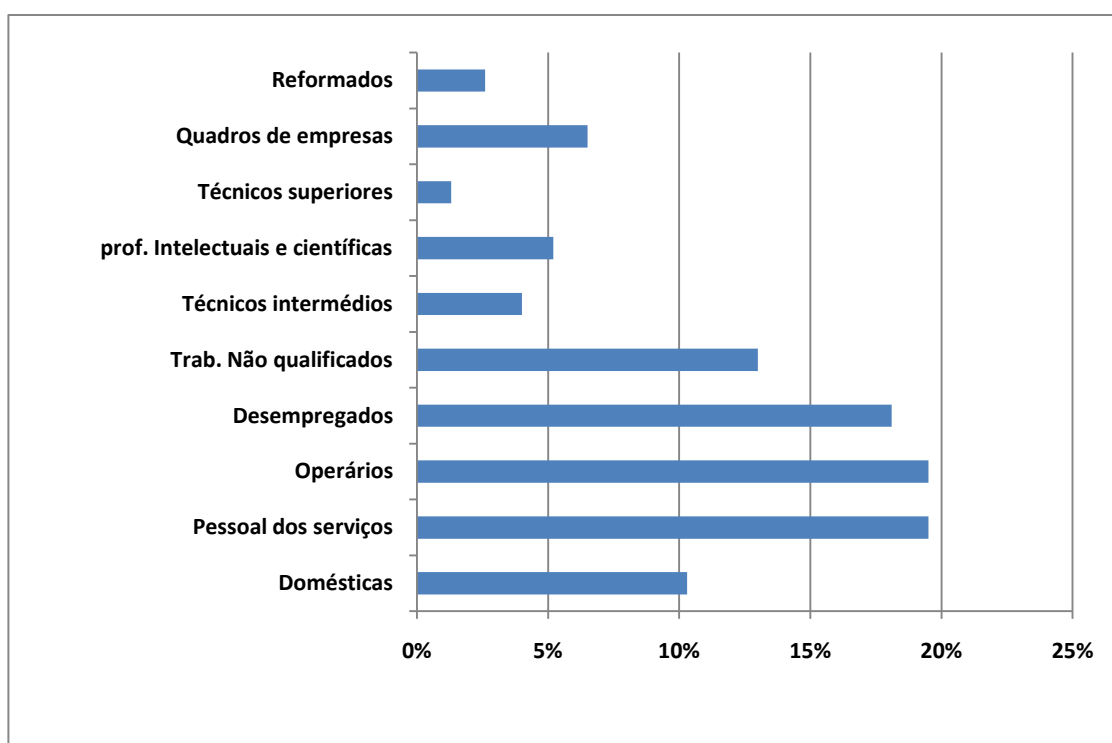


Relativamente às actividades desempenhadas pelos EE, para facilitar a sua representação gráfica, mais uma vez, agrupámo-las tendo por base a classificação Nacional das Profissões – CND, da responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Por ser relevante o número de mães domésticas, oito, embora população não activa, foram também incluídas no gráfico 18. Na mesma situação, mas em número muito inferior, surgem também os reformados.

A análise do gráfico permite-nos concluir que a maioria dos EE é operária, desenvolve actividades ligadas aos serviços ou é trabalhador não qualificado. Interessante é verificar a elevada percentagem de pais desempregados e domésticas inscritos na AP.

Gráfico 18: Atividades desempenhadas pelos EE



O que se verifica na AP desta escola contraria o que refere Lima (1992) relativamente à constituição da AP quando refere que estas são dominadas por pais de classe média/alta e com mais habilitações académicas, ou Silva (2007) quando assinala a elevada percentagem nas AP de pais que profissionalmente são professores .

Concluindo e abrindo perspectivas

A caracterização do Agrupamento nas suas várias dimensões forneceu dados significativos relativamente ao contexto e aos vários elementos que integra. Essas informações foram fundamentais, na medida em que nos permitirão fazer uma leitura mais fidedigna das conclusões que venhamos a obter.

Capítulo 5 – Metodologia

A relação que se estabelece entre a escola e a família é, no actual contexto educativo português, uma temática pertinente cuja escolha para tema desta dissertação decorre de uma forte motivação pessoal e profissional e ainda da nossa experiência e do conhecimento do que se passa na escola.

Procurar as razões pelas quais, na prática das nossas escolas, essas relações estão tão distantes e poder contribuir para encontrar soluções que possam promover uma maior aproximação entre os vários intervenientes no processo educativo, foi o propósito desta investigação.

Neste capítulo, justificaremos a metodologia que decidimos adoptar e descreveremos os procedimentos que seguimos na nossa investigação.

5.1 A opção por um Estudo de Caso numa abordagem qualitativa

A selecção da metodologia a adoptar numa investigação, por remeter para um plano de trabalho, não surge independentemente dos objectivos que o investigador pretende atingir.

Nesta, como em muitas outras pesquisas, o que se pretende é obter dados que permitam dar respostas a determinadas questões, recorrendo a procedimentos científicos.

Assim, na investigação que realizámos, ao pretendermos compreender a forma como se processa a relação entre a escola e a família, pareceu-nos que o recurso a uma metodologia qualitativa seria a que mais se adequava ao nosso trabalho, por entendermos que a complexidade do que se passa nas relações que se estabelecem entre as pessoas, em contexto real, não é passível de ser reduzida a um mero tratamento estatístico. No entanto, quando realizámos o tratamento de dados, recorreremos, com frequência, a um tratamento quantitativo por considerarmos que facilita a leitura desses mesmos dados, contribuindo assim para tornar a sua apresentação mais simples e objectiva.

Encontrando-se o nosso estudo empírico confinado à forma como se processa a relação que se estabelece entre a escola e a família numa escola básica de 2º e 3º ciclos, na perspectiva dos pais, optámos pelo Estudo de Caso de natureza qualitativa por entendermos que se trata de uma metodologia que nos permitirá tratar de uma forma mais adequada a situação concreta que pretendemos caracterizar.

A procura de conhecimento leva a que cada vez mais se conjuguem métodos e esforços para que seja possível observar, comparar, analisar e aplicar resultados obtidos a novas realidades.

Esta conjugação de métodos é uma opção que se foi instalando sobretudo nas últimas décadas do século passado e que ultrapassa a tradicional distinção entre métodos qualitativos e quantitativos que enfatizava as diferenças entre ambos.

A principal característica da metodologia quantitativa é partir sempre de uma realidade usando o método experimental, deixando de lado tudo o que não se possa provar ou experimentar. Defende a quantificação, a utilização de medições rigorosas, valoriza a objectividade, a separação entre o investigador e o objecto da investigação, põe a tónica no valor dos resultados alcançados. Contudo, a este respeito, Quivy (2005, p. 204) refere que “ [os] dados numéricos [...] como todos os outros, não são factos reais mas sim “factos construídos”, isto é, abstracções que supostamente representaram factos reais.”

A metodologia qualitativa não procura a verdade absoluta, universal, generalizável. Mais do que os resultados, interessa-lhe a compreensão de processos sociais do ponto de vista de quem os constrói, prefere estudos naturalistas, aceita a subjectividade. O investigador frequenta os locais de estudo, porque se preocupa com o contexto, e assume que o comportamento humano é influenciado pelas circunstâncias em que ocorre. Como referem Bogdan e Bicklen (1994 p. 48), “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado”. Uma outra característica muito importante desta metodologia é sustentar que o processo é mais importante do que o produto; não é sua preocupação confirmar ou infirmar hipóteses pré-definidas mas sim construir um quadro de conhecimentos, à medida que os dados forem recolhidos e se agrupem para posteriormente os poder descrever de uma forma rigorosa.

Bogdan e Biklen, referindo-se à investigação qualitativa, designação que “não foi utilizada nas ciências sociais até ao final dos anos sessenta” (idem, p.16), consideram-na particularmente adequada para a abordagem, o conhecimento e a compreensão de situações humanas.

Sendo as situações humanas muito complexas, e as do mundo da educação encaixam claramente nesta dimensão, a sua investigação implica cada vez mais estar preparado para usar várias metodologias, pelo que consideramos que a combinação das duas metodologias anteriormente enunciadas é a melhor opção, permitindo retirar de cada uma os contributos válidos que possam dar. Como escreve Bell, “Nenhuma abordagem depende unicamente de um método, da mesma forma que não exclui determinado método...” (2004. p. 95).

Embora autores como Brannen (1986) e Reichardt e Cook (1986) (cit. Bogdan e Bicklen, 1994) apostem na separação das duas metodologias, outros vão no sentido contrário como acontece com Bell que enunciamos anteriormente ou Santos (1987, p. 12) que, a este propósito, escreve “A distinção dicotómica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade”, exactamente para poderem beneficiar das vantagens que cada um traz à investigação. Nessa medida, parece-nos útil ultrapassar a dicotomia entre as ciências exactas, mais ligadas ao paradigma quantitativo, e as ciências sociais, mais preocupadas com aspectos qualitativos, precisamente uma conquista da última parte do século XX que assistiu ao esbatimento do antagonismo que as separava.

O Estudo de Caso é um método muito utilizado quando se trata de investigação na área da Educação e, segundo Bell está “especialmente indicado para investigadores isolados” (2004, p. 23). Porque este tipo de abordagem metodológica privilegia as perspectivas dos participantes (Bogdan e Bicklen, 1994), entendemos que vai ao encontro do nosso propósito anteriormente enunciado e consideramos que pode, por isso mesmo, fornecer contributos para uma alteração da prática da escola em que o estudo decorre.

Ao partirmos para esta investigação, tínhamos como objectivo procurar respostas para determinadas questões que formulámos: Que conhecimento têm os pais da escola que os seus filhos frequentam? De que forma se relacionam os pais com a escola? Em que depende da escola a melhoria dessa relação? Revisitando Tuckman, que define investigação como “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (2002, p.5), parece-nos que as que definimos se enquadram na estratégia escolhida que

procura descrever, analisar, interpretar e melhorar a relação que se estabelece entre a escola e os pais numa escola de ensino básico de 2º e 3º ciclos.

O Estudo de Caso apresenta vantagens que procuraremos potenciar com a realização desta investigação. Através dela, daremos a conhecer em profundidade a situação particular de uma escola, que, comparada com resultados obtidos em outras pesquisas no mesmo âmbito, pode enriquecer-se e ficar mais esclarecida.

Este aspecto relaciona-se directamente com a crítica que muitos fazem ao Estudo de Caso, apontando-lhe a impossibilidade de generalizar. Ora, a generalização de resultados não faz muito sentido em Estudos de Caso exactamente por se tratar de investigações muito específicas, tornando mais importante a comparação dos dados obtidos com outros conseguidos em situações semelhantes. A este propósito, Bassey refere precisamente que “É mais importante que um estudo possa ser relatado do que possa ser generalizado” (1981, cit. por Bell, 2004).

Outra crítica ao Estudo de Caso diz respeito à falta de objectividade do investigador. O facto de este se envolver não quer, no entanto, dizer que não se preocupe em assegurar o rigor da investigação, garantindo a sua validade interna e externa. Aliás, esta é uma preocupação de qualquer investigador que procura assegurar confiança nos resultados e na sua correspondência com a realidade, consolidando a validação interna do seu estudo; da mesma forma, deve ser objectivo a validação externa, permitindo admitir que, numa abordagem análoga, os resultados seriam idênticos (Tuckman, 2000). Desta forma, assegura-se que as conclusões correspondem à realidade e não são construção do investigador e que outros, com os mesmos instrumentos, alcançariam resultados idênticos.

No Estudo de Caso, além do conhecimento profundo de uma situação, vemos ainda duas outras vantagens, a nosso ver muito importantes. A primeira relaciona-se com a linguagem usada que, por ser próxima da utilizada no dia-a-dia, pode constituir uma forma de democratizar as conclusões das investigações em educação. A outra prende-se com o contributo que esta metodologia pode trazer à nossa formação pessoal e profissional, ao promover uma prática reflexiva integrada e despoletada por um contexto real.

A realização desta investigação, ao dar a conhecer a realidade de uma escola no âmbito da relação que estabelece com as famílias, permitirá conhecer e compreender melhor os

contornos que caracterizam e determinam essa relação. A divulgação dos resultados obtidos poderá contribuir para que, em situações semelhantes, se possam corrigir falhas ou desencadear procedimentos mais ajustados aos contextos.

5. 2 Processo de recolha de dados – o grupo de discussão

Quando decidimos concretizar o projecto de investigação a que nos propusemos, e tendo em conta os objectivos que havíamos definido, pareceu-nos que uma metodologia essencialmente qualitativa seria mais adequada, por permitir auscultar os EE de uma forma mais ampla do que a verificada com métodos mais centrados na recolha de dados quantificáveis. Relativamente às técnicas de investigação a utilizar, inquéritos, entrevistas ou grupos de discussão, tivemos algumas dúvidas, tendo em conta as potencialidades e os constrangimentos de cada uma delas podia apresentar.

Relativamente aos inquéritos, essa opção foi afastada, porque se trata de um instrumento de recolha de dados privilegiado pelas pesquisas quantitativas, que não foram a nossa opção. Tratando-se de um instrumento fornecido e a que se vai responder sem a intermediação de uma conversa, sem o esclarecimento de um ou outro ponto, a principal dificuldade do questionário é a de o construir sem ambiguidade.

Quanto à realização de entrevistas aos encarregados de educação, deparámo-nos com o problema colocado pelo elevado número de alunos da escola, 610, como anteriormente referimos. Cientes de que as entrevistas teriam que se fazer por amostragem, havia necessidade de definir os critérios a que devia obedecer a selecção dos entrevistados. No entanto, face à possibilidade de, uma vez seleccionados, os pais não se mostrarem disponíveis para colaborar connosco, abandonámos a intenção de utilizar a entrevista como meio de recolha de dados.

Afastada esta opção, decidimos que o recurso a um Grupo de Discussão, GD, seria uma opção viável para conseguirmos obter os dados necessários à nossa investigação. As leituras que efectuámos permitiram-nos concluir que, recentemente, a investigação em ciências sociais tem vindo a privilegiar e a valorizar instrumentos de pesquisa com características grupais. Seleccionámos alguns autores de referência, de entre os quais

destacamos Callejo (2001), Fabra & Domènech (2001) e Ortega (2005), que têm vindo a referir o GD como uma técnica a privilegiar na recolha de informação, sobretudo no estudo de situações de alguma complexidade, como as que acontecem em ambiente escolar. Magdalena Ortega (2005) escreve, a propósito, que o recurso a esta técnica pode contribuir para uma melhor compreensão de situações educativas relacionadas com os alunos, como processos de ensino/aprendizagem ou resolução de conflitos, mas também de outros actores educativos como professores ou pais/EE.

Fabra e Domènech definem desta forma grupo de discussão:

“... o grupo de discussão é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interactuar sobre temas objecto de investigação, durante um período de tempo que pode oscilar entre uma hora e hora e meia. É precisamente esta interacção que distingue o do grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efectivamente, não tem como objectivo a busca de consenso entre os participantes; o que permite é recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados extensivamente”(Fabra & Domènech, 2001, pp. 33-34).

Callejo, autor de múltiplos estudos onde o GD é privilegiado como prática de investigação, caracteriza o grupo de discussão como “um estar de vários indivíduos cara a cara”, (2001, p.65) composto preferencialmente por pessoas desconhecidas que se propõem reflectir e conversar de acordo com o tema em agenda. Segundo o mesmo autor, as razões que podem levar as pessoas a participar num GD devem-se a diferentes estímulos, como o interesse pelo tema em questão, as gratificações por “trabalhar” na reunião ou poder responder a perguntas mais ou menos implícitas de quem coordena a reunião (idem.p.70).

Ao optarmos pelo GD, tivemos em conta as potencialidades que encontrámos neste processo de investigação. Sendo nosso propósito saber como se relacionam os pais com a escola, na sua própria perspectiva, e tratando-se o GD de uma técnica de conversação, considerámos que, através da discussão e do debate, os participantes teriam a possibilidade de apresentar e defender o seu ponto de vista, em resultado das interacções que poderiam manter com os outros participantes.

Consideramos, também, que o aprofundamento dos temas propostos para a discussão, seria mais conseguido porque, no grupo, ao deslocarmos o controlo da interacção do investigador para os participantes, daríamos mais ênfase aos seus pontos de vista. Ora

este é um aspecto que dificilmente se consegue de outra maneira conforme referem Fabra & Domènech (2001).

A informação recolhida num GD possibilita, de facto, revelar aspectos da problemática em debate, através da riqueza das subjectividades partilhadas e apreendidas pelo grupo, para a construção do seu próprio discurso, num ambiente onde a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica permitem adequar, articular e integrar perspectivas individuais e colectivas, num vaivém constante que se estabelece entre os membros do grupo. (Ortega, 2005, p.24).

Apesar das potencialidades reconhecidas ao GD, alguns investigadores consideram que esta técnica de recolha de informação pode ser pouco fiável, se tivermos em conta, por exemplo, o número de pessoas implicadas e a dificuldade de se chegar à generalização dos dados recolhidos. Um outro aspecto que pode ser considerado limitativo neste processo de recolha de informação prende-se com o facto de o investigador ser simultaneamente o moderador, podendo, por isso, em maior ou menor grau, controlar o desenvolvimento da discussão em grupo. Outras dificuldades apontadas prendem-se com a escolha do lugar e dos participantes e com a preparação do grupo.

De qualquer modo, não nos parecem relevantes estes aspectos, no fundo pelas mesmas razões que enunciámos para rebater as críticas ao Estudo de Caso. Não se trata aqui de criar conhecimentos definitivos e generalizáveis, mas de conhecer uma situação, passível de comparação com outras. Menos se trata de realizar uma investigação sem o cuidado que qualquer uma exige, independentemente das opções metodológicas, assegurando a sua validade interna e externa.

No que diz respeito aos número de EE com que trabalhámos, nove, consideramos ser um número adequado para um GD, que não deverá integrar um número muito elevado de participantes, sob pena de não garantir a todos a possibilidade de participarem.

Quanto ao facto de o investigador ser simultaneamente o moderador, se, por um lado, pode constituir um problema, por outro, pode ser uma mais-valia, na medida em que tem metas que delineou e pretende atingir. Dessa forma, a sua presença no GD permitirá encaminhar os participantes no sentido dos temas por si seleccionados, evitando uma dispersão que frustraria os objectivos inicialmente traçados.

Por outro lado, como moderador, deverá ser capaz de promover um clima de confiança entre todos os participantes, garantindo-lhes a confidencialidade de tudo o que se passar

na reunião e, por isso mesmo, permitindo que todos possam expressar as suas opiniões sem constrangimentos. É, ainda, da sua responsabilidade estimular a participação de todos, aceitar e integrar todas as ideias, sem cortar o discurso dos participantes, tendo em conta, como escreve Fabra & Domènech que:

“...não há respostas correctas ou incorrectas às perguntas que se fazem e insistir, portanto, que tudo o que disserem será considerado valioso. O que se lhes pede são pontos de vista, opiniões, comentários (...) sempre com o objectivo de recolher informação, nunca de avaliar”(Fabra & Domènech, 2001, p.44).

Pelo que descrevemos anteriormente, não restam dúvidas de que, neste processo, o papel do investigador /moderador, é fundamental para um desenvolvimento satisfatório do trabalho realizado pelo GD, pois, apesar de estar no grupo, o moderador não é um participante. Embora só a ele seja permitido fazer perguntas, não pode impor-se em demasia, deixando espaço para a expressão livre dos intervenientes.

Sendo o moderador e o investigador a mesma pessoa, podem definir-se duas dimensões diferentes na sua actuação. Assim, enquanto moderador, é o responsável pela dinâmica do GD e, segundo Callejo, tem que estar continuamente a analisar o grupo no sentido de regular os seus consensos e processos de reagrupamento. Cabe-lhe a importante tarefa de “fazer falar os participantes”, (2001, p.131) provocando-os com os temas que lança a discussão.

Já no seu papel de investigador, não lhe interessa que falem muito, que a reunião seja muito animada e que se digam muitas coisas se não se relacionarem com o objectivo da investigação. É, portanto, muito importante que o moderador tenha competências pessoais, como autocontrolo e autodisciplina, que lhe permitam, por exemplo, controlar os que falam de mais, gerir conflitos ou silêncios e impedir o surgimento, no GD, de líderes e seguidores.

Os dados recolhidos no GD não irão reflectir uma realidade “objectiva” mas sim o modo como ela é percebida e vivida pelos pais. Pode ainda acontecer, como refere Tuckman (2002), que essas opiniões não sejam reais, uma vez que “as questões opinativas não levam, necessariamente, a produzir opiniões honestas porque, com elas, podem ocorrer distorções baseadas na expectativa social” (idem, p. 310).

Quanto à escolha dos participantes e do local, outros constrangimentos apontados ao GD, foi nossa opção o recurso a um grupo de voluntários, como adiante descreveremos e justificaremos. Já a escola, sendo o território onde se desenvolve a investigação, comum a todos os participantes, pareceu-nos o local mais indicado para concretizar o GD.

Por ser a primeira vez em que teríamos o papel de moderador, decidimos preparar um guião (disponível na página 120) que nos auxiliasse a rentabilizar o trabalho do GD, tendo em conta o que o escrevem Fabra & Domènech quando afirmam que “ o guião deve ser uma ajuda, não uma exigência pesada que ate de pés e mãos a pessoa que modera” (2001, p. 42), ou Callejo (2001) que esclarece que o guia de perguntas não deve ser uma lista excessivamente restrita, por poder condicionar e eliminar a flexibilidade necessária a uma dinâmica de grupo.

Para a realização desta investigação, para além dos dados obtidos no grupo de discussão, recorreremos ainda a documentos existentes na escola, como Projecto Educativo, o Relatório da Avaliação Externa e outros disponíveis na Plataforma do Agrupamento. Os dados de que necessitávamos, relativos ao estabelecimento de ensino, alunos e respectivos EE e professores, foram-nos fornecidos pela direcção da escola e pela AP.

Tomada a decisão sobre a técnica a privilegiar na recolha de informação, o passo seguinte passou pela selecção dos participantes no GD.

Para tal, e tendo conhecimento das dificuldades de recrutamento de pais para participarem em actividades da escola, decidimos que não deveríamos ser nós a seleccionar os participantes, mas sim apresentar o nosso projecto e recrutar voluntários dispostos a colaborar nesta investigação.

5.3 Descrição do trabalho de campo

O primeiro passo do trabalho de campo foi dado quando tomámos conhecimento de que a Associação de Pais, AP, iria realizar a primeira Assembleia do ano lectivo. Nessa altura, em 22 de Setembro, através de carta dirigida ao presidente da Assembleia,

solicitámos autorização para apresentarmos o nosso projecto de investigação nessa reunião. (anexo1)

Obtida uma resposta favorável, procedemos à construção de um registo de presenças num documento em que identificámos também o que pretendíamos: saber da sua disponibilidade para participarem num projecto de investigação que nos encontrávamos a realizar na Universidade Portucalense, UPT, destinado a caracterizar a relação que os pais têm com a escola. (anexo2).

Para além do nome e da assinatura, criámos um campo onde deveriam registar, através da colocação de uma cruz, se estavam ou não disponíveis para participar no nosso estudo. Aos que respondessem afirmativamente, solicitávamos, ainda, autorização para consultar os seus dados pessoais constantes da base de dados da Associação de Pais. Foram também informados de que os dados que pretendíamos se destinavam exclusivamente a possibilitar o contacto posterior com os que se manifestassem disponíveis para colaborar no estudo.

No dia 2 de Outubro, data da Assembleia de Pais, antes de início da ordem de trabalhos da sua convocatória, apresentámos o nosso projecto aos encarregados de educação presentes.

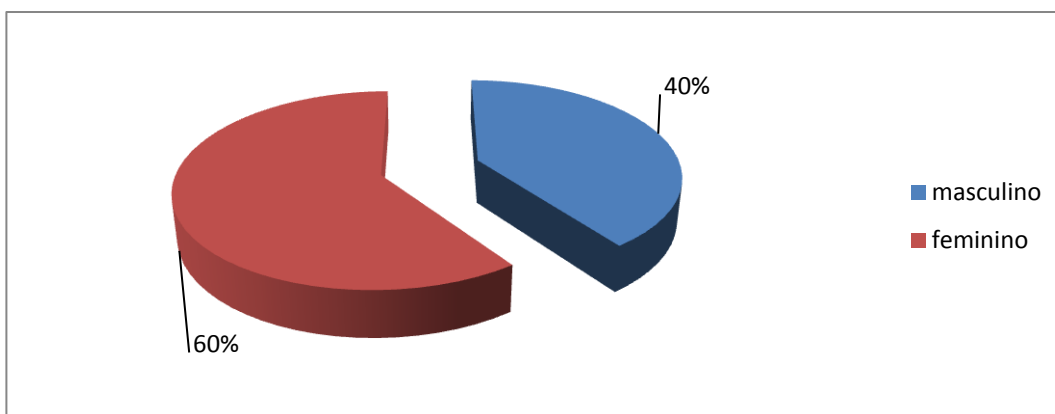
Depois de elucidarmos os presentes, de modo sucinto e claro, sobre os nossos propósitos, solicitámos a sua participação e informámos que, para esse efeito, iríamos fazer passar a folha de presenças que atrás descrevemos. Disponibilizámo-nos para qualquer esclarecimento adicional, mas não foram levantadas quaisquer questões relativamente ao assunto, pelo que terminámos, agradecemos a atenção dispensada.

Sem perdermos de vista o propósito da nossa investigação, esclareceremos brevemente o percurso que conduziu à formação do GD que connosco colaborou.

Participaram na Assembleia cerca de setenta pessoas, correspondendo a 11% dos EE dos alunos inscritos no presente ano lectivo. Apesar de considerarmos esse número pouco significativo, verificámos, posteriormente, que ele se aproxima da percentagem de EE inscritos na AP, que se situa nos 13%, conforme pudemos constatar quando procedemos à caracterização da AP da escola.

Vinte e cinco foi o número de pessoas que se disponibilizaram para fazer parte do grupo de discussão, sendo quinze do género feminino e dez do masculino, correspondendo a 60%, e a 40%, respectivamente, conforme atesta o gráfico nº 19.

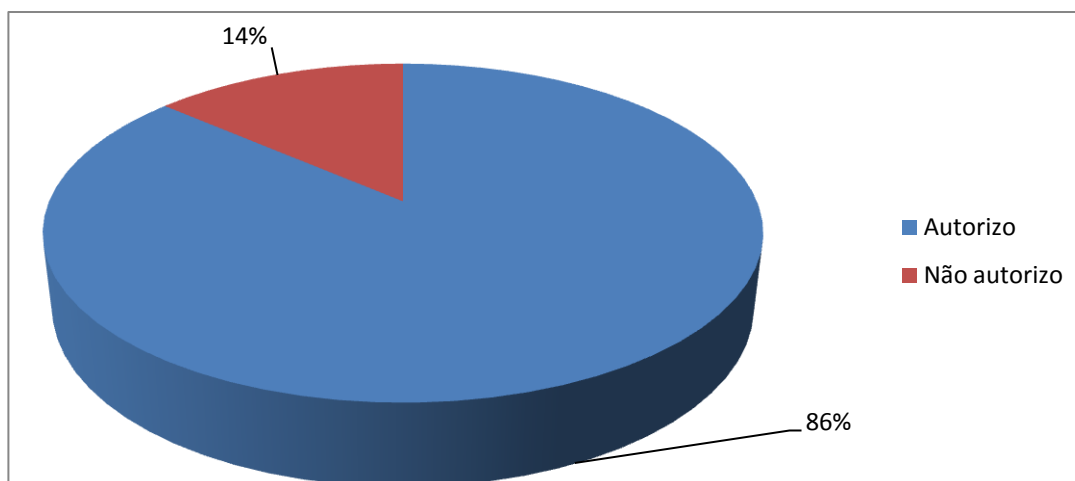
Gráfico 19: Disponibilidade por género para participar no grupo de discussão



Os dados atrás referidos revelam que a maioria das pessoas disponíveis para colaborar nesta investigação são do género feminino, na mesma linha do que verificámos ao fazer a caracterização da escola e da AP, quando constatámos que a percentagem das mães inscritas na AP é de 98% e, se considerada a totalidade dos EE dos alunos da escola, esse valor situa-se nos 81%.

Das vinte e cinco pessoas que se disponibilizaram para fazer parte do GD, apenas dezanove autorizou a consulta dos seus dados junto da AP, numa percentagem de 86%, conforme se pode constatar no gráfico 20.

Gráfico 20: Autorizo / Não Autorizo a consulta de dados



Posteriormente, o presidente da Assembleia forneceu-nos as seguintes informações relativamente à Assembleia de Pais: a convocatória para a reunião foi entregue pessoalmente por um grupo de pais da Associação, durante as reuniões de EE com os directores de turma, nos dias 24 e 25 de Setembro. Em todas as turmas, os responsáveis da AP explicaram aos pais o teor da reunião e a importância de estarem presentes. A receptividade que tiveram nessas reuniões foi boa, pelo que contavam com um elevado número de participantes. No entanto, essa situação não se verificou, uma vez que estavam presentes cerca de setenta pessoas, conforme referimos anteriormente, algumas pela última vez, dado que pertenciam à AP cessante e os seus educandos passaram a frequentar outras escolas, e, em alguns casos, estavam presentes o pai e a mãe de um mesmo aluno.

Mais tarde, solicitámos ao director do Agrupamento autorização para reunirmos com os EE nas instalações da escola. Obtida uma resposta afirmativa, contactámos telefonicamente e por e-mail, todos os dezanove EE que se haviam disponibilizado a colaborar na nossa investigação. Dos dezanove EE disponíveis, apenas conseguimos efectivar o contacto com dezoito, uma vez que um dos EE nunca atendeu o telemóvel; dois referiram não poder estar presentes por questões profissionais e um por não ter meio de transporte no dia e a hora combinados. O grupo ficou, assim, reduzido a quinze elementos que consideramos ser um número suficiente, tratando-se de um grupo de discussão.

A reunião foi agendada para o dia 24 de Novembro, pelas 18 horas. Interessante foi verificar a reacção dos pais, relativamente à hora marcada, já que uns consideraram que

era cedo, pelo que não prometiam ser pontuais, e outros consideraram a hora tardia (hora de fazer o jantar) mas, atendendo a que se tratava de uma situação excepcional, estariam presentes.

A preparação da reunião foi a tarefa que se impôs em seguida e da qual resultou o guião que havia de orientar o trabalho do GD. Decidimos os assuntos que queríamos abordar com os pais e agrupámo-los em oito blocos (quadro nº 6), a propósito dos quais elaborámos uma série de questões que, em nosso entender, podiam conduzir à satisfação dos objectivos pretendidos.

Quadro 6: Guião para Grupo de Discussão

BLOCO TEMÁTICO	QUESTÕES	OBJECTIVO
1. Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nome do EE; Idade do pai e da mãe; nº de filhos; ✓ Sexo; habilitações académicas (pai e mãe); profissão (pai e mãe) 	Caracterização do grupo de pais em estudo.
2. Conhecimento dos órgãos de Gestão e Administração da escola - Órgãos em que os pais estão representados - Conhecimento do RI, PAA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nomeie os órgãos de direcção da escola. ✓ Em que órgãos é que os pais têm assento? ✓ É representante em algum desses órgãos? ✓ Tem conhecimento do trabalho desenvolvido pelos representantes dos pais nos órgãos em que têm assento? 	Identificar o grau de informação que os pais têm da escola que os seus filhos frequentam
3. Formas de participação - Frequência - Nível de participação - Razões por que vão à escola - Tipo de contacto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Costuma ir à escola falar com o DT do seu filho? ✓ Com que frequência vai à escola (por mês ou período)? ✓ Vai à escola por iniciativa própria ou a convite da escola? ✓ Que tipo de contacto prefere (individual ou colectivo)? ✓ Já participou/ dinamizou actividade na escola? ✓ Já foi convidado pela escola a participar na resolução de algum problema? 	Identificar os moldes como se processa a participação das famílias na escola
4. Dificuldades de participação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na sua opinião, o que impede alguns pais de vir à escola? 	Compreender os factores que condicionam ou dificultam as relações que se estabelecem entre os pais e a escola
5. Grau de satisfação com a escola	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Está satisfeito com a escola que o seu filho frequenta? ✓ Se pudesse retirava o seu filho da escola? ✓ Identifique aspectos positivos e negativos da escola. 	Averiguar o grau de satisfação da escola
6. Grau de satisfação com a sua participação na escola	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como considera o seu envolvimento na escola (adequado/ insuficiente/...) ✓ Se pudesse, gostaria de estar mais presente na vida da escola do seu educando? 	Averiguar o grau de satisfação de participação na escola
7. Situações em que os pais estariam disponíveis para participar <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projectos ✓ Voluntariado 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se tivesse disponibilidade, estaria disposto a participar ou dinamizar projectos na escola? 	Sondar a disponibilidade de participação dos pais nas actividades desenvolvidas na escola
8. Contributo da escola para melhorar essa relação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que mudanças são necessárias fazer na escola para melhorar a sua comunicação com as famílias? ✓ O que pode/deve fazer a escola para melhorar essa relação? 	Recolher sugestões dos pais que possam contribuir para encontrar soluções para os problemas apontados

No dia da reunião, dois EE telefonaram para avisar que não poderiam estar presentes e um informou que, por razões profissionais, chegaria mais tarde. No entanto, este último apenas chegou quando a sessão estava prestes a terminar, pelo que acabou por não constar do Grupo de Discussão. Três EE não compareceram nem deram qualquer justificação para a sua ausência.

Passados cerca de trinta minutos sobre a hora marcada, demos início aos trabalhos com nove elementos presentes. Mesmo com esta redução relativamente ao que inicialmente se previa, o número total de participantes pareceu-nos ser suficiente, uma vez que um grupo de discussão não deve ser muito numeroso para dar oportunidade a todos de apresentar, defender, construir e desconstruir os seus pontos de vista, sempre numa lógica de interacção.

A este propósito, e utilizando a expressão de Carey, (1994, p. 226, cit. por Callejo, 2001, p.21), um dos primeiros autores a definir GD, o Grupo de Discussão é uma “reunião de pessoas, entre seis a dez, previamente desconhecidas entre si, que falam de um tema sob a direcção de outra pessoa”. Também em relação ao mesmo assunto, Fabra & Domènech (2001, p.38), defendem que o número de sessões ou de participantes não retira representatividade às opiniões recolhidas.

Numa nota de abertura, introduzindo o trabalho do Grupo de Discussão, os presentes foram informados da necessidade de a sessão ser gravada. Foi-lhes ainda assegurada a confidencialidade relativamente à sua identidade e declarações. A transcrição de tudo quanto foi dito neste GD foi feita respeitando as marcas da oralidade e segue em anexo a este trabalho. (anexo 8)

A interpretação dos dados obtidos, relativamente a cada um dos blocos que constavam do guião, foi, depois, realizada e será apresentada separadamente.

Capítulo 6 - Apresentação e discussão dos resultados

Ao longo deste capítulo iremos apresentar o tratamento e a discussão dos resultados obtidos no trabalho de campo realizado na escola onde se centra o nosso estudo.

A análise do que se passou no GD teve como principal suporte a transcrição da gravação sonora efectuada quando da realização da reunião.

A apresentação e discussão que se segue, pretende apresentar algumas interpretações sugeridas pelos resultados e fazer emergir pontos de reflexão que possam contribuir para o fortalecimento da relação escola-família.

6.1 Bloco1 – Perfil dos participantes

A sessão iniciou-se com a apresentação individual de todos os presentes. Por indicação nossa todos referiram elementos como, grau de parentesco, idade, habilitações académicas e profissão, por considerarmos que seriam aspectos relevantes para a caracterização deste grupo.

O quadro seguinte resume as principais características dos pais envolvidos.

Quadro 7: Características dos pais envolvidos no grupo de discussão

GRAU DE PARENTESCO	ANO DE ESCOLARIDADE DO FILHO	IDADE	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	PROFISSÃO
Mãe	5º	40	Licenciatura	Especialista em profissões intelectuais e científicas
Mãe	8º	43	12º ano	Pessoal dos serviços
Mãe	6º	42	12º ano	Técnica intermédia
Mãe	5º	43	12ºano	Técnica intermédia
Mãe	7º	42	9º ano	Operária fabril especializado
Pai	6º	32	9º ano	Trabalhador não especializado
Pai	8º	38	12º ano	Pessoal dos serviços
Pai	5º	44	9º ano	Quadro de empresas
Pai	8º	42	6º ano	Operário fabril especializado

A análise do quadro permite-nos tirar algumas conclusões que enunciamos em seguida.

- Todos os encarregados de educação participantes neste GD são os pais dos alunos. Esta situação é semelhante se tivermos em conta que a maioria dos EE dos alunos da escola são os pais, conforme se pode observar nos dados fornecidos pelo gráfico 14;

- O género masculino e feminino encontram-se representado em número semelhante. Esta situação não corresponde ao que se passa relativamente à totalidade dos alunos da escola onde a percentagem de mães EE (81%) é muito superior à dos pais(15%) com a mesma função e pode ser comprovada no mesmo gráfico;
- Relativamente às habilitações académicas, verificamos que a maioria dos Encarregados de Educação concluiu o 9º ou o 12º ano, num total de 78%. Com o 6º ano aparece apenas 1, sendo igual o número com licenciatura;
- Os dados obtidos permitem-nos concluir que as habilitações deste grupo estão acima do nível médio de habilitações dos pais do Agrupamento onde o 2º ciclo é o nível de ensino concluído pela maioria dos Encarregados de Educação, conforme se pode confirmar através dos gráficos 9 e 10;
- A média de idades é de 40,6 anos, semelhante à dos inscritos na AP⁴⁶;
- Todos os elementos pertencem à população activa e estão empregados. Dois são o número de pessoas ligadas à prestação de serviços, técnicos intermédios e operários. Um dos elementos é quadro de empresa, sendo o mesmo o número de trabalhador não especializado e especialista em profissões intelectuais e científicas.

Esta situação também não coincide com a que se encontra quando analisamos a totalidade dos EE da escola, tanto no que se refere às profissões como ao desemprego, dados que podem ser confirmados através dos gráficos 12 e 13.

Pelo descrito, podemos ser levados a concluir que estamos perante um grupo de pais que não é representativo da totalidade dos EE dos alunos da escola. No entanto, consideramos que esta situação não deveria constituir um obstáculo à investigação se tivermos em conta alguns aspectos que nos parecem relevantes e que apresentamos de seguida.

Salientamos em primeiro lugar que entre os participantes houve uma certa homogeneidade e heterogeneidade simultaneamente. Uniformidade na medida em que todos tinham o mesmo estatuto, pais com filhos a frequentar a mesma escola e com uma idade semelhante. Estavam representados EE de alunos a frequentar os dois ciclos de

⁴⁶ Foram considerados os dados da AP uma vez que não nos foi possível obter esses dados relativamente a todos os EE dos alunos da escola)

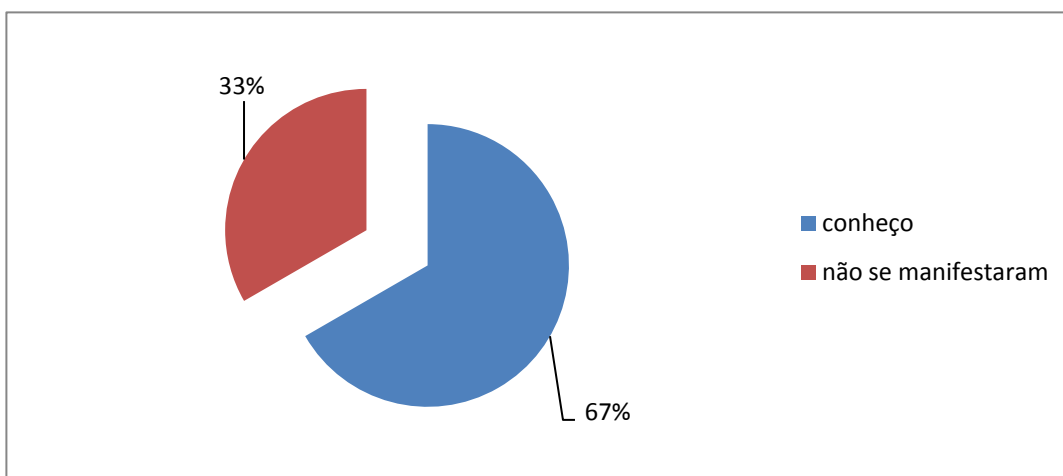
escolaridade, conforme se pode confirmar através da observação do quadro 7. A heterogeneidade verificou-se no género, habilitações académicas e profissão dos participantes.

Apesar de um dos critérios apontados para o GD assentar no desconhecimento que os vários elementos devem ter uns dos outros, não nos foi possível cumpri-lo, uma vez que numa escola seria muito difícil que isso pudesse acontecer. Verificamos que alguns pais já se conheciam, da AP ou Assembleias, por terem filhos a frequentar a mesma turma ou escola, no presente ano lectivo ou em anos anteriores, por serem familiares ou vizinhos, entre outras situações.

6.2 Bloco 2 - Conhecimento dos órgãos de gestão e administração da escola

Com o propósito de investigar o conhecimento que os Pais tinham dos órgãos de Gestão e Administração da Escola, do Plano Anual de Actividades, PAA e dos órgãos em que os Encarregados de Educação têm assento, foi-lhes pedido que referissem o conhecimento que tinham deles.

Gráfico 21: Conhecimento do EE relativamente aos órgãos de Gestão e Administração da escola



A maioria dos EE (67%) manifestou ter conhecimento dos órgãos de gestão e administração da escola e das suas competências. Para esta situação, podem contribuir, em nosso entender, o facto de alguns dos presentes pertencerem à Associação de Pais ou participam normalmente nas Assembleias, local onde, como referimos no início deste trabalho, foram recrutados. Três dos pais presentes referiram ser membros do Conselho Geral, onde o Plano Anual de Actividades já foi apresentado e aprovado. Uma EE

referiu que tinha conhecimento do trabalho desenvolvido no CG, Conselho Geral, e CP, Conselho Pedagógico, através da sua presença nas Assembleias e consultas que fazia na plataforma da escola.

Apesar do conhecimento demonstrado pela maioria dos presentes, um EE manifestou-se dizendo que, na sua opinião, “70% dos EE não terá conhecimento por inteiro ou de uma grande percentagem daquilo que são os órgãos”. A esta opinião um outro EE que acrescentou “os outros pais não estão muito por dentro, mas também não estão muito preocupados”.

Relativamente ao Plano Anual de Actividades, um elemento declarou “acredito que mais de 50% não sabe qual é o PAA do Agrupamento ”. Esta percepção foi reforçada por um dos presentes que acrescentou “eu tenho dúvidas se os pais sabem que existe um PAA”.

Perante o que anteriormente foi referido, entendemos que o conhecimento que os pais têm da escola que os seus filhos frequentam não é o mesmo. Há os que se envolvem, participam nos órgãos e assembleias de pais, estando por tal motivo bem informados e interessados nas actividades promovidas na escola e os que, pela relação distante que mantêm com a escola, têm um conhecimento limitado do que se passa e faz na escola.

Esta realidade é sustentada por Lima (2002) quando considera que a participação dos pais se faz em três patamares distintos, de profundidade e complexidade crescente. No primeiro patamar situam-se os pais que são vistos como meros receptores de informação fornecida pela escola, eventualmente acompanham-nos nos trabalhos de casa, mantendo com a escola uma relação distante, podendo fazer uma visita à escola em ocasiões festivas e com pouca relevância para a vida escolar dos seus filhos.

Num segundo patamar, os pais são entendidos como parceiros, têm assento em alguns dos órgãos da escola (normalmente em posição minoritária) desempenhando apenas um papel decorativo pois que continuam a ser meros observadores, eventualmente consultados sobre áreas menos sensíveis.

No terceiro e último patamar, “os pais são encarados como verdadeiros parceiros, que participam na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo, com envolvimento real e significativo na sala de aula.” (Lima. 2002. p.148)

A constatação, por parte dos presentes, de que muitos EE desconheciam o PE e o PAA, levou a que um dos EE sustentasse que, na sua perspectiva, a melhor forma de dar a conhecer a todos os pais os órgãos de Gestão e Administração do Agrupamento e os documentos referidos era fazê-lo “naquela reunião que se faz logo no início do ano com os EE, se houver um bocadinho de preocupação da escola, e aqui não são só os pais que são culpados”.

A posição deste EE pode fazer sentido se tivermos em conta que a escola, no início do ano lectivo, na primeira reunião que os DT têm com os EE transmite uma série de informações que considera serem importantes para os pais, como esclarecer quanto ao funcionamento da instituição no que respeita a transportes, horários, justificação de faltas, e os direitos e deveres dos alunos, entre outros, mas não é prática falar da escola como instituição e organização. Se não todos os anos, pelo menos para os pais dos alunos que se matriculam pela primeira vez no Agrupamento, essa seria uma altura ideal para fornecer esse tipo de informações aos pais.

Questionados pelo moderador sobre se essa informação não deveria ser facultada na Assembleias de Pais, a resposta foi afirmativa, mas logo acrescida da informação de que, como a esmagadora maioria dos EE não participam nas reuniões, não tinham acesso a essa informação.

Segundo um dos pais e representante da AP, muitos pais reduzem a escola aos professores e alunos, concluindo” se a AP fosse anunciada de outra maneira, como sendo um órgão importante, dando outro interesse à AP, que não as pessoas que não têm mais nada que fazer, que muita gente vê assim os pais...”. Interrogado pelo moderador sobre se se referia aos EE que fazem parte da AP, confirmou, no que foi logo subscrito por três EE.

Perante a declaração anteriormente expressa, apercebemo-nos que alguns dos presentes, dirigentes empenhados na AP, disponibilizando muito do seu tempo a este projecto, manifestavam uma certa mágoa pelo facto de serem ignorados e mal entendidos pelos outros pais.

A confirmação do anteriormente descrito pode encontrar-se nas palavras de um EE que lamentou o facto de muitos pais ignorarem as convocatórias ou convites provenientes da AP quando lastimou “aceitamos bem o não, como é óbvio, porque toda a gente tem o direito de não ser sócio..., mas ao menos ter a amabilidade de responder”.

Ficou patente que a AP tem alguns problemas de relação com outros pais, fazendo com que sintam, por vezes, mal vistos ou desconsiderados.

A este respeito, Silva (2003) refere que a comunicação entre os dirigentes das AP e os pais são muitas vezes difíceis, acontecendo, por vezes, que as AP têm mais facilidade em lidar com os professores do que com os pais que representam.

A mesma opinião podemos encontrar em Guerra quando escreve:

“Alguns pais e mães que participam de forma assídua na escola são apontados por outros pais e mães como colaboracionistas, como pessoas sem ocupações prementes, como gente que quer tirar partido da situação, como adutores da direcção, como presumidos que querem protagonismo...” (Guerra, 2002. p.77)

Curiosa foi a declaração de um dos presentes quando referiu que apesar de muitos EE não serem sócios da AP reconhecerem os dirigentes, às vezes fora da escola e, quando têm algum problema procuram-nos informalmente. Concluiu proferindo que quando isso acontece, são normalmente aconselhados a participar na Assembleia de Pais seguinte, local próprio para expor e procurar a melhor solução para o seu problema.

A situação anteriormente descrita, em nosso entender, revela que, apesar de tentarem ignorar a importância desta instituição, conforme foi referido anteriormente, os EE quando se encontram numa situação problemática sabem da existência e procuram a AP para os auxiliar.

Um dos participantes chamou a atenção para a importância dos pais agirem em conjunto, frisando que os seus problemas não devem ser colocados particularmente mas sim em grupo, porque quando o problema é de vários pais “tem uma força diferente do que quando é de um pai sozinho, ...o problema ganha outro peso”. Esta reflexão mereceu a concordância dos restantes pais.

No entanto, lamentavelmente, não é esta a prática da maioria dos EE da escola onde decorre esta investigação, onde o reduzido número de pais inscritos na AP, 77, revela a pouca importância que é dado a este órgão e o não reconhecimento da sua capacidade para a resolução de problemas que podem ser comuns a vários EE. A este propósito Lima (2002) refere que os pais se interessam sobretudo por casos específicos das suas crianças, procurando soluções para o seu caso particular.

No entanto, não restam dúvidas, que se conseguem resultados mais positivos quando as pessoas se unem à volta de causas comuns, independentemente do âmbito em que acontecem. Na escola, contexto muito particular em que os pais têm preocupações, problemas e expectativas comuns relativamente aos seus filhos, é importante que, em conjunto, procurem as soluções mais adequadas. Só participando nas Assembleias de Pais e reuniões de turma, os pais poderão, através do contacto com outros EE, constatar que os problemas que pensam ser só seus, são na realidade comuns a outros pais. Quando os problemas se estendem a várias turmas da escola, a procura de uma solução pode ocorrer através da AP, interlocutor privilegiado com a direcção da escola.

Era muito importante que os pais tomassem consciência do papel que a AP pode desempenhar na escola e da utilidade de se inscreverem e participarem nos órgãos que os representam.

Um dos pais presentes, dirigente da AP, lamentou o reduzido número de associados, salientando que esta situação não se deve a questões monetárias, uma vez que a quota anual se situa nos sete euros e meio. Acrescentou que a AP tem realizado esforços no sentido de aumentar o número de associados. Concluiu dizendo que apesar de os pais se esquecerem da AP, esta “ tem tido todos os anos o cuidado de se lembrar dos pais, no dia da mãe e no dia do pai.”⁴⁷

Apesar dos esforços enunciados, o número de inscritos na AP continua a ser reduzido se tivermos em conta que se trata de uma AP com mais de duas décadas de existência. Esta situação poderá ser invertida se, como referiu um EE, a escola assumir um papel dinamizador e esclarecedor relativamente à importância deste órgão.

Mas para que isso aconteça é necessário que os professores acreditem no valor da participação parental, a incentivem e desenvolvam, vendo os pais como verdadeiros educadores e parceiros na escola, reconhecendo a utilidade da AP e não vendo nela uma ameaça ao seu poder tradicional. Guerra (2002, p.7) a este respeito escreve “ a presença dos pais e das mães na comunidade escolar não deve ser vista pelos profissionais como uma intrusão ou ameaça. Esse é um erro que prejudica, fundamentalmente os professores”. Subscrevemos as palavras do autor citado por entendermos que não pode

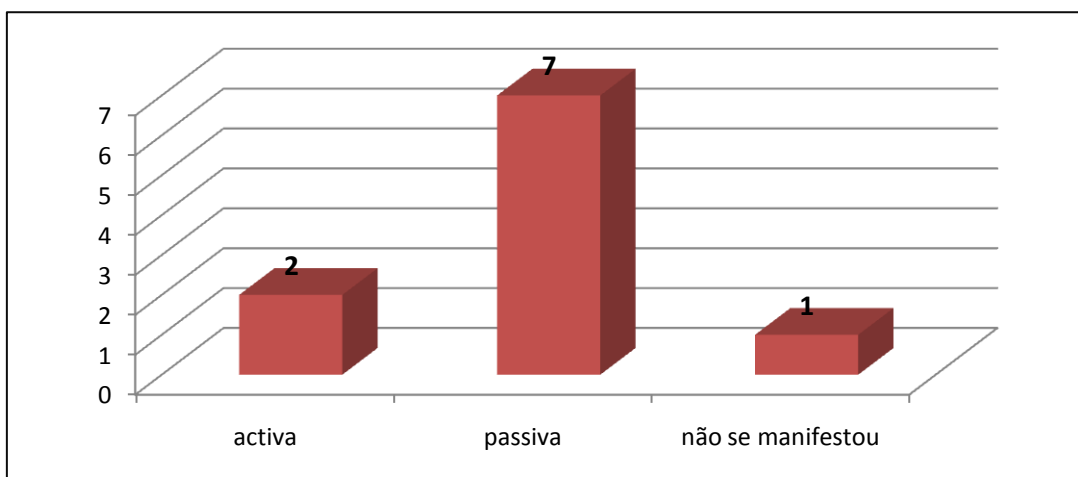
⁴⁷ A AP costuma presentear todos os alunos no dia da mãe e do pai oferecendo-lhes uma lembrança.

haver uma autêntica educação em valores se a escola e a família caminharem em direcções opostas.

6.3 Bloco 3 – Formas de participação

Convidou-se, em seguida, os presentes a pronunciarem-se sobre o modo como participavam na escola, se numa forma passiva, limitando-se a vir à escola dar ou receber informações do seu educando, ou de uma forma activa, participando nos órgãos onde os EE têm assento ou ajudando a resolver problemas na escola.

Gráfico 22: Participação na escola



Conforme se pode observar no gráfico acima apresentado, a maioria referiu participar de forma passiva e regular na vida escolar através da sua presença nas reuniões convocadas pelos directores de turma dos seus filhos.

Interrogados sobre o tipo de contacto que preferiam, individual com o DT, ou colectivo em reuniões com a presença de todos os EE da turma, as opiniões dividiram-se, no entanto a maioria pronunciou-se favoravelmente aos encontros colectivos.

A esse respeito, uma mãe referiu nunca ter tido necessidade de ter um contacto individual, optando, por isso, sempre por contactos colectivos. A mesma opinião foi manifestada por um outro EE que proferiu: “Acho que os assuntos são da turma e devem ser discutidos quando estão todos em conjunto”. Uma outra mãe salientou a importância de estar presente nas reuniões da turma do filho porque isso lhe permitia estar a par de situações que desconhecia, declarando: “Há problemas que os outros pais

levantam, que me passam um pouco ao lado, e eu fico a saber”. Acrescentou que apesar da importância que reconhecia a estas reuniões, procurava ter um encontro individual com o DT uma vez por período, concluindo” Acho que uma reunião ou encontro completa o outro”.

Anuindo com a posição apresentada, uma outra mãe acrescentou “ por vezes há necessidade de encontros individuais porque, há assuntos que sendo colocados no geral podem ferir a susceptibilidade de alguns pais”. Concluiu, declarando que, no seu entender, “esta situação deve ter um cariz excepcional”.

Quando interpelados sobre o tipo de contacto preferido, todos manifestaram preferência pelo contacto presencial, apenas um se referiu ao contacto telefónico, acrescentando no entanto não ser o seu preferido. Nenhum mencionou o contacto através da caderneta do aluno e da plataforma.

Curiosa é esta situação quando comparada com o que se passa com a escola e professores. Para estes, a caderneta é um veículo privilegiado nos contactos que mantêm com os pais, enquanto o director da escola procura manter toda a comunidade educativa informada e actualizada através da plataforma⁴⁸ Tendo em conta o que os EE discorreram relativamente ao tipo de contacto que preferem, podemos concluir que os pais têm atitudes e comportamentos muito diferentes no que diz respeito à sua participação na escola, uns optam por contactos individuais, mas há um elevado número que prefere contactos colectivos. Relativamente a estes últimos, Montadon e Perrenoud (2001) são de opinião que há pais que preferem estabelecer relações através das AP, por várias razões: ou porque querem evitar contactos directos com os professores, ou porque temem que estes possam prejudicar os seus filhos no caso de se lhes dirigirem directamente, ou porque se sentem mais à vontade ou porque acreditam que só através de uma forma colectiva conseguem mudar as coisas. Há um outro conjunto de pais que, não gostando de contactos individuais dos professores, optam por reuniões de pais onde sentem que podem partilhar com outros pais problemas comuns ou podem optar por ficar silenciosos.

⁴⁸ Todos os alunos da escola se encontram inscritos e o número de pais inscritos é também significativo

Interpelados sobre se alguma vez tinham sido chamados pela escola para ajudar a resolver um problema, apenas um dos presentes respondeu afirmativamente. Descreveu a situação de indisciplina vivida pela turma de um dos seus filhos que se reflectiam negativamente no aproveitamento dos alunos. O Conselho de Turma reuniu então com todos os EE no sentido de procurarem, em conjunto, definir estratégias de actuação comuns que permitissem pôr fim aos problemas encontrados.

O facto de apenas um EE ter sido chamado a participar na resolução de um problema pode dever-se, em nosso entender, ao facto de a escola/professores não recorrerem normalmente a este tipo de estratégia. Pelo contrário, a escola procura solucionar os problemas de indisciplina de alguns alunos directamente com o aluno e respectivo EE. Só em casos extremos, em que estão envolvidos vários alunos, como deve ter sido o caso descrito, são envolvidos os EE dos outros alunos.

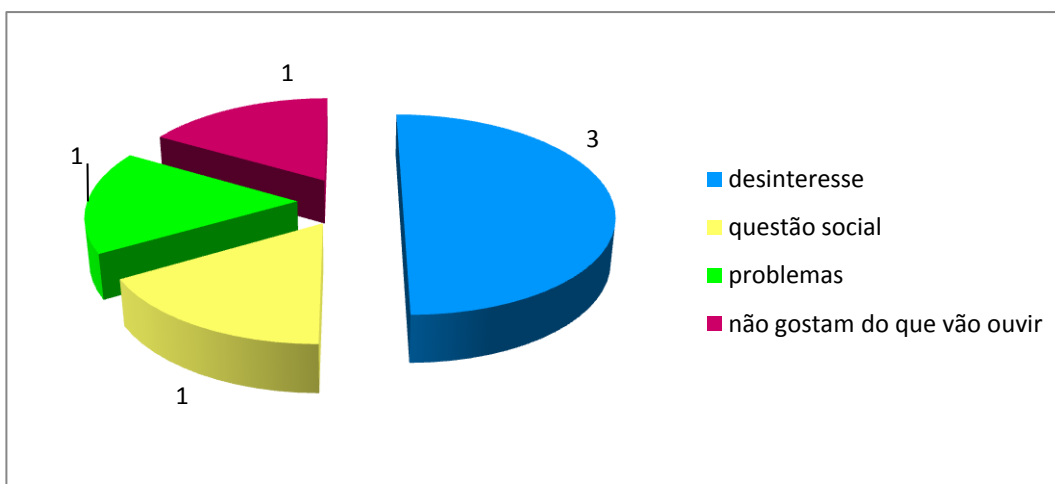
6.4 Bloco 4 – Dificuldades de participação

Colocamos aos pais a seguinte questão “Na vossa opinião, o que impede alguns pais de vir à escola?”

Este foi o assunto mais polémico, que mais pais mobilizou, provocando um debate vivo. As razões apontadas pelos presentes relativamente às dificuldades de alguns pais em ir à escola foram variadas e passíveis de ser agrupadas em quatro grupos.

Apresentamos as opiniões recolhidas no quadro seguinte.

Gráfico 23: Dificuldades de participação na escola



Três membros do grupo consideraram que a ausência de muitos pais se deve ao facto de não se interessarem pelo que se passa na escola. Esse desinteresse pode ficar a dever-se, segundo uma das mães, ao facto de não quererem estar a par dos problemas que existem na escola. Justificou a sua opinião explicando “Se não soubermos que existem problemas, somos muito mais felizes, não é? Se calhar não irmos à escola e não sabermos dos problemas que existem lá...”.

Um outro membro deste grupo considerou que as dificuldades de participação de alguns pais se devem à questão social. Refere a este propósito que “muitos pais não têm formação superior” tendo por essa razão dificuldade em informar-se e lidar com a escola.

Esta opinião é suportada pela literatura quando menciona que em investigações realizadas alguns pais são acusados pelos professores de não se interessarem pelo percurso dos seus filhos. Ora, o que na realidade acontece muitas vezes, segundo Diogo, (2002), é que estes pais valorizam fortemente a escolaridade como meio de promoção social futura dos seus filhos mas mantêm com a escola uma relação de distância que se deve à dificuldade de comunicação com os professores. O mesmo autor acrescenta que a linguagem utilizada pelos professores e o desconhecimento que esses pais têm relativamente ao funcionamento da escola, afastam-nos e acabam por só ir à escola quando solicitados, muitas vezes para ouvir exclusivamente acusações acerca dos seus filhos.

O alcoolismo, desemprego ou outros problemas podem, segundo um dos presentes, contribuir para uma fraca participação na escola. Esta opinião foi de imediato contestada por outro EE que considerou que outros não tendo problemas financeiros, também não vêm à escola porque “por estarem a gerir isto ou aquilo, também não têm tempo, pois quando chegam a casa já é muito tarde”.

Uma outra justificação sugerida por uma outra mãe recebeu também a concordância de muitos dos presentes. Segundo ela, alguns pais podem não gostar de vir à escola por saberem o que os espera, “vão à escola, ouvir mais do mesmo e não querem”. um dos presentes acrescentou que esta situação acontece geralmente com os EE dos alunos que têm mais problemas de comportamento e que, por vezes, por causa destes alunos são convocados conselhos de turma para decidir a pena a aplicar. Para os CT destinados a tratar de assuntos relacionados com problemas disciplinares é convocado o representante dos EE.

Um pai queixou-se que só se fizessem CT para tratar de assuntos dos alunos problemáticos. Gostaria de ver a escola a promover reuniões para tratar dos bons alunos. Concluiu lamentando “Nunca fui a uma reunião dessas e nunca ouvi falar”.

Um dos EE considerou que os pais são muitas vezes comodistas e encontram sempre uma justificação para não irem à escola, exemplificando “porque estou desempregado, estou cheio de problemas...se tenho muito trabalho, tenho problemas”. Ora, na sua opinião, conforme fez questão de vincar, os principais responsáveis pelos filhos são os pais e acrescentou “Aquilo que os pais fazem hoje em dia é depositar só na escola a responsabilidade”. Considerou ainda que deveria ser criada uma lei que obrigasse os pais a irem à escola sempre que solicitados. Muitos foram os comentários que se seguiram a este propósito.

Um dos presentes propôs mesmo que houvesse uma penalização para os pais que não compareçam à escola, ao que outro acrescentou a possibilidade de lhes serem retirados os apoios sociais, porque segundo ele, possivelmente no dia seguinte iam logo à escola “saber por que lhe vão tirar o subsídio, perguntar o que é que eu tenho que fazer.”

A questão da penalização dos EE que não acompanham os seus educandos continua a estar na ordem do dia. Ainda recentemente, as AP, na sequência de vários casos de agressões praticados por alunos em relação a colegas e professores, defenderam que fossem retirados direitos aos pais desses alunos. Contudo esta proposta não mereceu apoio por parte do Ministério da Educação, ME.

A possibilidade aventada de alguns pais não irem à escola por dificuldades provocadas pelo emprego, provocou um animado debate tendo despoletado reacções diversas. Uma mãe deu o seu testemunho relatando as dificuldades que enfrenta quando pretende deslocar-se à escola na hora de atendimento do DT porque isso implicava faltar ao emprego, concluindo desta forma “O meu patrão nem sempre vê com bons olhos essa falta”.

A esse respeito, um dos presentes informou que os DT disponibilizam normalmente outras horas no seu horário para atendimento para além da hora marcada no seu horário. Esta informação foi confirmada por outros EE. Uma outra informação dada referia que a lei prevê a justificação das faltas dadas pelos EE para se deslocarem à escola, ao que uma mãe respondeu com grande resignação “A lei é uma coisa, a realidade do trabalho é bem diferente”.

A lei a que se referiam é a Lei 99/2003 de 27 de Agosto que diz, no seu Artigo 225.º, ponto 2 – “São consideradas faltas justificadas, alínea f) As ausências não superiores a quatro horas e só pelo tempo estritamente necessário, justificadas pelo responsável pela educação de menor, uma vez por trimestre, para deslocação à escola tendo em vista inteirar-se da situação educativa do filho menor”⁴⁹. Foi ainda sugerida uma situação que pode ser um entrave à vinda dos pais à escola, “a falta de dinheiro” provocada pelo desemprego. Todos concordaram que esse é neste momento “uma realidade da nossa escola”.

Já a opinião de que alguns pais não viriam há escola por falta de tempo foi violentamente contestada por um dos presentes que considerou “É uma questão de prioridades. Se pusermos o filho como prioridade, arranja-se tempo para tratarmos dele; se dermos prioridade ao prazer e ao comodismo, não se arranja tempo para o filho”.

Pelo que anteriormente foi relatado, julgamos que EE presentes têm conhecimento de que há um grupo de pais que normalmente não comparecem na escola. Muitos foram os motivos invocados para este facto, sendo que se uns são difíceis de ultrapassar por não dependerem de si (caso de dificuldades provocadas por padrões que não aceitam bem as faltas dadas por motivo de ida à escola), outros podem, no seu entender, ser imputados aos EE que não vão à escola porque não querem.

Também a literatura relativa ao assunto faz eco da existência de pais afastados da escola.

A responsabilidade para esta situação cabe, na perspectiva de Davies (1989) aos pais, que denomina de pais de “difícil acesso”. Ainda segundo o mesmo autor, estes pais tiveram com a escola uma relação difícil enquanto estudantes, muitas vezes somando insucessos.

No entanto, Marques (2001) não concorda com essa denominação. Este autor mostra preferência pelo conceito “escolas difíceis de alcançar ou envolver” em detrimento de “pais difíceis de envolver”, porque este último tende a “vitimizar a vítima”, pressupondo que a falta de colaboração entre a escola e a família se deve à família e desculpabilizando a escola. Segundo ele é a “escola que não é capaz de atrair os pais e

⁴⁹ Disponível em www.confap.pt, consultado em 15/01/2010.

que, portanto, se encontra afastada deles, por motivos organizacionais, rotinas burocráticas, falta de espaço ou atitudes dos professores.” (p. 140).

Em nosso entender, a responsabilidade pela ausência de muitos pais na escola não pode ser atribuída exclusivamente à escola. Também os pais que participaram nesta investigação nunca atribuíram à escola essa responsabilidade, pelo contrário, consideraram ser os pais os principais responsáveis por tal situação. Todavia entendemos que a escola tem um papel fundamental na promoção do envolvimento dos pais na escola devendo para isso procurar desenvolver estratégias no sentido de os atrair.

6.5 Bloco 5 – Grau de satisfação com a escola

Perguntou-se aos pais se estavam satisfeitos com a escola que os seus filhos frequentavam e se os retirariam para outra, se pudessem.

Para esta questão obtivemos apenas duas respostas claras, uma afirmativa e outra negativa.

Os argumentos utilizados pela mãe que revelou alguma vontade de retirar o seu filho da escola, para o privado, prendem-se com o facto de considerar que a escola de hoje dispensa um tempo excessivo com “os alunos que não querem aprender em prol dos que querem trabalhar”. Reconhecendo, no entanto, que toda a gente tem o direito de aprender, entende que, para os alunos que não querem estudar, a escola deveria proporcionar caminhos alternativos, de forma a evitar que alunos com 14 ou 15 anos estivessem na mesma turma de alunos com 10 ou 11. Este comentário mereceu o apoio de outro EE que defendeu a criação de cursos profissionais para onde os alunos pudessem ser encaminhados logo no 5º ano.

Alguns membros da equipa de estudo apontaram como principais desigualdades entre a escola pública e a privada o facto de nesta não se verificarem tantos problemas a nível disciplinar e no que respeita à preparação dos alunos foram unânimes em considerar que era superior no privado.

Todavia uma mãe demarcou-se desta posição afirmando que o facto de estar no privado não era sinónimo de ser bom aluno, concluindo que “nos colégios privados também há turmas mais fracas”.

Um EE alertou para o facto de a diferença poder estar na qualidade dos docentes. Esta opinião foi de imediato contestada por um dos presentes que defendeu “Aqui também há bons professores, mas os meninos não querem trabalhar”.

Interessante foi verificar que apesar dos problemas que a escola pública enfrenta, os pais continuam a defender a sua existência. Apresentamos, em seguida, alguns exemplos desta posição:

- ✓ “Defendo um bocado o público, porque o público tem que levar com tudo”;

- ✓ “Até que ponto podemos esperar que o ensino desta escola atinja esses parâmetros quando temos alunos com imensas dificuldades?”;
- ✓ “Um miúdo que é criado num colégio com todas as “papaiquices” vem para a sociedade e nota um ambiente mau”;
- ✓ “A escola particular, os colégios, tem lá quem quer”;
- ✓ Quanto à escola, acho que funciona mais ou menos bem e prefiro que ele esteja aqui”.

Convidou-se os pais a identificar os aspectos positivos e negativos da escola. Praticamente todos os pais se manifestaram, sendo igual o número de aspectos mencionados relativamente às duas situações.

Agrupamos essas opiniões e apresentamo-las separadamente nos quadros seguintes.

Quadro 8: Aspectos positivos da escola

ASPECTOS POSITIVOS	Nº DE VEZES MENCIONADO
Resolução de problemas	3
Comport./preocupação dos professores	3
Possibilidade de usar a plataforma	3
Comportamento dos alunos	2
Controlo e justificação de faltas dos alunos	2
Maior rigor	1

Quadro 9: Aspectos negativos da descola

ASPECTOS NEGATIVOS	Nº DE VEZES MENCIONADO
Horários dos alunos	3
Qualidade da cantina	2
Aquisição de senhas	2
Professores não interessados	1
Formação das turmas	1

Da análise do quadro relativo aos aspectos positivos, podemos concluir que os mais mencionados se prendem com a forma como a direcção da escola resolve os problemas que aí surgem. Atribuem também à direcção a possibilidade de ser responsável pela

alteração do comportamento, traduzida numa maior preocupação por parte de alguns professores.

Consideraram também muito importante a possibilidade de poderem usar a plataforma para se informarem e acompanharem a vida escolar dos seus educandos. A melhoria do comportamento dos alunos, o controlo de faltas e maior rigor foram considerados também aspectos relevantes.

Alguns EE que tiveram filhos nesta escola em anos lectivos anteriores consideraram que houve uma melhoria substancial, nos últimos anos, nos aspectos anteriormente referidos.

Quanto aos aspectos negativos identificaram uma série de problemas que têm a ver essencialmente com o funcionamento da escola.

O horário dos alunos foi o problema considerado mais grave. Alertados por um dos presentes para a dificuldade que deve ser fazer os horários dos alunos, os pais queixaram-se de haver dias na semana em que os alunos têm uma sobrecarga de aulas que os obriga a trazer muito material. A este propósito um EE criticou os horários do seguinte modo: “um aluno não pode vir com um saco enorme às costas. Ainda vem com outro saco de física, está mal feito, é uma falha da escola”.

A este comentário um outro elemento do grupo reagiu, propondo “Não deviam marcar disciplinas com material pesado todo junto”.

Foram também mencionadas as dificuldades que os alunos têm para adquirir a senha do almoço durante os intervalos por falta de tempo e pela existência de filas enormes. Alguns EE disseram que optam por ser eles a fazê-lo quando vêm à escola, mas reconhecem que esta prática está limitada a um grupo muito restrito de pais. No entendimento de uma mãe, a aquisição de senhas por parte dos alunos é possível através de uma correcta gestão dos intervalos e do tempo destinado à hora de almoço. Esta posição mereceu a concordância de outros pais.

Um outro ponto considerado negativo prende-se com a qualidade e quantidade de alimentos servidos na cantina que têm sido motivo de algumas queixas por parte dos alunos desde que as refeições deixaram de ser confeccionadas na escola e passaram a ser servidas por uma empresa, por imposição da tutela.

Da análise comparativa dos dois quadros, podemos concluir que os aspectos negativos apontados dizem respeito essencialmente a aspectos de organização e funcionamento da escola. Julgamos que as situações apontadas poderão ser solucionadas pela direcção da escola, considerada, nos aspectos positivos, como uma entidade capaz de resolver os problemas.

Podemos observar que os professores são referidos quando se pede aos pais que apontem aspectos positivos e negativos. Esta aparente contradição pode dever-se, em nosso entender, ao facto de os pais se referirem aos docentes não no seu conjunto mas sim a casos particulares.

6.6 Bloco 6 – Grau de satisfação com a sua participação na escola

Foram poucos os pais que deram algum contributo para a questão “A vossa participação na escola é a adequada ou sentem que deviam estar mais presentes na vida escolar dos vossos filhos?”

O facto de todos os participantes terem sido recrutados na Assembleia de Pais, revela logo à partida que se trata de pais que se envolvem na escola.

Um EE referiu que gostaria de dispor de mais tempo, mas suspeita que o filho não partilhe desta opinião “o meu filho já considera que eu o asfixio com perguntas...”.

Esta situação acontece frequentemente com os alunos mais velhos e é confirmada por (Diogo, 2002) que, a este respeito, explica que se para os mais novos a presença dos pais na escola é uma demonstração de interesse que lhes transmite prazer e segurança, para os mais velhos, essa situação pode ser vista como uma acção controladora e limitativa.

Esta opinião é partilhada por Guerra (2002) quando refere que os filhos não vêm com bons olhos a presença dos pais na instituição escolar, pelo que defende que a presença dos pais se deve reduzir à medida que os filhos vão crescendo e avançando no sistema de ensino, de forma a contribuir para a sua autonomia.

Também Alarcão (2002) refere que os pais, ao mesmo tempo que continuam a proteger os seus filhos, devem atribuir-lhes cada vez mais autonomia através da imposição de um conjunto cada vez mais complexo de regras e normas de actuação.

Ainda no que concerne à participação dos pais na escola, uma mãe fez um comentário muito positivo sobre as actividades promovidas pela escola no ano lectivo anterior e realçou a necessidade de se continuarem a realizar, independentemente do número de participantes. Manifestou ser sua convicção que é da escola a responsabilidade de trazer os pais. Concluiu a sua intervenção com as seguintes palavras “Se calhar a escola deveria ter também esse papel, de motivar os pais, e não estar sempre a culpar os pais por não aparecerem, porque há aqueles que aparecem e se calhar gostavam de ser mais vezes convidados a aparecer. E não só para falar de problemas da escola, mas também de assuntos de interesse...”.

Subscrevemos esta opinião na medida em que entendemos que a escola ao alargar o seu âmbito de contactos com os pais , para além do aproveitamento e comportamento dos alunos, pode criar com eles laços positivos que os envolvam de uma forma positiva e desta forma contribuir para a construção de uma escola que seja uma verdadeira comunidade educativa.

6.7 Bloco 7 – Disponibilidade para dinamizar projectos

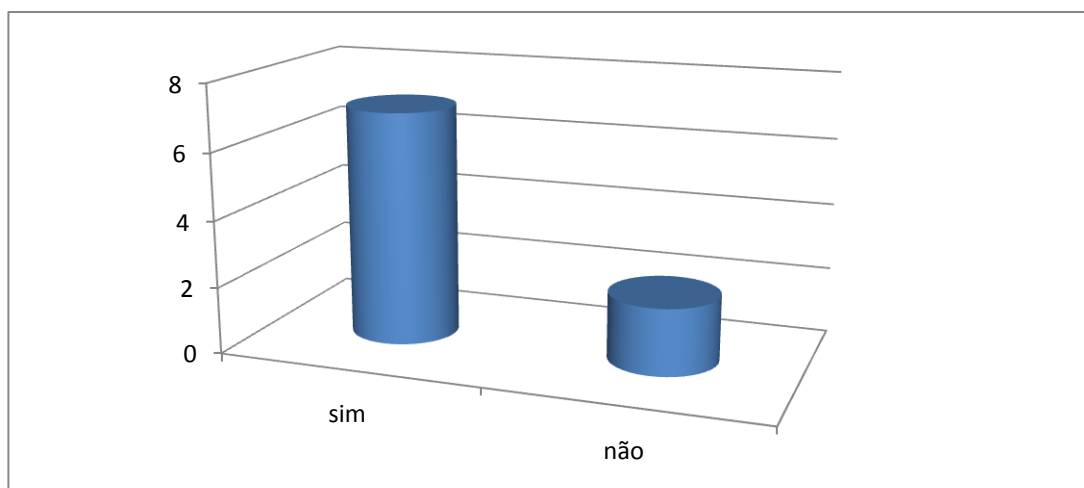
Questionados sobre a disponibilidade para dinamizar projectos na escola, a questão produziu apenas um número muito restrito de respostas. Apenas dois elementos referiram áreas em que poderiam dar o seu contributo, um no desporto e outro na culinária.

Consideramos que o facto de não terem surgido mais propostas não se deve à falta de disponibilidade destes pais. Pelo contrário, como anteriormente já foi exposto, são pais muito dinâmicos que já integram a AP e desenvolvem projectos na escola, próprios ou em cooperação.

6.8 Bloco 8 - Contributos da escola para melhorar a relação escola/família

Antes de terminarmos a sessão, foi pedido aos pais que se pronunciassem sobre o que poderia fazer a escola para melhorar a relação da escola com a família.

Gráfico 24: Número de pais que fizeram propostas para melhorar a relação escola/família



Relativamente ao assunto averiguamos, com agrado, que praticamente todos os pais se manifestaram. É curioso verificar que todas as propostas andaram à volta de um mesmo tema, a necessidade de fomentar contactos pessoais entre os vários agentes da comunidade educativa.

Apesar de reconhecerem a importância das novas tecnologias, uma mãe lembrou que “a escola tem um rosto, tem direcção, funcionários, professores, e que todos devíamos tratar toda a gente com respeito, com dignidade e mostrar a cara, estar perto e presente”. Esta ideia foi reforçada por outro EE que acrescentou a importância e necessidade de a escola se abrir à comunidade promovendo e actividades que contribuam para a presença dos pais na escola.

A este respeito, um EE lembrou que muitos pais não participam na vida da escola e que esta não pode exigir a sua presença. Uma mãe referiu que pelo facto de muitos pais não se envolverem na escola não pode servir de motivo para nada se fazer. Para ela as actividades devem ser propostas independentemente do número de participantes que possam ter.

Diversas foram as sugestões proferidas por alguns dos participantes no sentido de aprofundar a relação da escola com as famílias, tais como a realização de acções de formação para pais, organização de pequenos grupos de reflexão, ou a realização de palestras proferidas por pais tendo em conta a sua formação e experiência. A este respeito um dos participantes referiu a existência de “pais, especialistas na sociedade, que até gostariam de dar o seu contributo”.

Tendo consciência que as actividades atrás propostas deverão ocorrer em horário compatível com a disponibilidade dos EE, em horário pós-laboral, essa situação implica também disponibilidade, por parte dos professores. A este propósito um EE sustentou que “alguns professores terão de se sacrificar um bocadinho mais e é preciso que eles estejam motivados e tenham horários para desenvolver esse trabalho”. Concluiu dizendo “Tem que haver alguém a organizar isto. Eu tenho a certeza que se isto for feito, há receptividade”.

Pelo que anteriormente foi referido, podemos concluir que, no entender dos EE, cabe à escola o papel de promover actividades ou formação destinadas aos pais, convidando-os a estar presentes e desta forma contribuir para o estreitar de relações entre as duas instituições, escola e família.

Um EE concluiu que é muito importante que a escola reconheça a importância da família, concedendo-lhe um lugar de destaque. Esta situação em seu entender, vem contrariar um pouco o que se passa na sociedade actual, que não tem contribuído para a promoção da família ao “permitir que cada vez mais pessoas trabalhem por turnos, podendo trabalhar 30 horas numa semana e sessenta na outra”.

Na realidade, se por um lado os governos revelam algumas preocupações com a baixa de natalidade verificada, procedendo a publicação de legislação, que aparentemente protege a família, por outro lado, os mesmos governantes decretam no sentido de uma cada vez maior precariedade, mobilidade e instabilidade no mundo do trabalho. Esta situação tem contribuído para retardar a constituição das famílias e para que a decisão de terem filhos acontece cada vez mais em idades mais tardias.

Concluindo e abrindo perspectivas

Concluída a apresentação e a análise dos resultados da nossa investigação, consideramos que conseguimos dar resposta às questões que enunciámos no início do nosso trabalho, quando nos propusemos auscultar os pais relativamente ao conhecimento que tinham da escola que os seus filhos frequentam, a forma como se relacionavam com a escola e o que poderia a escola fazer para melhorar essa relação.

O que se pretendia não eram respostas a perguntas concretas mas sim escutar diferentes pontos de vista e opiniões relativamente a temas considerados relevantes para a investigação e desta forma contribuir para uma melhor compreensão do assunto que nos propusemos investigar.

No final do nosso trabalho pudemos verificar que a opção que realizamos pelo GD como principal técnica de recolha de informação revelou as suas potencialidades ao permitir recolher informação relevante para a nossa investigação.

Conclusões e considerações para o campo das práticas

Conscientes de que a ciência é um percurso incompleto e de que as conclusões de qualquer investigação fazem sentido no momento em que são formuladas, entendemos que a revisão da literatura e o estudo empírico que realizámos nos permitem retirar algumas conclusões que consideramos importantes para a clarificação das questões que nos propusemos ver discutidas e para a fundamentação de algumas propostas de linhas orientadoras que conduzam as escolas a novas práticas.

As conclusões que apresentaremos apoiam-se na análise dos dados obtidos no GD, anteriormente apresentados, na literatura sobre o tema e na nossa experiência. Quanto às propostas de acção que enunciaremos, elas visam promover uma maior e melhor participação dos pais na escola, em prol do processo educativo dos seus filhos, da comunidade e da sociedade, prestando particular atenção à importância que os vários agentes, pais, escola e professores, desempenham neste processo.

Em todo o caso, consideramos importante apresentar, previamente, algumas considerações sobre o funcionamento do GD, por julgarmos poderem contribuir para uma melhor compreensão da nossa investigação.

Desde logo, salientamos que o GD, enquanto processo de recolha de informação, se revelou altamente dinâmico, permitindo, relativamente a um mesmo assunto, obter um leque variado de opiniões. Se, por vezes, os participantes chegavam a consenso ou a maiorias, noutras situações as opiniões divergiam, mas sempre devidamente fundamentadas e apresentadas de forma clara e sendo respeitadas pelos restantes participantes.

Além disso, sublinhamos o facto de a informação recolhida junto do GD ter ido para além do previsto. O facto de alguns dos presentes fazerem parte da AP permitiu que esses participantes manifestassem a sua opinião, umas vezes como EE, outras como responsáveis dos órgãos sociais da AP, contribuindo, desta forma, para um enriquecimento do debate e das suas conclusões.

Relativamente à atitude dos pais presentes no GD, sentimos uma evolução genericamente muito positiva, embora alguns, talvez por maior timidez, tenham participado mais passivamente, de uma forma geral concordando com o que estava a ser dito. Se, no início da sessão, os EE pareciam apreensivos e expectantes, talvez por ser a

primeira vez que se confrontavam com esta situação e por não saberem o que os esperava, no decorrer da actividade, à medida que se lançaram os temas a debater, constatámos um crescente à-vontade e até algum prazer em poder reflectir e partilhar opiniões e preocupações. Esta situação foi confirmada pelas palavras de um dos presentes que considerou, no fim da sessão, que não tinha dado conta de que já tinha passado tanto tempo, ou que a escola devia promover mais espaços de debate como o que aqui tinha acontecido.

A maioria dos pais demonstrou muita confiança, conhecimento e capacidade de reflexão acerca do seu envolvimento na escola e do funcionamento desta instituição. Mostraram-se, por um lado, conhecedores e conscientes do papel activo que desempenham na escola, e, por outro, seguros da importância do seu envolvimento na educação escolar dos filhos e da sua presença na escola, embora reconhecendo que esta atitude não é comum a todos os pais dos alunos da escola.

De um modo geral, revelaram expectativas elevadas relativamente ao desempenho académico dos seus filhos e preocupação face à possibilidade de haver, na escola, situações que possam prejudicar o aproveitamento dos seus educandos.

Conscientes do papel da escola na vida dos seus filhos, os EE mostraram-se, na generalidade, satisfeitos com a escola que frequentam e onde decorre este estudo. Esta imagem favorável é muito importante e reflecte-se, bastantes vezes, quer na atitude dos alunos face à própria escola, que aprendem a valorizar, quer nos resultados escolares que obtêm, pelas atitudes positivas face à aprendizagem que estimula.

Feitas estas considerações prévias, passamos a enunciar as propostas dos pais que participaram neste grupo de trabalho relativamente ao que pode a escola fazer para melhorar a comunicação com as famílias.

Assim, na sua opinião, cabe à escola:

- ✓ Abrir-se à comunidade, convidando os pais para dar o seu contributo e testemunho, desenvolvendo ou apoiando projectos;
- ✓ Promover contactos pessoais ou de grupos destinados aos pais, através do desenvolvimento de acções de formação ou de grupos de reflexão;
- ✓ A divulgação do plano Anual de Actividades, feita pelos directores de Turma, logo na primeira reunião do ano;
- ✓ A dinamização e o esclarecimento relativamente à importância e ao papel da AP;

Pensando nos alunos, os pais propuseram ainda:

- ✓ A realização de Conselhos de Turma a pensar nos bons alunos, no sentido de os estimular e valorizar, com vista ao desenvolvimento das suas capacidades e competências;
- ✓ A criação de turmas com caminhos alternativos para os alunos que não se integram e até rejeitam o percurso académico comum que as escolas propõem.

A participação dos pais na escola desenvolve-se a nível institucional e não institucional. Relativamente ao primeiro, a legislação produzida nas últimas décadas em Portugal, de que anteriormente demos conta no capítulo “Família/escola – contornos de uma relação”, tem promovido a sua participação na escola, assegurando-lhes a presença nos órgãos de Gestão e Administração, bem como a justificação de eventuais faltas daí decorrentes, à semelhança do que acontece quando se deslocam à escola para contactarem o DT ou para participarem em CT.

No entanto, essa participação continua confinada a um grupo reduzido e específico de pais, deixando de fora a maioria dos EE, talvez os dos alunos que mais necessitavam, como confirmam os estudos realizados por Marques (1991), Davies (1989) ou Diogo (2002). Importa também sublinhar que os pais que mais participam são os que têm um nível de habilitações mais elevado e mais expectativas em relação aos filhos, o que também constatámos no grupo de pais que fez parte deste estudo.

Da mesma forma, na escola onde realizámos este estudo pudemos observar a reduzida participação dos EE, se tivermos em conta o número de inscritos na AP e as declarações de alguns dos participantes no GD.

Daí considerarmos que a participação dos pais na educação escolar dos seus filhos representa mais do que dar-lhe acesso a alguns órgãos de gestão e administração da escola, como acontece actualmente. Em nosso entender, para que um nível de participação desejável possa acontecer efectivamente, é necessário criar condições favoráveis ao seu exercício. Tal implica que os pais possam participar de uma forma individual ou representativa, sem terem prejuízos profissionais ou económicos e que possam ir para além do crédito horário vigente.

Relativamente ao segundo nível de participação, não institucional, relacionada com a presença dos pais na escola como parceiros educativos, tanto a literatura como os

participantes no GD são de opinião que cabe à escola a iniciativa e a responsabilidade de a promover.

Mas para que isso aconteça, na nossa opinião, é fundamental que a escola entenda a participação dos pais como necessária e importante, o que implica o reforço do conceito de escola como entidade educativa, e não meramente instrutiva, reconhecendo a necessidade de pais e escola colaborarem no processo educativo que conduza ao desenvolvimento integral do aluno. A nossa experiência de mais de duas décadas a desempenhar várias funções em diferentes escolas, tem-nos revelado que a escola não deve recear a participação dos pais dado que a sua intenção não é a de se intrometerem mas sim a de colaborarem com a instituição.

Um maior envolvimento dos pais passará, em boa parte, por a escola conseguir mudar a forma tradicional de relação que tem mantido com as famílias dos seus alunos, competindo-lhe, de forma inovadora e pragmática, esclarecer no seu Projecto Educativo o modo como pretende envolver e cativar os pais dos seus alunos, tendo em conta as suas características, a sua disponibilidade e as suas necessidades. Desta forma, a escola afirmará a sua diferença e reclamará a sua autonomia, criando condições que permitam um maior envolvimento parental na escola.

Como anteriormente referimos, consideramos que seria importante apontarmos caminhos que possam aproximar mais a escola e a família. Para tal, faremos algumas considerações e daremos conta de algumas acções que consideramos pertinentes e exequíveis, nesta ou noutra escola.

Assim, consideramos que a escola:

- ✓ Deve preocupar-se com a forma como recebe os EE. Professores, pessoal não docente ou administrativo, devem recebê-los com cortesia, delicadeza e utilizando uma linguagem acessível;
- ✓ Deve esforçar-se por criar um espaço físico onde os pais possam ser recebidos com conforto e privacidade, garantindo-lhe a confidencialidade dos assuntos tratados;
- ✓ Deve encorajar e legitimar a colaboração, lembrando aos pais os seus direitos e responsabilidades;

- ✓ Deve valorizar os resultados da colaboração com os EE, publicitando experiências bem sucedidas;
- ✓ Deve preocupar-se em divulgar, junto dos EE, a Associação de Pais, enquanto organização capaz de reflectir e intervir, contribuindo para a melhoria da educação dos filhos e da escola;
- ✓ Deve assumir como prioridade a criação de programas de envolvimento parental dirigidos às famílias dos alunos mais afastadas da cultura escolar, organizando-se no sentido da sua aproximação, num esforço individual ou em colaboração com a comunidade;
- ✓ Deve promover projectos de formação e actualização para os pais, como acções de formação ou cursos. A educação e a valorização pessoal fazem-se, cada vez mais, ao longo da vida e os pais que as procuram constituem um exemplo positivo para os seus filhos;
- ✓ Deve desenvolver actividades informativas/formativas destinadas aos pais. A título de exemplo, sugerimos debates, grupos de reflexão, organização de eventos, campanhas de solidariedade, comemoração de acontecimentos marcantes, organização de festas, exposições, desfiles, feiras, apresentação de leituras e de peças de teatro ou musicais preparados pelos alunos na escola, actividades desportivas, idas ao teatro ou a um concerto, visitas de estudo, desenvolvimento de projectos de voluntariado.

Todas as propostas que atrás registámos visam promover uma maior aproximação entre as duas instituições, escola e família, e todas elas apontam para a responsabilidade da escola nesse processo. Ao dinamizar encontros e reservar espaços e tempos para que pais, professores, alunos, pessoal não docente e outros agentes da comunidade se possam encontrar e melhorar a sua relação, a escola está a contribuir para se tornar uma verdadeira comunidade educativa.

Conscientes de que alguns projectos poderão ter que ocorrer em horário pós-laboral, à noite ou ao fim-de-semana, de forma a não prejudicarem a actividade laboral dos pais, conforme alertou um dos EE presentes no GD, consideramos que não seria legítimo continuar a pedir-se aos professores que promovam e desenvolvam projectos com os pais fora do seu horário normal com prejuízos para a sua vida familiar ou social.

Relativamente às dificuldades de realização de actividades em horário pós-laboral, o mesmo EE referiu que essa situação poderia ser ultrapassada pela direcção das escolas.

Partilhamos este entendimento e aproveitamos de salientar o papel que a direcção da escola poderá ter neste processo.

Para que a escola mude as suas práticas na relação que tem com os pais, deverá contar com uma liderança forte e capaz de mobilizar todos os agentes da Comunidade Educativa, o que não é fácil nos tempos actuais em que a escola tem sido, muitas vezes, maltratada e desvalorizadas pelas famílias, professores, comunicação social e políticos.

Caberá às direcções das escolas, aproveitando a autonomia de que dispõem, envolver os seus professores fora do seu horário normal, atribuindo-lhes, para esse efeito, horas não lectivas que permitam o desenvolvimento de projectos. Apesar de nem sempre existirem tais condições, em muitas escolas, à semelhança do que acontece naquela onde decorreu este estudo, é já significativo o número de professores que se disponibilizam a desenvolver projectos fora do seu horário normal, mesmo com prejuízos para a sua vida familiar e social, por entenderem que só assim poderão ter a possibilidade de se encontrarem com os pais dos seus alunos.

Se o processo de aproximação entre a escola e as famílias não pode consolidar-se sem o envolvimento dos professores, e sabendo que muitos a receiam, talvez por desconhecimento dos benefícios no aproveitamento escolar que a participação dos pais pode trazer a todos, parece-nos que a formação é a melhor solução quando se procura mudar atitudes e mentalidades relativamente ao assunto. É necessário que os professores deixem de limitar o seu trabalho ao ensino dos alunos dentro da sala, mostrando-lhes os benefícios que a colaboração entre a escola e a família podem trazer, nomeadamente ao desenvolvimento social e desempenho escolar dos alunos.

Também como profissionais, não podem ignorar o que afirma o Estatuto da Carreira Docente, ECD, relativamente aos deveres dos professores para com os EE.⁵⁰

2— O pessoal docente, no exercício das funções que lhe estão atribuídas nos termos do presente Estatuto, está ainda obrigado ao cumprimento dos seguintes deveres profissionais:

c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre

⁵⁰ Consultado <http://www.fenprof.pt> em 29-07-2010

docentes, alunos, **encarregados de educação** e pessoal não docente.
(ECD, Art.10º, ponto 2 alínea c)

A redacção da alínea citada refere “relações de respeito e reconhecimento mútuo” o que remete para uma outra importante mudança de mentalidades, agora ao nível de um outro actor importantíssimo, os pais. Espera-se deles, não apenas o reconhecimento da especificidade da função do professor e da sua competência científica e pedagógica para a realizar, mas também uma maior disponibilidade e vontade de investir numa participação mais activa, acompanhando de perto todas as actividades que se desenvolvem na escola do seu filho. É público que continua a haver um elevado número de pais que se limitam a enviar os seus filhos à escola e a comparecer apenas quando convocados nos finais dos períodos para receberem a ficha de avaliação; é certo que há ainda um outro importante grupo, o dos eternos ausentes; é seguro também que esta é uma situação a alterar completamente, e com o esforço das próprias AP.

De facto, este é um desafio partilhado que, só por si, a escola não poderá vencer. É importante que os pais que participam, através dos seus representantes, a AP, procurem motivar e envolver os ausentes, fornecendo-lhes formação, à semelhança do que havíamos proposto relativamente a alguns professores, no sentido de compreenderem a importância da sua participação na escola.

A formação nesta área destinada a pais e professores poderá ser promovida pela escola ou por entidades externas, como os centros de formação, confederações de pais, universidades ou escolas superiores de educação.

Estudos como o que realizámos poderão ser um importante processo de formação para professores, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e pessoal por constituírem uma oportunidade de valorização, promovendo leituras e momentos de reflexão que contribuem para a aquisição de novos conhecimentos e competências. Uma correcta utilização das aprendizagens conseguidas poderá reflectir-se de forma positiva e ser um importante contributo para a melhoria das escolas.

Ao longo do nosso estudo, foram muitas as questões que emergiram e que gostaríamos de partilhar, por considerarmos que poderão ser interessantes sugestões para estudos futuros.

Quando falamos da problemática da interação escola/família, o centro da nossa atenção e preocupação são os “alunos/filhos”. No entanto, reconhecemos que, neste estudo, a estes não foi dada qualquer visibilidade, quase sempre aparecendo como elementos passivos nesta relação.

Ora, no nosso entender, essa não é a realidade. De facto, os alunos/filhos são elementos importantíssimos nessa relação, fazendo, muitas vezes, a ponte entre a escola e a família. Movendo-se nos dois mundos, escola e família, os alunos constroem estratégias de defesa ou ofensivas na relação que mantêm com a escola. Funcionando como “agentes duplos”, podem distorcer ou alterar, conforme os seus interesses, as mensagens ou juízos quando relatam em casa o que se passa na escola ou, a pedido desta, entregam/omitem informação enviada. Em sentido inverso, os alunos são portadores de comunicações dos pais, como por exemplo as justificações de faltas ou outras mensagens que podem, também elas, chegar ou não ao destino, correcta ou incorrectamente.

A investigação sobre o papel que os “alunos/filhos” desempenham na comunicação que a escola mantêm com a família seria um campo interessante a explorar, por considerarmos que poderia trazer conclusões interessantes.

Ainda relacionada com alunos, uma outra dimensão de investigação, que consideramos ser passível de realizar, consistiria em averiguar o modo como os filhos dos pais afastados da cultura da escola entendem a não participação dos seus EE na escola.

Um outro elemento importantíssimo, tantas vezes subvalorizado, na relação que se estabelece entre a escola e a família é o pessoal não docente. Ao longo das últimas décadas, as suas funções e papéis têm-se alterado substancialmente. São eles os responsáveis pelo acolhimento dos alunos, muitas vezes bem cedo por necessidades profissionais das famílias, pelo seu acompanhamento nos intervalos e na hora das refeições. No final do dia, voltam a ser eles, muitas vezes, a ter a responsabilidade pelos alunos enquanto aguardam o regresso a casa.

Sendo o pessoal não docente muitas vezes o único agente da escola com quem muitos pais mantêm contacto, verificamos que continuam a não merecer a atenção da investigação educacional. Cremos que seria importante averiguar o seu contributo para esta relação que se estabelece entre a escola e a família.

Antes de encerrarmos o nosso estudo, não podemos deixar de relembrar que a participação se assume, simultaneamente, como um direito e um dever de todos os que constituem a comunidade educativa. Os pais, na sua condição de membros dessa comunidade e responsáveis pela educação dos seus filhos, não podem alhear-se do que se passa na escola, participando para além do que supõem os contactos com o DT ou a visita esporádica a um evento.

Conscientes da necessidade de participarem na escola, os pais que colaboraram neste estudo reconheceram a existência de um grupo de pais que se encontra afastada da escola, identificando alguns constrangimentos que podem contribuir para uma fraca participação. Correspondendo à nossa solicitação, apontaram algumas práticas a adoptar pela escola e que, no seu entender, poderiam contribuir para uma aproximação das famílias à escola. Retomando as dificuldades de participação dos pais na escola que identificaram, importa salientar que nenhum dos intervenientes invocou a escola como factor de impedimento a uma efectiva participação.

Os obstáculos que invocaram à participação dos pais na escola podem ser de duas ordens. Por um lado, os que dependem dos próprios e que têm que ver com o desinteresse, com o não quererem acompanhar o que se passa na escola, em especial quando imaginam o que os espera (particularmente pais de alunos com problemas de comportamento), com a atitude de confiarem à escola toda a responsabilidade pela educação dos seus filhos. Por outro lado, os obstáculos que, não dependendo de vontade própria, são muito difíceis de ultrapassar, como a faltam de formação académica, os constrangimentos impostos pelo mundo do trabalho ou o desemprego.

No sentido de as duas instituições, escola e família, estreitarem relações, na opinião dos pais é muito importante que a escola reconheça a importância da família, dando-lhe um lugar de destaque, ao contrário do que acontece noutros contextos, como no mundo laboral, onde a família é tantas vezes esquecida.

Consideraram ainda ser essencial que a escola se abra à comunidade, promovendo actividades que contribuam para a presença dos pais na escola, solicitando a sua intervenção, tendo em conta a sua formação e experiência. Como forma de promover essa aproximação, propuseram que a escola organizasse grupos de reflexão, acções de formação e palestras dirigidas aos pais. A assunção destas funções por parte da escola contribuiria para formar pais mais esclarecidos, capazes de intervir, assumindo desta forma o papel que lhe é reservado na escola.

Subscrevemos, por ser esse também o nosso entendimento do que deve ser a participação dos pais na escola, o que diz Guerra (2002, p.78): “participar é comprometer-se com a escola. É opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar, lutar por uma escola melhor. Participar é viver a escola não como espectador, mas sim como protagonista”.

Globalmente, acreditamos que uma colaboração eficaz entre a escola e a família dependem da determinação e da formação dos vários actores da comunidade educativa que, em conjunto, podem, num clima de confiança e cooperação, reflectir, mudar práticas e contribuir para a qualidade que é reclamada por todos para a escola portuguesa, uma escola sem fronteiras, participativa, eficaz e promotora do sucesso.

