Carlos Alberto Oliveira Magalhães

Lógicas de participação dos EE nos órgãos do Agrupamento:

Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

INFANTE D. HENRIQUE

Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto, 2013

Carlos Alberto Oliveira Magalhães

Lógicas de participação dos EE nos órgãos do Agrupamento:

Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma

Tese apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora Científica: Profª. Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

INFANTE D. HENRIQUE

Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto, 2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes, que sempre se mostrou disponível para me ajudar, orientar e incentivar no decorrer deste percurso investigativo.

Agradeço a todos quantos contribuíram para que a elaboração desta Tese de Doutoramento chegasse a bom porto.

Lógicas de participação dos EE nos órgãos do Agrupamento: Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma

RESUMO

No decorrer da nossa investigação propusemo-nos atingir os seguintes objetivos: compreender a ligação entre o nível de escolaridade dos EE e a sua participação nos diferentes órgãos do Agrupamento; verificar quais são as razões que levam os EE a participarem nos diferentes órgãos do Agrupamento; conhecer as razões que estão na base do alheamento, relativamente à participação, dos EE; conhecer o grau de participação dos EE nos diferentes órgãos do Agrupamento; compreender a disponibilidade dos EE para integrarem os diferentes órgãos do Agrupamento e verificar qual é o grau de importância atribuído pelos EE às APs.

Em termos de conclusões, verificámos que a escola tem vindo a mudar e a ganhar novas funções, o que se repercute na prática quotidiana dos docentes. O conceito de família tem vindo a mudar a um ritmo muito acelerado e profundo, exigindo de cada um dos seus membros uma atenção muito especial e a correspondente dedicação e responsabilidade. A escola e a família deverão dar as mãos em prol do sucesso dos alunos e para que a nossa sociedade seja mais justa, solidária e feliz. Nenhum EE se poderá queixar da falta de legislação que lhe abra as portas da participação na vida da escola. As razões que levam os EE a deslocarem-se à escola são quase sempre as mesmas: a responsabilidade pela educação dos seus educandos, a utilidade das reuniões, a busca de informações sobre a a vida escolar dos seus educandos, o facto de os horários de atendimento serem compatíveis com os seus. Estes dados contrariam aquele preconceito de que os EE só se deslocam, normalmente, à escola quando são convocados para o efeito. São os EE com mais habilitações académicas a manifestarem vontade e disponibilidade para participarem nos órgãos do Agrupamento.

O nosso estudo confirmou aquilo que a nossa prática docente e dirigente nos ensinou: poucos são os EE que se manifestam disponíveis para participarem nos diferentes órgãos do Agrupamento. Além disso, os EE, regra geral, pouco querem saber da AP: interessa-lhes irem resolvendo os problemas referentes aos seus educandos. Quando tal não lhes é possível é que recorrem à AP.

Só depois de cada escola conseguir chamar os EE à escola é que esta poderá aspirar a ter EE motivados e interessados para integrarem os diferentes órgãos.

Palavras-chave: envolvimento, participação, escola, família, inquérito.

Logics of the participation of the EE in the organs of Grouping: General Council, Pedagogical Council and Class Council

ABSTRACT

During this investigation our aims were the following: to understand the relationship between the educational level of EE and their participation in the various organs of the Grouping; to verify the reasons why EE want to participate in the different organs of the Grouping; to know the reasons which form the basis of the alienation concerning participation, of the parents or legal guardians (P/LG); to know the participation degree of the P/LG in the different organs of Grouping; to understand the P/LG' availability to integrate the different organs of the grouping and to verify the importance degree given by P/LG to the PAs.

In conclusion, we have found that the school has been changing and gain new functions, which are reflected in the teachers' daily practice.

The concept of family has been changing at a very fast and deep rhythm, requiring from each of the members a very special attention and a corresponding dedication and responsibility.

The school and the family must join hands in support of the students' success and to make our society a more just, supportive and happy one.

There aren't any P/LG who can complain of the lack of legislation that won't open the doors of participation in the school life.

The reasons why the P/LG go to school are almost always the same: the responsibility for the education of their children, the usefulness of the meetings, the search for information about their children school life and the fact that the opening hours are compatible with theirs.

These data contradict that prejudice which P/LG only to school when they are convened for the purpose. P/LG who have more academic qualifications express willingness and availability to participate in the organs of the Grouping.

Our study confirmed what our teaching leader and practice taught us: there are few P/LG who manifested availability to participate in the various organs of the Grouping. Additionally, P/LG usually don't want to know about the PAs: they are interest in solving the problems related to their children. When that is not possible it is when they go to the PA.

Only after each school succeeds in calling the P/LG to school it will be when it can aspire to motivated and interested them to integrate the different organs.

Keywords: engagement, participation, school, family, investigation,
parents or legal guardians (P/LG),
Parents 'Association (PA)

SIGLAS E ABREVIATURAS

AP	Associação(ões) de Pais
CEF	Curso de Educação e Formação
CONFAP	Confederação Nacional das APs
DT	Diretor(es) de Turma
EE	Encarregado(s) de Educação
PAA	Plano Anual de Atividades
PCA	Percurso Curricular Alternativo
PE	Projeto Educativo
PND	Pessoal Não Docente
RI	Regulamento Interno
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS i
RESUMO ii
ABSTRACT iv
SIGLAS E ABREVIATURAS vi
SUMÁRIO vii
ÍNDICE DOS QUADROS x
ÍNDICE DOS GRÁFICOS xiii
INTRODUÇÃO 15
1. Questão de investigação 17
2. Objetivos 17
3. Hipótese(s) 18
4. Metodologia 18
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO 19
CAPÍTULO 1: Clarificação concetual dos termos – Escola e Família 20
1. A escola 21
1. 1. A escola como comunidade educativa 26
1. 1. 1. Funções da escola 28
1. 2. A escola como organização 35
1. 2. 1. O que se entende por organização 35
1.2.2. As relações pessoas versus organizações 35
1. 2. 3. A organização escolar 36
1. 3. A escola como comunidade social e democrática 40
2. A família 43
2. 1. Conceito de família 44
2.2. Funções da família 47

CAPITULO 2: ESCOLA E FAMÍLIA: QUE RELAÇÃO? 49

1. A escola e a família: rumo a uma educação participada 50

1. 1. Distinção entre envolvimento e participação 53

1. 2. Participação dos EE na escola: individual e organizada 55

1. 2. 1. A participação dos EE no âmbito de alguns diplomas legais mais recentes: Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, Decreto--lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho 59

1. 3. Benefícios decorrentes do envolvimento e participação dos EE.. 67

1. 4. Obstáculos ao envolvimento e participação dos EE 68

1. 5. Formas de atenuar distância entre a escola e a família 70

PARTE II: DADOS EMPÍRICOS 73

Introdução 74

Capítulo 1: Opções metodológicas 75

1.1. Identificação do problema e sua justificação 76

Questão de Partida / Tema a desenvolver / Hipóteses 76

1.2. Metodologia de Investigação 77

1.2.1. Amostra 78

1.2.2. Caracterização do contexto de estudo: o concelho de Santa Maria da Feira 79

1.3. Instrumentos de Recolha de Dados 82

1.3.1. Inquérito por questionário 82

1.3.2. Análise documental 85

1.4. Procedimento 86

Capítulo 2: Apresentação e Análise dos Resultados 87

2.1. Apresentação e análise dos inquéritos dos EE 88

2.2. Apresentação e análise da participação dos EE em duas das escolas da nossa amostra 102

Capítulo 3: Discussão dos Resultados 121

CONCLUSÃO 130

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 143

ANEXOS 152

ANEXO 1 153

Inquérito por Questionário 154

Índice dos quadros

Quadro 1: As condições de uma escola perfeita 27

Quadro 2: Finalidades da escola 37

Quadro 3: Bases que sustentam a democracia escolar 42

Quadro 4: Conclusões a que chegaram os estudos realizados na área das relações escola/família 52

Quadro 5: Participação dos EE na escola: diplomas legais 59

Quadro 6: Escolas Básicas de Santa Maria da Feira 79

Quadro 7: Pontos fortes e alguns pontos fracos do ponto de vista educativo do concelho de Santa Maria da Feira 82

Quadro 8: Coerência existente entre as questões formuladas e os objetivos a atingir no inquérito destinado aos EE 85

Quadro 9: Relação existente entre os Objetivos e as Hipóteses 85

Quadro 10: Sexo dos respondentes 89

Quadro 11: Idade dos EE 90

Quadro 12: Profissões dos EE 91

Quadro 13: Habilitações académicas dos EE 92

Quadro 14: Nº de vezes em que os EE se deslocam à escola 93

Quadro 15: Razões da ida à escola: 94

Quadro 16: Foi ou vai à escola para: 96

Quadro 17: Estaria disponível para fazer parte de um dos seguintes órgãos do Agrupamento? 97

Quadro 18: Fez ou faz parte da AP? 98

Quadro 20: 5º Ano: Média de participação dos EE 102

Quadro 21: 6º Ano: Média de participação dos EE 103

Quadro 22: 7º Ano: Média de participação dos EE 104

Quadro 23: 8º Ano: Média de participação dos EE 104

Quadro 24: 9º Ano: Média de participação dos EE 105

Quadro 25: CEF: Média de participação dos EE..... 106

Quadro 26: Média de participação dos EE..... 106

Quadro 27: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período 107

Quadro 28: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola 108

Quadro 29: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola 108

Quadro 30: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período 109

Quadro 31: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola 110

Quadro 32: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola 111

Quadro 33: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período 111

Quadro 34: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola 112

Quadro 35: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola 113

Quadro 36: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período 114

Quadro 37: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola 114

Quadro 38: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola 115

Quadro 39: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período 116

Quadro 40: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola 117

Quadro 41: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola 117

Quadro 42: Habilitações Académicas dos EE que mostraram disponibilidade para integrarem o Conselho Geral..... 122

Quadro 43: Habilitações Académicas dos EE que mostraram disponibilidade para integrarem o Conselho de Turma. 124

Quadro 44: Atividades a desenvolver pelos EE 135

Quadro 45: Atividades que visam o envolvimento dos EE 137

Quadro 46: Atividades dinamizadas pelo SPO 141

Quadro 47: Formas de os EE participarem na vida escolar dos seus ..... Educandos 141

Índice dos gráficos

Gráfico 1: Sexo dos respondentes 89

Gráfico 2: Idade dos EE 90

Gráfico 3: As profissões dos EE que encontramos com maior frequência..... 91

Gráfico 4: Habilitações académicas dos EE 92

Gráfico 5: Nº de vezes que cada EE costuma deslocar-se à escola para falar com os professores ou participar em reuniões 93

Gráfico 6: Razões da ida à escola: 95

Gráfico 7: Foi ou vai à escola para:..... 96

Gráfico 8: Estaria disponível para fazer parte de um dos seguintes órgãos do Agrupamento? 97

Gráfico 9: Fez ou faz parte da AP? 98

Gráfico 10: Estaria disponível para assumir funções na AP? 99

Gráfico 11: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período..... 107

Gráfico 12: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola..... 108

Gráfico 13: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola 109

Gráfico 14: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período..... 109

Gráfico 15: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola..... 110

Gráfico 16: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola 111

Gráfico 17: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período..... 112

Gráfico 18: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola..... 112

Gráfico 19: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola 113

Gráfico 20: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período..... 114

Gráfico 21: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola..... 115

Gráfico 22: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola 115

Gráfico 23: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período..... 116

Gráfico 24: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola..... 117

Gráfico 25: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola 118

Gráfico 26: Habilitações Académicas dos EE que mostraram disponibilidade para integrarem o Conselho Geral..... 123

Gráfico 27: Habilitações Académicas dos EE que mostraram disponibilidade para integrarem o Conselho de Turma. 124

INTRODUÇÃO

O estudo que realizámos, no âmbito das relações escola-família, reveste-se de grande importância, pois, tanto quanto sabemos e nos é dado a observar, não foi realizado, até ao momento, qualquer Dissertação de Mestrado ou Tese de Doutoramento que tivesse tido como objeto de estudo as escolas dos 2º e 3º ciclos do concelho de Santa Maria da Feira. Partindo do estudo de caso que fizemos, no âmbito da nossa Dissertação de Mestrado (Magalhães, 2012), partimos para a busca de respostas a uma questão essencial: os EE fazem do envolvimento e da participação uma prática habitual?

Quanto às referências bibliográficas utilizadas há a dizer que algumas delas correspondem a Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento realizadas no âmbito do nosso trabalho.

O estudo que desenvolvemos está estruturado da seguinte forma:

Na primeira parte – Enquadramento teórico -, no primeiro capítulo, procederemos à clarificação concetual dos termos escola e família: a escola como comunidade educativa; escola aberta – comunidade aberta; funções da escola; a escola como organização; a escola como comunidade democrática; a família; o conceito da família; as funções da família. No segundo capítulo, vemos a relação existente entre a escola e a família: a escola e a família: rumo a uma educação participada; a distinção entre envolvimento e participação; a participação dos EE na escola: individual e organizada; a participação dos EE no âmbito dos diplomas legais mais recentes: Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio e Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril; benefícios decorrentes do envolvimento e participação dos EE; obstáculos ao envolvimento e participação dos EE; formas de atenuar distância entre a escola e a família.

Na segunda parte – Dados Empíricos – daremos conta das opções metodológicas, apresentaremos, analisaremos e discutiremos os resultados. Desta Tese ainda constam a Conclusão, as Referências Bibliográficas e os Anexos.

1. Questão de investigação

A questão de investigação subjacente à elaboração da nossa tese é a seguinte:

Os EE fazem do envolvimento e da participação uma prática habitual?

2. Objetivos

Os objetivos que pretendemos alcançar no decorrer da elaboração da nossa tese de Doutoramento são os seguintes:

1. Compreender a ligação entre o nível de escolaridade dos EE e a sua participação nos diferentes órgãos do Agrupamento: Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma;

2. Verificar quais são as razões que levam os EE a participarem nos diferentes órgãos do Agrupamento;

3. Conhecer as razões que estão na base do alheamento, relativamente à participação, dos EE;

4. Conhecer o grau de participação dos EE nos diferentes órgãos do Agrupamento;

5. Compreender a disponibilidade dos EE para integrarem os diferentes órgãos do Agrupamento;

6. Verificar qual é o grau de importância atribuído pelos EE às APs.

3. Hipótese(s)

1. A participação dos EE nos órgãos do Agrupamento é tanto maior quanto o seu nível de escolaridade.

2. Os EE costumam deslocar-se à escola quando convocados para o efeito.

3. Os EE não se envolvem na vida escolar dos seus educandos nem participam nos diferentes órgãos do Agrupamento frequentado pelo seu educando porque não se sentem motivados para isso.

4. Os EE não atribuem grande importância às APs.

4. Metodologia

Adotamos uma metodologia conjugando a perspetiva qualitativa e quantitativa para conseguirmos tratar, interpretar e explicar a totalidade dos dados do inquérito por questionário, pois as questões apresentadas assumem a forma de pergunta fechada e a forma aberta, permitindo diferentes respostas. Aprofundamos e desenvolvemos esta opção metodológica na segunda parte desta tese.

Com o intuito de uniformizarmos as referências utilizamos a APA (American Psycholocal Association) 6ª edição.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1:

Clarificação concetual dos termos – Escola e Família

1. A escola

À questão clássica, que consiste em tentar saber o que é, afinal, a escola, Canário (2005, p. 61) avança com a seguinte resposta:

> "… estamos na presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemónica".

O mesmo autor (2005, p. 72) lembra que, em termos históricos a escola é definida "como um lugar destinado a dar e receber instrução, em que a ação exercida sobre os alunos é realizada à força e não por livre consentimento".

Teixeira (1995, p. 3) refere que todas as pessoas se sentem capazes para "falar da escola e a criticá-la, seja a escola em que estudou, a escola que os seus educandos frequentam, ou, mais genericamente, a escola abstratamente considerada".

Silva (1996), na sua obra Educação de Portugal, começa por apresentar a sua conceção de Homem, dizendo que

> "…nascemos estrelas de ímpar brilho, o que quer dizer, por um lado, que nada na vida vale o homem que somos, por outro lado que homem algum pode substituir a outro homem (...); que todo o homem é diferente de mim e único no universo; que não sou eu, por conseguinte, quem tem de refletir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de o ajudar a ser ele próprio…» (p. 8)."

Aqui está patente a margem de liberdade individual que é reservada para cada pessoa: cada um é livre de descobrir e seguir o seu próprio caminho que trilhou para a realização da sua existência.

Na linha de Jean-Jacques Rousseau, o autor citado, refere que

> "…é à criança que temos de considerar o bom selvagem, estragando-a, deformando-a, inutilizando-a o menos que nos seja possível, defendendo o seu tesouro de sonho, jogo e criação, a sua espontaneidade e a sua malícia sem

maldade, o seu entendimento sem análise e o seu amar do mundo sem a preocupação das sínteses…" (Silva, 1996, pp. 9-10).

Para o autor que vimos citando (Silva, 1996) a educação consiste em

"…fornecer a cada um tudo o que solicite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmar; repetindo a afirmação de que se nasce bom e capaz de tudo o que signifique amor pela vida…» (Silva, 1996, p. 12).

Silva defende que temos a obrigação de aprendermos com todas as pessoas sem distinção, pois "há coisas da seriedade de vida que podemos aprender com charlatães e bandidos, há filosofias que nos ministram os estúpidos…"(Cit. por Mendanha, 1994, p. 22).

Silva (1996) preconiza que a primeira tarefa dos governantes deveria consistir em educar o povo. E acrescenta que a educação consiste no seguinte:

"…dar meios de expressão à sua capacidade criadora e de comunicação, quer ela se exerça lendo e escrevendo quer manualmente num ofício, e sem que se separe uma atividade da outra; antes veria o ler e o escrever como resultante da necessidade de participar mais amplamente na vida; ensinar ou aprender a ler e a escrever por si próprios nada significam, a não ser que o caminho seja o de calígrafo, à maneira japonesa ou árabe; trata-se de um meio, como o fogo ou a alavanca ou a roda; não de um fim» [a] educação não poderá ser mais do que o fornecer a cada um tudo o que solicite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmar; repetindo a afirmação de que se nasce bom e capaz de tudo o que signifique amor pela vida…» (p. 39).

Perante a conceção de educação agostiniana, uma questão desde logo se nos afigura como oportuna: que tipo de escola lhe corresponderia?

A resposta a esta questão encontramo-la nesta passagem duma entrevista concedida a um semanário:

"Se eu tivesse possibilidades financeiras instalaria em cada aldeia portuguesa uma escola que me foi muito recomendada por uma analfabeta: um lugar sempre aberto onde toda a gente pudesse entrar para perguntar o que não sabia e pôr lá dentro alguma pessoa que pretendesse viver a sua vida à espera que outros lhe fossem fazer perguntas. Quando na aldeia já não houvesse curiosidade de mais coisa nenhuma, nessa altura eu diria que as pessoas estavam todas educadas. Mas então procuraria logo arranjar gente mal educada que fosse obrigada a fazer outras perguntas, porque a cultura consiste em saber que não se sabe coisa nenhuma. Nunca". (Silva, 1994, p. 82)

Dewey encara a educação como ação, bem expressa no seguinte princípio: aprender, fazendo (*learning by doing*).

O autor citado (2002) defende que "aquilo que o EE mais diligente e sensato deseja para o seu próprio educando, a comunidade deverá desejá-lo para todas as crianças que crescem no seu seio" (p. 17). Este autor acrescenta que tudo quanto a "sociedade alcançou para seu benefício é posto, por intermédio da escola, ao dispor dos seus futuros membros". Este autor (2002, p. 21) confere, ainda, grande importância à experiência enquanto meio de aprendizagem permanente e significa, como se poderá verificar na passagem que se segue.

> "não podemos menosprezar a importância, para fins educacionais, do conhecimento pormenorizado e íntimo da natureza, adquirido graças ao contacto direto com materiais e objetos reais, com os processos efetivos da sua manipulação e com o conhecimento das respetivas necessidades e utilizações sociais" (p. 21).

Mais adiante, na obra que vimos citando, Dewey reforça a importância da escola enquanto segunda morada do aluno, onde ele aprende "através da experiência direta, em vez de ser apenas um local onde decora lições" (Dewey, 2002, p. 26). A escola deverá converter-se "numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária". E acrescenta: "Este é o facto fundamental e dele emerge a instrução enquanto processo contínuo e ordeiro". O valor da tarefa prática também é salientado, pois "… fornece à criança uma motivação genuína; dá-lhe a experiência direta das coisas, põe-na em contacto com as realidades" (Dewey, 2002, p. 26).

A escola verá a sua ação concretizada no momento em que

> "… for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e fornecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efetiva …" (Dewey, 2002, p. 35).

O autor que vimos citando (2002, p. 38) não deixa de lançar duras críticas à educação tradicional, uma vez que nas suas salas de aula escasseiam as oportunidades para que o aluno possa trabalhar. Essa impossibilidade reside

no facto de faltarem oficinas, laboratórios, os materiais, as ferramentas, que permitiriam ao aluno construir e investigar de forma ativa. Para agravar ainda mais o panorama verifica-se a falta do espaço necessário à sua concretização.

Não contente com a "velha educação", Dewey continua a criticá-la afirmando que ela conduz os alunos

> "… à passividade, a sua massificação mecânica das crianças, a sua uniformidade de programas e métodos de estudo. Aquilo que a caracteriza pode ser resumido se dissermos que o seu centro de gravidade é exterior à criança. Situa-se no professor, no manual, em qualquer parte e em toda a parte exceto nos instintos e nas atividades imediatas da própria criança" (Dewey, 2002, p. 40).

Para Dewey (2002, p. 41), o lar ideal teria uma oficina, espaço que permitiria ao aluno extravasar "… onde a criança poderia dar largas aos seus instintos construtivos". Teria, também, um pequeno laboratório, "… onde as suas investigações seriam executadas sob a supervisão dos EE". A vida do aluno conheceria novas dimensões e lugares: o jardim, os campos e florestas circundantes. "Ele teria direito às suas excursões, aos longos passeios em que se conversa serenamente, permitindo que o vasto mundo exterior lhe abrisse as suas portas". E acrescenta: "se organizarmos e generalizarmos tudo isto, teremos a escola ideal".

Nóvoa, em entrevista concedida a Pereira e Vieira, e que faz parte integrante da revista Saber (e) Educar (11, 2006, pp. 111-126) refere que o lugar da escola continua a merecer uma alargada e intensa discussão, pois ainda há muito para mudar:

> "… a escola cumpriu algumas das suas promessas, em particular o compromisso de acolher todas as crianças. Mas quantas continuam ainda por realizar? Há cada vez mais alunos que abandonam a escola privados de tudo: sem um mínimo de conhecimentos e de cultura, sem o domínio das regras básicas da comunicação e da ciência, sem qualquer qualificação profissional. Contrariamente às suas intenções igualitaristas, a escola continua (…) a deixar os frágeis ainda mais frágeis e os pobres ainda mais pobres" (Nóvoa, 2006, p. 112).

O mesmo autor acrescenta que não se deve

> “continuar a exigir que a escola faça tudo, que ela cumpra um conjunto tão vasto de missões. Importa, por isso, clarificar o seu papel na aprendizagem, numa aprendizagem especificamente escolar, chamando outras instâncias (sociais, familiares, culturais, religiosas, etc.) a participarem na tarefa de educar as crianças e os jovens” (Nóvoa, 2006, p. 113).

Nóvoa conclui a sua entrevista referindo que, no último século, a escola tem vindo a acumular missões e conteúdos, levando-a a assumir uma multiplicidade de tarefas. Quanto ao currículo escolar, refere que ele, na atualidade, “mais parece um saco no qual, década após década, tudo foi colocado e de onde nada foi retirado”(Nóvoa, 2006, p. 115).

Pombo, numa entrevista concedida à revista A Página da Educação, em, 2011, sustenta que a escola, enquanto instituição, deve ser vista e analisada juntamente com outras instituições, também importantes para a construção do conhecimento humano, de que o museu, a biblioteca, a enciclopédia, entre outros, são exemplos (Pombo, 2011, p. 11). Esta autora entende que a escola foi inventada com o intuito de “permitir a transmissão do conhecimento entre gerações “. E acrescenta:

> “Se não houvesse escola, não havia ciência; não havia a possibilidade de uma geração mais nova adquirir os conhecimentos que a geração mais velha conquistou de uma forma crítica e permitindo o desenvolvimento futuro desses conhecimentos. (…). Hoje, por exemplo, serve também para tomar conta dos seus educandos. Se os EE precisam de ir trabalhar, tem de haver um sítio onde pôr as crianças desde cada vez mais pequeninas. (Pombo, 2011, p. 11).

Pombo (2011) refere que a escola foi criada para cumprir funções cognitivas mas, com o passar do tempo, foram-lhe sendo atribuídas muitas outras, o que tem levado a definir-se o professor como “educador, em vez de ser aquele que ensina uma determinada matéria” (p. 11).

Dressen e Polonia (2007, pp. 22-24) defendem que “na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino aprendizagem” e que uma das tarefas mais importantes, a realizar pela escola consiste em preparar os alunos, os professores e os EE para viverem e superarem as dificuldades num mundo caracterizado pelas mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

As autoras (Dressen & Polonia, 2007, p. 26) sustentam, por outro lado, que a escola, enquanto instituição social, possui objetivos e metas determinadas, emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos, visando promover a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento da memória seletiva, da criatividade, da associação de ideias, da organização e sequência de conhecimentos, dentre outras.

Em forma de conclusão, as autores afirmam que

> "…a escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e o currículo, no seu sentido mais amplo, deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto. Isto significa considerar os padrões relacionais, aspetos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos". (Dressen & Polonia, 2007, pp. 26-27).

1. 1. A escola como comunidade educativa

Uma escola "…deveria refletir (…) a imagem autêntica de tudo aquilo que encerra e de todos aqueles que a constituem, com os seus anseios, as suas preocupações, os seus problemas, as suas alegrias e as suas penas. Só assim a escola, no pleno sentido da palavra, seria uma verdadeira comunidade educativa" (Tavares & Alarcão, 1989, pp. 142-143).

Os mesmos autores (Tavares & Alarcão, 1989, p. 145) entendem que a escola, enquanto comunidade educativa, é muito sensível e vulnerável "… à problemática, às preocupações, aos conflitos, às contradições e até às situações mais ou menos dramáticas …" que ocorrem no interior das famílias daqueles que dela fazem parte integrante.

Na mesma linha se enquadra a abertura da escola à comunidade mas isso requer o reconhecimento prévio de que a educação é uma das dimensões essenciais das políticas de desenvolvimento e esse processo permite a adequação dos projetos da escola às necessidades da comunidade, pelo que a escola deve ter uma filosofia que lhe permita agir em sistema aberto, facilitando a intervenção a todos os elementos que constituem a comunidade educativa,

com o intuito de promoverem uma melhor articulação com o meio em que esta está inserida (Pinheiro, 2008, p. 30).

No Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, Artigo 39.º, ponto nº 3) são referidos, nos seguintes termos, os elementos que constituem a comunidade educativa:

> "integra, sem prejuízo dos contributos de outras entidades, os alunos, os EE, os professores, o PND das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação…".

Esta imagem ganhou especial atenção a partir do momento da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), pois assume um novo quadro concetual donde fazem parte integrante os termos descentralização, participação e integração comunitária.

As condições para uma escola perfeita, no dizer de Santos Guerra (2011, p. 16) encontram-se expressas no quadro 1.

Quadro 1: As condições de uma escola perfeita

Uma comunidade educativa que tivesse em conta o lugar onde está inserida; Conhece bem a sua realidade; Escola com muita participação dos alunos; Com um programa que supõe uma preparação para a vida; Com dinâmicas inovadoras, não rotineiras; Integrada por profissionais que amam a sua profissão;	Dirigida por um líder ou por um conjunto de pessoas que ajudam os outros a crescer; Uma instituição criativa, com capacidade para se reinventar; Flexível, com possibilidade de modificar as coisas que estão a ser feitas, com uma enorme capacidade de autocrítica; Uma instituição aberta, em dois sentidos: que saia, que se encontre com o que está à sua volta, e que o que está à sua volta entre, que o exterior entre na escola, que não esteja isolada.

Adaptado de Santos Guerra (2011, p. 16)

De seguida, veremos quais são algumas das funções que cabe à escola desempenhar.

1. 1. 1. Funções da escola

No entender de Alves (2003, p. 25), cabem à escola as seguintes funções: função de custódia (guarda os seus educandos enquanto os EE trabalham); função seletiva (seleciona para legitimar diferentes oportunidades pessoais e sociais); função de facilitar a obtenção de títulos académicos (sucedâneos dos títulos nobiliárquicos, instrumentos de mobilidade social ascendente) e função de substituto familiar.

Postic (1992, pp. 35-36), por sua vez, defende que a escola

> "desempenha uma função psicossocial no desenvolvimento pessoal da criança e na construção da sua personalidade. A escola é o local onde cada um se põe à prova em conflitos sociais de um tipo diferente daqueles que são vividos na célula familiar".

Mais adiante (1992, p. 37) refere que

> "a escola é um local de confronto com o mundo social. Nela, a criança observa os outros, adquire o conhecimento dos comportamentos do próximo, das intenções, dos valores, das normas que os sustentam. Deseja desempenhar o papel de certos camaradas, dos quais inveja o estatuto. Experimenta o que poderia torná-la semelhante a estes e constata os resultados disso. São estas experiências que lhe permitem conhecer a sua distância relativamente aos outros e que lhe refletem a sua própria imagem. Na escola, deseja vencer, e sente por vezes amargas desilusões".

É urgente mudar a escola para que se possa tornar um local privilegiado, indutor de vivências, promotor do crescimento individual dos seus atores, local para onde se vai motivado e animado, ao contrário daquilo que ela é na atualidade porque a escola transformou as atividades numa aprendizagem de conteúdos científico-culturais, que nada têm a ver com o seu quotidiano.

Santos Guerra (2005), a propósito das funções que a escola deverá desempenhar, refere que a escola enquanto instituição deverá conseguir responder à grande diversidade dos alunos que a frequentam. Essa diversidade resulta " das capacidades, dos interesses, das culturas, das raças,

das línguas, das expetativas, dos conflitos". Além disso, a escola deverá ser capaz de encontrar respostas para os alunos com necessidades educativas específicas e "encarar a diversidade não como um estigma, antes como uma oportunidade". Nos tempos que correm, refere o mesmo autor, são atribuídas à escola um vasto conjunto de funções: "educar para a paz, para o consumo, para o meio ambiente, para a solidariedade, para a convivência, etc". Acresce referir que "não há programa de televisão ou de rádio que, abordando determinado problema social, não acabe por atribuir à escola a responsabilidade de o resolver". Mas estas funções atribuídas à escola exigem outras condições para que elas possam ser cumpridas, como por exemplo, "professores bem preparados, tempos, espaços, meios e ajuda para pôr em marcha estas novas e importantes exigências, entendidas não como funções sumativas mas integradas num currículo coerente".

Se a escola tem vindo a mudar e a ganhar novas funções, também o papel a desempenhar pelo professor tem vindo a conhecer um novo rumo. Na atualidade, segundo Santos Guerra (2005), compete ao professor "ajudar os alunos a serem aprendizes autónomos e a quererem um conhecimento rigoroso, relevante e significativo".

Se os EE são os primeiros educadores da criança e continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar no decorrer da sua escolaridade, compete aos professores desempenharem o papel de "parceiros insubstituíveis na assunção dessa responsabilidade", pelo que "devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum para os alunos" (Marques, 2001, p. 12).

Sampaio (2011, p. 71) refere que:

> "na escola certa, os educadores falam e, sobretudo, ouvem muito as crianças, mas só o afeto não chega: é necessário organizar, promover o sentido do outro, brincar com alegria mas de forma organizada. (…). A escola desejável promove desde muito cedo a disciplina, baseada na reflexão sobre o limite dos desejos e na atenção aos interesses dos outros..."

O mesmo autor, numa outra obra (2010, p. 22), refere que o insucesso escolar se "… diminui com música, teatro e jogos desportivos" e não com "mais lições, mais testes e mais explicações".

Teodoro (2006, pp. 15-16) apresenta a seguinte perspetiva quanto às funções desempenhadas pela instituição-escola nas sociedades contemporâneas:

> "[a escola] encontra-se esfacelada entre as duas funções básicas há muito sinalizadas por Durkheim: a socialização de crescentes grupos de jovens (…) e a credenciação de toda a população, e não apenas a população jovem, para o exercício de funções sociais, e, muito em particular, para o exercício de uma profissão ou ocupação"

Estreitamente ligadas a esta situação da escola estão as novas funções a desempenhar pelos docentes (2006, pp. 19-20):

> "A resposta à transformação em problemas escolares dos problemas sociais tem sido (…) a de alargar progressivamente as funções dos professores, tendendo cada vez mais a configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social. Às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem somaram-se todas as outras, de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia, ou, numa imagem violenta mas muito real, de criada (ou criado) para todo o serviço. À escola e aos professores tudo se pede que façam e, consequentemente, sobre tudo se pede responsabilidades."

Com o intuito de percebermos melhor de que forma a responsabilidade da escola e da família na educação e orientação dos alunos procedemos à comparação entre dois diplomas legais: Lei nº 49/2005 de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

Assim, o Artigo 5º, nº 8, Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, refere-se que "a frequência da educação pré-escolar é facultativa no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar. Mais adiante, no artigo 7º,

alíneas h) refere-se que é objetivo do Ensino Básico “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e socio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante e m) participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias.

Na Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, no que diz respeito à responsabilidade dos membros da comunidade educativa, temos a seguinte formulação, no que concerne à escola, docentes, DT, EE, alunos e PND:

Escola

No nº 2 do Artigo 39.º é referido que “a escola é o espaço coletivo de salvaguarda efetiva do direito à educação, devendo o seu funcionamento garantir plenamente aquele direito”.

Docentes

No nº 1 do Artigo 41.º refere-se que

> “os professores devem promover medidas de caráter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina nas atividades na sala de aula e na escola”.

No Artigo 42º encontramos algo que é novo e que diz respeito à autoridade do professor:

> “1 — A lei protege a autoridade dos professores nos domínios pedagógico, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica.
> 2 — A autoridade do professor exerce-se dentro e fora da sala de aula, no âmbito das instalações escolares ou fora delas, no exercício das suas funções.
> 3 — Consideram-se suficientemente fundamentadas, para todos os efeitos legais, as propostas ou as decisões dos professores relativas à avaliação dos alunos quando oralmente apresentadas e justificadas perante o conselho de turma e sumariamente registadas na ata, as quais se consideram ratificadas pelo referido conselho com a respetiva aprovação, exceto se o contrário daquela expressamente constar.

4 — Os professores gozam de especial proteção da lei penal relativamente aos crimes cometidos contra a sua pessoa ou o seu património, no exercício das suas funções ou por causa delas, sendo a pena aplicável ao crime respetivo agravada em um terço nos seus limites mínimo e máximo".

DT

No nº 2 do Artigo 41.º é referido que

"o DT (…) é o principal responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos EE e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem".

EE

No nº 1 do Artigo 43.º está escrito que cabe aos EE

"uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos no interesse destes e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos".

No nº 2 do artigo supra citado constam uma série de deveres a cumprir por todo e qualquer EE.

No nº 3 é expressamente afirmado que os "EE são responsáveis pelos deveres dos seus filhos e educandos, em especial quanto à assiduidade, pontualidade e disciplina".

No nº 4 encontramos a explicitação do âmbito da figura EE.

O Artigo 44.º refere-se ao incumprimento dos deveres por parte dos EE.

No nº 1 desse artigo encontrámos o seguinte:

"o incumprimento pelos EE, relativamente aos seus filhos ou educandos menores ou não emancipados, dos deveres previstos no artigo anterior, de forma consciente e reiterada, implica a respetiva responsabilização nos termos da lei e do presente Estatuto".

No nº 2 encontrámos a referência aos deveres dos EE cujo incumprimento é mais censurável.

No nº 3 é referido que

> “o incumprimento reiterado, por parte dos EE, dos deveres a que se refere o número anterior, determina a obrigação, por parte da escola, de comunicação do facto à competente comissão de proteção de crianças e jovens ou ao Ministério Público, nos termos previstos no presente Estatuto”.

Alunos

No nº 1 do Artigo 40.º refere-se que os alunos “são responsáveis, em termos adequados à sua idade e capacidade de discernimento, pelo exercício dos direitos e pelo cumprimento dos deveres que lhe são outorgados”.

No nº 2 é referido que “a responsabilidade disciplinar dos alunos implica o respeito integral pelo presente Estatuto, pelo RI da escola, pelo património da mesma, pelos demais alunos, funcionários e, em especial, professores”.

No nº 3 é mencionado que “nenhum aluno pode prejudicar o direito à educação dos demais”.

PND

No nº 1 do Artigo 46.º refere-se que o

> “PND das escolas deve colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os EE, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem”.

SPO

No nº 2 do Artigo 46.º é referido que

> “PND das escolas deve colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os EE, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem”.

Desse confronto documental extraímos as seguintes conclusões:

1. A educação é uma tarefa que diz respeito a todos os elementos da comunidade educativa e cabe a cada um deles dar o seu melhor em prol dos alunos;

2. Se cada EE cumprisse minimamente os deveres que lhe são reservados no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (nº 2, Artigo 43º) dificilmente ocorreriam situações de indisciplina graves nas nossas escolas. Desses deveres destacamos os seguintes: acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando; promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola; diligenciar para que o seu educando beneficie, efetivamente, dos seus direitos e cumpra rigorosamente os deveres que lhe incumbem, nos termos do presente Estatuto, procedendo com correção no seu comportamento e empenho no processo de ensino; contribuir para a criação e execução do PE e do RI da escola e participar na vida da escola; cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino dos seus educandos; reconhecer e respeitar a autoridade dos professores no exercício da sua profissão e incutir nos seus filhos ou educandos o dever de respeito para com os professores, o PND e os colegas da escola, contribuindo para a preservação da disciplina e harmonia da comunidade educativa.

Vistas algumas das funções da escola passaremos, no ponto seguinte, a tratar da escola enquanto organização.

1. 2. A escola como organização

1. 2. 1. O que se entende por organização

Como é do conhecimento geral, o ser humano não vive de forma isolada, mas em permanente interação com os seus semelhantes. Atendendo às suas limitações individuais, segundo Chiavenato (1995, p. 23), "os seres humanos são obrigados a cooperarem uns com os outros, formando organizações para alcançar certos objetivos" que o ser humano, individualmente considerado, não conseguiria alcançar. A principal razão de ser das organizações, segundo o autor citado, é "cumprir objetivos que os indivíduos isoladamente não podem alcançar" devido às suas limitações individuais.

Chiavenato (1995, p. 23) assume como sua a seguinte definição de organização, citando Barnard: "uma organização é um sistema de atividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas". E acrescenta que "a cooperação entre elas é essencial para a existência da organização". Mais adiante refere que uma organização só existe a partir do momento em que há pessoas capazes de comunicarem entre si, manifestam vontade em trabalhar em conjunto para conseguirem alcançar um mesmo objetivo.

Bilhim (1996, p. 19), por sua vez, acrescenta que "as organizações são as unidades sociais dominantes das sociedades complexas, quer sejam industriais ou da informação".

1.2.2. As relações pessoas versus organizações

Verifica-se uma relação de grande proximidade entre as pessoas e as organizações, pois, como refere Chiavenato (1995, p. 19)

> "As pessoas passam a maior parte do seu tempo vivendo ou trabalhando nas organizações. A produção de bens e serviços não pode ser desenvolvida por pessoas que trabalham sozinhas. Quanto mais industrializada for a sociedade, tanto mais numerosas e complexas se tornam as organizações. (…). As pessoas nascem, crescem, são educadas, trabalham e divertem-se dentro de organizações. Sejam quais forem os seus objetivos – lucrativos, educacionais, religiosos, políticos, sociais, filantrópicos, económicos, etc – as organizações

> envolvem tentacularmente as pessoas que se tornam mais dependentes da atividade organizacional."

Face ao exposto há que ter em conta a seguinte realidade, à qual ninguém se deverá mostrar indiferente no seu viver quotidiano:

> "De um lado as organizações são constituídas por pessoas. Por outro lado, as organizações constituem para as pessoas um meio pelo qual elas podem alcançar muitos e variados objetivos pessoais com um mínimo de custo, de tempo, de esforço e de conflito, os quais não poderiam ser alcançados apenas através do esforço individual. (Chiavenato, 1995, p. 19)"

1. 2. 3. A organização escolar

De acordo com Teixeira (2011, p. 19) não é de hoje a discussão que envolve a escola enquanto organização e tarda em ser encerrada.

Brito (1994, p. 12), por seu turno, lembra-nos que a escola, enquanto organização,

> "é uma entidade social complexa onde se inter-relacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, EE e comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade e missão"

Costa (1996, p. 7), por sua vez, refere que a escola, enquanto organização, "constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos".

De há uns anos a esta parte, à medida que vão aumentando o número e a frequência dos debates televisivos, radiofónicos e dos blogues, entre outros, vai-nos sendo possível verificar que, e isto em termos genéricos, toda a gente, independentemente da sua formação profissional e/ou académica, se julga apta, capaz de opinar sobre a escola e de a criticarem. A este propósito, Lima (1992, p. 42) procedeu a esta observação oportuna:

> "… não é à escola – organização, específica e identificável enquanto tal, que nos referimos a maior parte das vezes, mas à escola – instituição – à idade de estar na

> escola, às funções sociais da escola, ao ensino e às aprendizagens que nela têm lugar."

Enquanto organização, a escola partilha, com a maioria das outras organizações, a presença de um certo e determinado número de elementos: objetivos, poder, estruturas, tecnologias, entre outros.

Para Lima (1992, p. 57) a escola "é uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades".

A escola é, no entender de Alves (2003, p. 25), uma organização específica da educação formal, pois

> "visa proporcionar de uma forma sistemática e sequencial a instrução (transmitindo e produzindo conhecimentos e técnicas), a socialização (transmissão e construção de normas, valores, crenças, hábitos e atitudes) e a estimulação (promoção do desenvolvimento integral do educando) das gerações mais jovens. Básica e genericamente, são estas as funções do sistema educativo e é este o mandato que a sociedade atribui à escola de interesse público"

Por forma a especificar esse mandato apresentamos, de seguida, as funções do sistema educativo e a distinção concetual entre finalidades e funções (Alves, 2003, p. 25).

Assim, "enquanto as finalidades da escola são os efeitos intencionalmente pretendidos e desejados", as funções dizem respeito "aos efeitos intencionais e não intencionais da atividade educativa". Posto isto, no quadro 2, apresentamos as finalidades da escola.

Quadro 2: Finalidades da escola

Finalidades da escola
Finalidade cultural: transmissão de todo o património de conhecimentos, técnicas e crenças; **Finalidade socializadora:** integração dos indivíduos na comunidade, através da transmissão e construção de normas e valores; **Finalidade produtiva:** proporcionando ao sistema económico e demais sistemas sociais o pessoal qualificado de que necessitam;

Finalidade personalizadora:
promoção do desenvolvimento integral da pessoa;

Finalidade igualizadora: procura corrigir as desigualdades sociais.

Fonte: Adaptado de Alves, 2003, p. 25.

Muitas vezes ouvimos dizer e lemos que a escola é uma organização específica. Tal quer dizer (Pires; Fernandes & Formosinho, 1991, pp. 65-67) que:

> a) "a educação é a atividade essencial da escola" e o que cada escola é, na realidade, só pode ser verificado mediante uma análise minuciosa das situações concretas;
> b) "a escola realiza a educação através de uma atividade específica formalizada. A ação educativa da escola realiza-se em locais próprios (salas de aula, laboratórios, oficinas, ginásios), dentro de certos horários, (…) métodos apropriados e sujeitos a avaliações periódicas ou contínuas",
> c) "os agentes educativos utilizados pela escola são profissionais especializados – os professores e outros auxiliares de educação";
> d) "a educação escolar exerce-se durante um período etário determinado; ou como educação inicial para crianças, adolescentes e jovens ou como educação recorrente para certos períodos da vida adulta"

Sampaio (2011, pp. 70-71) defende que "a escola ideal deve ter muitas atividades ao ar livre, desporto e música". E acrescenta:

> "a escola adequada é a que se preocupa com as relações da criança face aos adultos da escola (com particular atenção ao relacionamento com os educadores) e a que observa as suas interações com os colegas. Na escolha, os EE devem questionar o modo como se verificam estes comportamentos, devendo ser excluídos os estabelecimentos onde não existe esse cuidado ou excesso de controlo".

O autor que vimos citando (2011, p. 71) acrescenta que na escola certa os educadores organizam, promovem o sentido do outro, brincam com alegria mas de forma organizada.

Bertrand e Valois (1994, p. 13), por sua vez, concebem as organizações como sistemas que

> "… possuem uma certa autonomia, mas são também os componentes de um todo muito mais vasto chamado sociedade. Eis a razão pela qual concebemos as organizações educativas como conjuntos de elementos estruturados que visam certos fins determinados pela sociedade, apoiados em estratégias e táticas. A organização educativa é determinada pelas orientações da sociedade em que se insere, assim como as suas normas, leis e regras".

No entender deste dois autores, a finalidade última de toda e qualquer organização educativa "consiste em concretizar estas orientações [da sociedade] na realidade quotidiana e traduzi-las em práticas" (Bertrand & Valois, 1994, p. 14).

Por seu turno, Afonso (2000, p. 204) caracteriza a organização escola da seguinte forma:

> "As escolas são organizações. Quer isto dizer que cada escola é uma estrutura social singular construída pelas múltiplas interações dos atores sociais, na prossecução de interesses próprios e de estratégias específicas. Esta estrutura, por seu lado, delimita um contexto para as interações dando origem a regularidades relacionais em permanente transformação. Consequentemente, cada escola é uma realidade socialmente construída a partir da ação dos atores sociais definindo um contexto em permanente reconstrução, um espaço de afrontamento e negociação (explícita ou tácita), de conflito e de cooperação (formal ou informal)"

O mesmo autor acrescenta que as escolas, enquanto organizações, são "intrínseca e necessariamente autónomas" uma vez que o atributo autonomia é algo que faz parte integrante do conceito de organização.

Mais adiante, o autor supra citado (2000, pp. 204-205) refere que

> "A especificidade e identidade de cada escola dependem assim das dinâmicas internas, mas também das interações com o exterior. Enquanto sistema, a escola é simultaneamente recetora e produtora de "mensagens", de influências em relação ao exterior, mantendo uma relação muito maleável com o ambiente. (…). A autonomia da escola é constitutiva da própria realidade organizacional. A autonomia consiste então na capacidade que a escola tem, enquanto sistema de ação concreta, de gerir as relações com o exterior, e de produzir internamente uma identidade".

1. 3. A escola como comunidade social e democrática

Além de ser uma organização espera-se e deseja-se que ela seja também uma comunidade social e democrática.

Na verdade, no entender de Costa (1996, p. 9), a dimensão social da educação "surge de forma explícita na famosa definição que Durkheim propôs para o conceito":

> "A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destine".

A citação que Costa apresenta diz respeito à obra Educação e Sociologia (edição das Edições Melhoramentos, de 1965, p. 41. Consultámos a edição francesa, de 1999, sétima edição, da Editora Quadrige/PUF, p. 51).

O mesmo autor (1996, p. 55) refere, a propósito da imagem da escola como democracia, o seguinte:

> "Objeto de teorização por parte de investigadores, discutida pelos políticos, defendida apaixonadamente por diversos intervenientes educativos (professores, alunos, EE) a imagem da escola enquanto democracia constitui, possivelmente, um dos lugares mais comuns do discurso educacional português das duas últimas décadas".

Como indicadores da escola como democracia, Costa (1996, pp. 55-56) apresenta os seguintes: i) o desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; ii) a utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados; iii) a valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal; iv) o incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicos para a "correção" dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais; v) uma visão

harmoniosa e consensual da organização e, por fim, vi) o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

No entender de Fonseca (2001, p. 13) tem sido uma preocupação clara "nos discursos dos responsáveis educativos" a necessidade de levar as crianças e jovens a terem uma consciência democrática, a cultivarem a tolerância e a abertura aos outros. Acresce referir que tais preocupações têm sido uma "fonte de pesquisas, obras e iniciativas versando as diversas facetas que a educação para a cidadania contempla".

Este autor (2001, p. 22) preconiza que

> "… o verdadeiro objetivo de uma educação para a cidadania adequada aos nossos dias passará, necessariamente, por ligar as crianças e os jovens às realidades de natureza cívica com as quais se vejam confrontados, a nível local, nacional ou global. (…). A educação cívica deverá consistir, acima de tudo, em fazer as pessoas conscientes da realidade vivida pelos semelhantes, ou seja, aprender a ver a vida e as coisas com "olhos humanos".

Para Perrenoud (2002, pp. 13-14) "um sistema educativo não pode ser mais virtuoso do que a sociedade que lhe confere a sua legitimidade e os seus recursos".

Acrescenta ainda que:

> "Se a nossa sociedade é individualista, se vivemos nela fechando os olhos às injustiças do mundo, tentando levar a melhor individualmente, é ilusório esperar que a escola cultive valores de solidariedade que a sociedade ignora ou ridiculariza quotidianamente nos media, na vida política, nos estádios, nas empresas ou em casa" (idem).

Numa comunidade democrática deverá respirar-se um ambiente relacional salutar, caracterizado por valores como a tolerância, a transparência, a verdade, a solidariedade, entre outros. Todos os intervenientes têm vez, voz e lugar, pelo que ninguém está impedido de colaborar na construção de uma escola melhor e, por arrastamento, de uma sociedade mais justa e solidária.

Santos Guerra (2002, p. 15) refere que "a democracia não é só uma forma de governo" mas também "um ideal moral ou um estilo de vida que se baseia no respeito pelas pessoas, na tolerância, no pluralismo e na

participação". Este autor apresenta como bases que sustentam a democracia escolar as que constam do quadro 3.

Quadro 3: Bases que sustentam a democracia escolar

1.	diálogo permanente entre todas as pessoas e associações, entre a autoridade e os membros da comunidade educativa;
2.	debate aberto sobre as questões importantes…;
3.	capacidade crítica relativamente às formas de agir, às normas que se impõem, às relações que se estabelecem, aos conflitos que se geram;
4.	intervenção nas decisões, tanto por meio dos órgãos da participação colegial como por meio das opiniões e das atuações na vida quotidiana;
5.	controlo das decisões, uma vez chegados a acordo ou à aprovação maioritária. A democracia não se esgota na decisão, continua na ação que se segue;
6.	liberdade de expressão que deve ser exercitada não só pelo professor, mas também pelos alunos;
7.	tolerância radical quanto às formas de pensar das pessoas e ao modo de interpretar a cultura.

Fonte: Santos Guerra (2002, p. 15).

Jurado Gómez (2009, p. 1) entende que para ser real a possibilidade de ver EE, professores, pessoal não docente e representantes da autarquia sentados todos juntos "para coordenar e orientar possíveis planos e iniciativas ou aspetos educativos relevantes" implica "uma conquista da democracia no campo educativo". No entender deste autor, a educação deverá ser uma tarefa de todos e com a implicação de todos os membros que integram a sociedade, de que os EE, os alunos, os docentes, entre outros, constituem exemplos paradigmáticos.

Xesús Jares (2002, p. 89) afirma que a aprendizagem da convivência constitui uma necessidade de todo e qualquer projeto educativo e conclui: "conviver não significa a ausência de conflitos nem deve ter por objetivo eliminá-los".

Mais adiante (2002, p. 102), o autor citado, diz-nos em que consiste a disciplina democrática: "…é aquela que assenta nos valores do respeito mútuo

– chave de toda a convivência -, dos direitos e dos deveres…". E acrescenta que "este modelo de disciplina assenta no diálogo, na troca de ideias, na negociação e na persuasão".

Neste modelo devemos procurar, segundo o autor,

> "a coesão e a negociação; a confiança; a autoestima positiva; a autonomia e a emancipação; a empatia; o culto das boas relações interpessoais e a aprendizagem cooperativa" (p. 102).

E evitar:

> "a exclusão; o medo; as ameaças; a submissão; o ridículo ou humilhação; o silêncio como norma permanente; o domínio; a indiferença no trato interpessoal; o derrotismo; a indiferença e a competitividade interpessoal" (Xesús Jares, 2002, p. 102).

Marques (1997a, p. 31), por sua vez, refere aquilo que se segue.

> "A escola é a instituição ideal para o exercício da cidadania. Ela é uma instituição comunitária ao alcance direto dos EE. Ela estabelece relações de vizinhança com as comunidades que serve. Alguns dos seus órgãos diretivos são eleitos".

Já Fonseca (2001, p. 27) contraria a ideia daqueles que pensam que tornar-se cidadão será o resultado de um processo rápido. Bem pelo contrário: "a aprendizagem da cidadania é (…) um processo lento e trabalhoso" e consistirá em "fazer aquisições cognitivas ou adaptar comportamentos", apropriar-se de "valores, de códigos e de competências inerentes à conduta democrática em que se fundamenta, no essencial, o exercício da cidadania".

2. A família

A família, nos tempos que correm, está no topo dos discursos e preocupações de muitas e variadas pessoas. Não há memória de se falar tanto da família. Tal como Vieira e Relvas referem "contesta-se a sua existência,

anuncia-se a sua morte e exige-se (permitam-nos a expressão) a sua ressurreição" (2003, p. 57).

2. 1. Conceito de família

O conceito de família tem, ao longo dos tempos, assumido diferentes significados, já que se trata de uma entidade que nem sempre foi compreendida da mesma forma.

De seguida apresentaremos algumas definições, com o intuito de fundamentar aquilo que acabámos de afirmar.

No entender de Sampaio e Gameiro (1985, p. 8)

> "As famílias estão organizadas de um certo modo, mediante regras de funcionamento que não podem ser mantidas rigidamente: por exemplo, a hora de deitar dos seus educandos deverá ser sucessivamente dilatada à medida que eles crescem"

Sampaio (1994, p. 35) refere-se aos novos desafios enfrentados pela família, na atualidade, nos seguintes termos:

> "As mulheres passaram a trabalhar tanto ou mais que os maridos, porque além da sua ocupação profissional continuaram a tratar da casa e dos filhos, embora com melhor colaboração dos homens. As pessoas passaram a casar por amor e a divorciar-se quando ele acaba, os filhos planeiam-se tanto quanto possível, a sexualidade já não é uma coisa suja de que não se deve falar e os estudos dos filhos deixaram de garantir sucesso ou mesmo emprego certo. Os avós vivem até mais tarde, umas vezes não se sabe o que fazer com eles, outras vezes dão uma boa ajuda à família, agora menos numerosa. A vida sexual dos filhos é valorizada e começa em regra mais cedo. Não se manda calar facilmente um adolescente quando ele exprime a sua opinião, às vezes há discussões em casa e ninguém consegue impor os seus pontos de vista".

Numa outra obra (1997, p. 131) o autor citado caracteriza a família atual como sendo

> "… desinstitucionalizada e deve ser entendida como um espaço emocional, onde coexistem interações intensas e deceções marcadas, no qual continua a ser essencial manter um reduto de privacidade afetiva. A família moderna, incerta e indefinida, não pode perder a importância como estrutura de suporte afetivo".

Numa obra recente (2011, p. 14) o mesmo autor sustenta que

> "Os filhos de hoje nasceram em famílias mais democráticas, onde a sua opinião é ouvida e respeitada. Os EE (…) passaram a educar com medo e a centrar as suas preocupações na proteção face ao exterior".

E acrescenta ainda (2011, p. 15):

> "A organização familiar (…) mudou. Os filhos aprendem na internet. (…). Os pais são cada vez mais importantes para os filhos, por isso precisam de refletir, de modo a organizarem uma família aberta, baseada na comunicação multidimensional e na confiança recíproca".

Reimão (1997, p. 148), por sua vez, teoriza aquilo que todos nós sabemos mas que teimamos em ignorar ou menosprezar:

> "a família constitui (…) o ambiente em que cada indivíduo adquire o seu primeiro despertar como pessoa. É na família que se desenvolve o processo fundamental da transmissão de costumes, de tradições e de valores entre gerações. (…). A família é a instituição privilegiada da educação, pois é nela que começa a existência do homem e é nela que reside o meio natural e mais adequado para o indivíduo se promover como pessoa. É na família que cada um é aceite por aquilo que é e não por aquilo que faz e onde os atos educativos se processam sem regulamentos técnicos. A família aparece (…) como um lugar embrionário essencial onde se aprende a viver, a ser e a estar, onde se bebem e se consciencializam os valores sociais de que as sociedades têm absoluta necessidade e sem os quais não podem subsistir. É na família que se aprende a respeitar os outros e a colaborar com eles".

Mais adiante, o mesmo autor (1997, pp. 152-153), refere as principais entidades responsáveis pela educação e qual é o papel especial que está reservado para os EE:

> "… a educação opera-se na família, na escola e na comunidade. Quando estas diversas estruturas de educação se reforçam mutuamente há mais probabilidades de eficácia. "Os EE são os primeiros e principais educadores, de tal modo que, onde faltam os pais, dificilmente a educação será cumprida na totalidade. Os pais desempenham um papel fundamental na interiorização dos valores que constituem o tecido da conduta moral dos seus educandos". (…). A comunidade deve ultimar a obra da educação que os EE começaram".

Alarcão (2002, p. 28) define família "…como um sistema auto-organizado que aceita um conjunto finito de transformações estruturais, conservando

sempre a sua organização". E acrescenta que "as dificuldades das famílias face às crises e os pedidos de intervenção surgem quando aquela sente ameaçada a sua organização".

Giddens (2008, p. 692) apresenta a família como sendo

> "um grupo de indivíduos relacionados entre si por laços de sangue, de casamento ou de adoção, que formam uma unidade económica e cujos membros adultos são responsáveis pela criação das crianças".

Convém não descurar nem esquecer que "os EE são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar" (Marques, 2001, p. 12).

A realidade familiar atual difere bastante daquilo que se passava há tempos: "os filhos de hoje nasceram em famílias mais democráticas, onde a sua opinião é ouvida e respeitada" (Sampaio, 2011, p. 14). Os EE de hoje "passaram a educar com medo e a centrar as suas preocupações na proteção face ao exterior", pois as crianças residentes nas grandes cidades deixaram de brincar, tal como acontecia em tempos passados, na rua, não fazem novos amigos no campo. Os filhos da nova geração encontraram a liberdade na internet.

Dressen e Polonia (2007, p. 24) reforçam tudo quanto temos vindo a referir até este momento, pois referem que a "família é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais", é a "primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem-estar da criança", pelo que a família exerce uma grande "influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais".

De seguida abordaremos algumas das funções que cabe a cada família desempenhar.

2.2. Funções da família

Dos autores que escreveram sobre esta temática focalizaremos a nossa atenção sobre aqueles que se seguem.

Vieira e Relvas (2003, pp. 63-64) referem que a família continua a realizar duas funções fundamentais ao ser humano:

> "1) assegurar a continuidade do ser humano ao longo das gerações; 2) fazer a articulação entre o indivíduo e a sociedade, promovendo o equilíbrio entre o "estar bem consigo próprio" e "estar bem com os outros"

Para Sampaio e Gameiro (1985:10), a função principal da família consiste em

> "… fornecer meios de subsistência aos seus elementos (no sentido económico e afetivo do termo), ao mesmo tempo que deve fazer face às tarefas de desenvolvimento, (…) e, também, a outras zonas de instabilidade que possam aparecer (separações, doenças, crises económicas, cataclismos, …".

Barker (2000, pp. 26-27) sustenta que, nas funções que a família deveria desempenhar, incluem-se

> "a resposta às necessidades básicas (pelo menos) da vida dos seus elementos; a reprodução e continuação da espécie, a criação e socialização dos filhos; um espaço para a expressão legítima da sexualidade do casal e possibilidade de amparo e apoio mútuos dos seus elementos".

Contudo, aquilo que foi dito anteriormente não se aplica, segundo o autor supra citado, à situação de todas as famílias, pois há casais que optam por não ter filhos e, noutros casos, os filhos depois de crescerem decidiram abandonar o lar (p. 27).

Por sua vez, Diez (1989, p. 25) afirma que

> "a função da família, quanto à educação intelectual dos filhos, é mais em termos de assistência, exigência e ajuda à escola, do que em termos de ação direta sobre a sua inteligência. É naquelas atitudes que se estabelece a sua relação com a tarefa da escola, no âmbito intelectual, sendo a inteligência do educando o ponto de encontro entre as duas ações educativas".

Assim sendo, podemos afirmar que a instituição familiar desempenha uma função educativa relevante e ainda fundamental nas nossas sociedades.

No entanto, não se pretende que os EE se tornem professores, nem que os professores assumam o papel de EE. Cada um tem o seu papel bem específico a desempenhar, mas a colaboração entre ambos é fulcral para o desenvolvimento de um percurso educativo, o qual se pretende de qualidade para todos.

Veremos, de seguida, que relação existe entre a escola e a família.

CAPITULO 2

ESCOLA E FAMÍLIA: QUE RELAÇÃO?

1. A escola e a família: rumo a uma educação participada

A problemática das relações entre a escola e a família tem sido objeto de muita literatura, de muita investigação, de que referimos apenas os seguintes exemplos: Araújo, 2008; Bernardes, 2004; Brito, 2007; Cardoso, 2010; Carvalho, 2008; Cebolais, 2010; Colaço, 2007; Costa, 2010; Diez, 1989; Domingues, 2007; Escarameia, 2008; Feiteira, 2007; Figueiredo, 2010; Lopes, 2006; Lourenço, 2008; Magalhães, 2012; Maia, 2010; Marques, 2001; Matos, 1994; Medeiros, 2009; Oliveira, 2010; Pereira, 2007; Pereira, 2009; Pinheiro, 2008; Sampaio, 2011; Santos, 2009; Santos, 2007; Tavares, 2006.

No entender de Davies; Marques e Silva (1997, p. 17) é notória a existência de um "… sentimento geral de que as escolas só podem mudar se desenvolverem fortes laços de colaboração com as famílias e as comunidades que servem". Cada vez mais as pessoas, em particular, e as sociedades, em geral, aceitam, segundo os autores, a "… ideia de que as escolas, as famílias e as comunidades partilham responsabilidades pelo sucesso académico dos alunos", pois o "… sucesso académico está relacionado com o desenvolvimento social, físico e emocional das crianças". Daqui resulta que "… as escolas, as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto."

Jesus (2009, p. 23), por sua vez, é favorável ao "… desenvolvimento de plataformas de relacionamento e cooperação regular" entre os diferentes interlocutores (escolas, professores, famílias e atores locais) por forma a conseguirem "… uma melhor compreensão do que é educar, das missões educativas das famílias e das escolas que promovam o estreitamento das relações de cooperação entre estes parceiros". Este autor refere que é legítimo afirmar "… que a melhoria do desempenho global dos alunos só será possível se, a par de um investimento junto das famílias mais desfavorecidas, o próprio sistema educativo" se esforçar no sentido de "… proporcionar mais condições para as escolas e os docentes lidarem, na sala de aula, com uma diversidade cada vez mais significativa de estudantes".

Segundo Silva (2002, pp. 97-100) a relação que se estabelece entre a escola e as famílias é complexa, o que levou este autor a analisar este fenómeno segundo duas vertentes: a escola e o lar e segundo duas dimensões de atuação.

A vertente escola engloba todas as atividades desenvolvidas na escola, independentemente de serem individuais ou coletivas, acrescidas da participação dos EE em órgãos do Agrupamento ou reuniões da AP.

A vertente lar, por sua vez, abarca todas as atividades relacionadas com a escola e realizadas em casa pelo aluno e/ou os EE, de que os trabalhos de casa são o exemplo mais conhecido e habitual.

A dimensão individual inclui as atividades protagonizadas por cada EE ou docente ou mesmo o aluno no âmbito da relação escola – família. A atividade parental individual é aquela que se verifica com maior frequência, já que a mesma consiste em defender, de forma direta, os interesses dos seus educandos.

Silva (2007, p. 7) concretiza da seguinte forma esta dimensão:

> "Corresponde à defesa dos interesses diretos através de ação individual. É o exemplo do EE que apoia o seu educando em casa - através de incentivos vários como a ajuda nos trabalhos de casa - ou deslocando-se à escola a uma reunião para a qual foi convocado ou de motu próprio para saber ou prestar informações junto da educadora ou professora".

A dimensão coletiva diz respeito à dimensão da atuação organizada. Traduz-se, habitualmente, em atividades relacionadas com as APs ou à integração de órgãos das escolas enquanto representantes dos EE. Por parte dos alunos poderá ter a ver com atividades relacionadas com as respetivas associações de estudantes.

Silva (2007, p. 7) concretiza do seguinte modo esta dimensão:

> "É o caso dos dirigentes de uma AP que, enquanto tal, presume-se defenderem o conjunto dos pais e alunos da escola e não os interesses diretos do seu próprio educando ou de um grupo restrito. É ainda o caso dos representantes dos EE em órgãos do Agrupamento (assembleia, conselho pedagógico, conselho de turma), que, de novo, são eleitos para representarem o universo dos EE e alunos do respetivo órgão e não o seu próprio educando"

Tal como está descrito na literatura especializada (Marques, 1993a, p. 25) “Os efeitos positivos do envolvimento dos EE no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais”.

Numa outra obra este autor (Marques, 1993b, p. 58) refere que:

> “Um dos objetivos mais importantes das relações escola/família é aumentar o número de famílias que se envolvem na educação dos seus educandos. Esse envolvimento inclui a comunicação professores/EE, educação de EE e interações EE/educandos.”

As conclusões a que chegaram os estudos realizados na área das relações escola/família mostram, de acordo com o quadro 4, o seguinte:

Quadro 4: Conclusões a que chegaram os estudos realizados na área das relações escola/família

1. a maioria dos EE quer saber como pode ajudar os seus educandos em casa;
2. os EE gostam de ser informados dos progressos e dificuldades dos seus educandos, embora esse interesse seja maior no ensino básico;
3. a maioria dos EE ajuda os seus educandos uma vez por outra, em casa, mas são poucos os que têm a certeza de que estão a fazê-lo com correção;
4. a maioria dos EE não se envolve na vida da escola, ao nível do estabelecimento escolar e são muito poucos os que participam, com regularidade, nas atividades das APs;
5. são poucos os EE que participam na tomada de decisões e a maioria prefere ajudar os educandos em casa, a participarem em órgãos escolares, para os quais têm, quase sempre, falta de disponibilidade;
6. os EE com educandos a estudar em escolas com programas de envolvimento das famílias afirmam que recebem mais ideias dos professores sobre como ajudarem os educandos em casa e compreendem melhor aquilo que os educandos aprendem na escola.

Fonte: Marques (1993b, p. 58)

1. 1. Distinção entre envolvimento e participação

Antes de passarmos à análise dos benefícios do envolvimento parental nas escolas, há que proceder à definição rigorosa de alguns conceitos, privilegiando-se a distinção entre envolvimento e participação.

Matos (1994, pp. 27-28) alude para a importância de se distinguir participação e envolvimento, mencionando que o

> "… envolvimento dos EE abrange todas as formas de colaboração dos EE no processo educativo dos seus educandos, incluindo a ajuda nos trabalhos de casa, o trabalho voluntário na escola e a comunicação com os professores".

E acrescenta:

> "o termo envolvimento será (…) mais a cooperação entre os EE e a escola, tendo em vista melhorar os resultados escolares dos alunos, promover a qualidade do ensino, rentabilizar os programas escolares e criar um sistema eficiente de informação e comunicação entre a escola e a família e vice-versa" (Matos, 1994, p. 28).

Relativamente ao conceito de envolvimento, apresentamos o ponto de vista de Marques (1997b, p. 12; 2001, p. 12) que, no que diz respeito a este assunto, refere:

> "O envolvimento parental é constituído por todas as formas de colaboração dos EE no processo educativo dos seus educandos, incluindo a ajuda no trabalho de casa, o trabalho voluntário na escola e a comunicação com os professores".

No que concerne ao conceito de participação, apresentamos os pontos de vista de alguns autores:

Para Lima (1992, p. 127) o conceito de participação "… assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder".

Matos (1994, p. 28) sustenta que

> “a participação dos EE na escola abrange as formas mais atuantes de colaboração dos EE na vida dos estabelecimentos de ensino, incluindo a participação e a influência na tomada de decisões da escola e dos professores”.

Marques (1997a, p. 7) defende que

> “dizer que as famílias portuguesas não têm voz nos estabelecimentos de ensino é afirmar uma verdade inquestionável. E, no entanto, são elas, enquanto contribuintes, que suportam financeiramente as escolas. A explicação para este paradoxo reside na tradição centralista portuguesa”.

Numa outra obra, o mesmo autor (1997b, p. 12) defende que a participação dos EE na escola abarca somente “as formas mais atuantes de colaboração dos EE na vida dos estabelecimentos de ensino, incluindo a participação e a influência na tomada de decisões”.

Santos Guerra (2002, p. 10), por sua vez, refere que

> “O vocábulo “participar” provém, etimologicamente, do latim “participare”, que significa tomar parte. Participar é (…) uma ação social que consiste em intervir ativamente nas decisões e ações relacionadas com a planificação, a atuação e a avaliação da atividade que se desenvolve na escola e na aula. Refere-se a atos deliberados e conscientes que nascem do direito consubstancial dos cidadãos a construir, livre e responsavelmente, como protagonistas, a realidade que vivem”.

Por aquilo que temos vindo a referir é semelhante a importância quer do envolvimento dos EE no processo educativo dos seus educandos quer a participação dos EE na vida das instituições escolares. Numa palavra, “é tão necessário o envolvimento dos EE no processo educativo dos seus educandos como a participação dos EE na vida das escolas” (Marques, 1997b, p. 12).

Resta-nos afirmar que reservaremos a palavra participação para todo e qualquer ato protagonizado pelos EE nas diferentes estruturas educativas da escola (Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma).

A participação dos EE na escola pode ser individual e organizada, nos termos que aclararemos no ponto seguinte.

1. 2. Participação dos EE na escola: individual e organizada

Tal como podemos observar na legislação referente à participação dos EE na vida da escola esta começou a desenhar-se a partir de 1974, embora de uma forma muito ténue, como se poderá verificar no suporte legal que se apresenta, com algumas adaptações, de seguida.

O Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, regula os órgãos de gestão das Escolas oficiais dos ensinos preparatório e secundário, consagra o importante papel das APs, embora não defina esse papel, limitando-se a referir que os conselhos diretivos manterão estreitos contactos de cooperação (com as APs), em assuntos de interesse comum.

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, permite a participação, sem direito a voto, dos EE, nos conselhos de ano ou de turma (em assuntos de natureza disciplinar). Apenas um EE poderia participar e teria que ser indicado pela respetiva associação.

A Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro, é a primeira Lei das APs que lhes atribui, no seu art.º 1.º, o direito de dar parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino.

O Despacho Normativo nº 122/79, de 22 de maio, mantém a obrigatoriedade do parecer das estruturas das APs sobre futura legislação e regula os termos da relação entre a AP e o Conselho Diretivo, a periodicidade das reuniões entre os mesmos e atribui o direito a um representante nas reuniões ordinárias do Conselho Pedagógico, sem direito a voto, com exclusão das reuniões em que se tratem assuntos considerados sigilosos e permite a emissão de pareceres sobre o RI.

O Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro, consagra o Estatuto dos Jardins de infância das redes do Ministério da Educação e dos Assuntos Sociais.

O Decreto-Lei nº 376/80, de 12 de setembro, apresenta alterações na composição do Conselho Pedagógico: o representante dos EE tem assento naquele órgão apenas se for convocado para tal, pelo respetivo Presidente.

O Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de novembro, refere que o Estado reconhece a liberdade de aprender e ensinar, incluindo o direito dos EE à escolha e à orientação do processo educativo dos seus educandos.

O Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de abril, cria o Conselho Nacional de Educação, no qual os EE podem ter um representante.

A revisão da Constituição da República, realizada em 1982, constitui mais um recuo no que diz respeito à participação dos EE na escola, já que no seu art.º 77.º, referente à participação democrática no ensino, prevê que apenas os professores e os alunos tenham o direito de participar na gestão democrática das escolas".

O Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de setembro, torna extensivo a todos os graus e modalidades de ensino, o disposto na Lei das APs.

O Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho, cria o Conselho Consultivo do Conselho Pedagógico das escolas preparatórias, C+S e secundárias, o qual conta com um representante da APs e reúne mensalmente. Ao DT, ao Conselho de Turma, ao Conselho dos DT e ao Conselho Pedagógico, são atribuídas funções de ligação entre a escola, as famílias e a comunidade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), representa um avanço muito significativo, no que diz respeito à participação dos EE na escola.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (lei da autonomia das escolas), reconhece aos EE o direito de reclamarem do processo de avaliação dos seus educandos; prevê igualmente que devem ser ouvidos nos casos de infrações disciplinares graves, bem como informados acerca dos serviços de apoio socioeducativo.

O Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, revoga o Decreto-Lei nº 211-B/86 e estabelece o novo regulamento para o Conselho Pedagógico, estipulando a integração de um representante da associação de ou um EE

eleito em assembleia, no caso de não existir a associação. De igual modo, o Conselho Consultivo passará a integrar um EE, exista ou não uma associação constituída. Este despacho reveste particular importância, na medida em que prescinde da condição da existência de uma AP legalmente constituída para que os EE tenham assento nos referidos órgãos.

A Lei nº 53/90, de 13 de fevereiro, tem como finalidades facilitar o exercício das APs, melhorar as condições de funcionamento das mesmas e reforçar o estatuto interventor das associações e respetivas federações e confederações.

O Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de novembro, dá passos concretos evidenciadores de uma vontade política em abrir um espaço concreto para a participação ativa dos EE na escola. Aos órgãos diretivos das escolas é atribuído o dever de viabilizar as reuniões e facultar espaços que viabilizem a comunicação entre as associações e os EE, bem como a distribuição de documentação.

O Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90, de 14 de setembro, embora em regime de experiência autoriza, para o ano letivo seguinte, a livre escolha de escola, por parte do EE, nas localidades não consideradas em regime de saturação ou rutura escolar.

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, estabelece um novo sistema de direção, administração e gestão das escolas, cuja novidade principal terá sido a criação da figura do Diretor Executivo e do Conselho de escola ou de Área escolar. Os EE veem multiplicarem-se os órgãos onde têm representação, com direito a voto, independentemente da existência ou não de uma AP organizada.

O Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho, cria o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, que aponta como uma das finalidades (art.º 8.º) da avaliação, permitir orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os EE. No art.º 10.º descreve os professores, os alunos e os EE como intervenientes no processo de avaliação, remetendo para um trabalho de equipa em condições a estabelecer no RI da escola ou área escolar. Este despacho insiste no

estabelecimento de situações de diálogo e de interação entre professores e EE, como fundamentais para o sucesso das relações entre a escola e a família.

O Despacho 239/ME/93, de 20 de dezembro, tem por finalidade a atualização da legislação sobre as APs. Nos jardins-de-infância e nas escolas do 1.º ciclo, as APs ou, na sua ausência, os EE eleitos, passam a ter um representante, com direito a voto, no Conselho Pedagógico e no Conselho escolar. O mesmo despacho prevê ainda que a Direção do estabelecimento de ensino crie efetivas condições para o funcionamento da AP e facilite, quer o processo de inscrição dos EE na associação, quer a comunicação desta com os EE. Com este normativo estende-se ao 1.º ciclo a forma de participação dos EE, já em vigor nos restantes ciclos. A partir daqui os EE estão representados em todo o sistema de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário.

O Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins de infância e das escolas dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. A participação dos EE está garantida nos diversos órgãos, exceto no Conselho Executivo.

O Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro, faz o enquadramento da convivência e disciplina nas escolas (regime disciplinar).

A Lei n.º 24/99, de 22 de abril, faz a primeira alteração do Decreto-Lei n.º 115-A/98, nomeadamente, altera a forma de eleição dos representantes dos EE, a qual deverá ser realizada em Assembleia Geral de EE; altera ainda a definição dos períodos em que os EE ou os seus representantes participam na vida escolar (deverão ser ouvidos previamente)".

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. A participação dos EE está garantida nos diversos órgãos, exceto na Direção.

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré--escolar e dos ensinos básico e secundário.

Atendendo à vastidão de diplomas legais, optámos por incidir a nossa atenção sobre os últimos três, até porque nos ajudam a perceber o crescente papel que é atribuído aos EE na vida escolar.

1. 2. 1. A participação dos EE no âmbito de alguns diplomas legais mais recentes: Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho

Nos tempos que correm nenhum EE poderá queixar-se da falta de legislação que lhe abra as portas da participação na vida da escola. Basta atentarmos ao teor de quatro diplomas legais – quadro 5 - recentes (Decreto--Lei n.º 115 - A/98 de 4 de maio, Lei n.º 24/99 de 22 de abril e Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril e Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho) para comprovarmos o que afirmámos.

Quadro 5: Participação dos EE na escola: diplomas legais

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio	
Nº 2 do Artigo 12º	Órgãos Assembleia Designação de representantes Os representantes dos EE são designados pelas respetivas organizações representativas e, na falta das mesmas, nos termos a definir no RI.
Nº 2 do Artigo 14.º	Mandato Salvo quando o RI fixar diversamente (…) o mandato dos representantes dos (…) tem a duração de um ano letivo.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio	
Nº 1 do Artigo 25º	Conselho pedagógico Composição A composição do conselho pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respetivo RI, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de EE…
Nº 6 do Artigo 25º	Quando não exista AP, o RI fixará a forma de designação dos respetivos representantes.
Alínea c), nº 1 Artigo 36.º	Organização das atividades de turma Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de atividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, sendo da responsabilidade: (…) do conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos EE.
Artigo 40.º	CAPÍTULO V Participação dos EE e alunos Princípio geral Aos EE e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola.
Nº 1 do Artigo 41.º	Representação O direito de participação dos EE na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei Nº 372/90, de 27 de Novembro, e concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em ações motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projetos de desenvolvimento socioeducativo da escola.

Fonte: Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio

Lei n.º 24/99 de 22 de abril	
Nº 2 do Artigo 12º	Na Assembleia: Os representantes dos EE são indicados em assembleia geral de EE da escola, sob proposta das respetivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos a definir no RI.
Nº 2 do Artigo 14º	Mandato Salvo quando o RI fixar diversamente e dentro do limite referido no número anterior, o mandato dos representantes dos EE e dos alunos tem a duração de um ano letivo.
Nº 1 do Artigo 19º	Recrutamento Os membros do conselho executivo ou o diretor são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efetivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos EE.
Alínea a) do nº 2 do Artigo 19º	A forma de designação dos representantes dos alunos e dos EE será fixada no regulamento da Escola, salvaguardando: a) No ensino básico, o direito à participação dos EE em número não superior ao número de turmas em funcionamento.
Nº 1 do Artigo 25º	Conselho pedagógico Composição A composição do conselho pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respetivo RI, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes (…), das APs.
Nº 6 do Artigo 25º	Quando não exista AP, o RI fixará a forma de designação dos respetivos representantes.
Alínea c) do Nº 1 do Artigo 36º	Organização das atividades de turma Do conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos EE.
Artigo 36º	**CAPÍTULO V** **Participação dos EE e alunos**

Artigo 40º	Princípio geral Aos EE e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola.
Nº 1 do Artigo 41º	Representação O direito de participação dos EE na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro, e concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em ações motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projetos de desenvolvimento socioeducativo da escola.
Alínea c) do nº 3 do Artigo 48º	Contratos de autonomia Constituem princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia: consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, dos alunos no ensino secundário, dos EE e de representantes da comunidade.

Fonte: Lei n.º 24/99 de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril	
Nº 2 do Artigo 14.º	Órgãos Conselho geral Designação de representantes Os representantes dos EE são eleitos em assembleia geral de EE do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sob proposta das respetivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos a definir no RI.
Nºs 1 e 2 do Artigo 16.º	Mandato O mandato dos membros do conselho geral tem a duração de quatro anos, sem prejuízo do disposto nos números seguintes. Salvo quando o RI fixar diversamente e dentro do limite referido no número anterior, o mandato dos EE e dos alunos tem a duração de dois anos escolares.
Alínea c) do nº 1 do Artigo 32º	Conselho pedagógico Composição Representação dos EE e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário, nos termos do n.º 2 do artigo 34.º

Nº 4 e 6 do Artigo 32º	Os representantes dos EE são designados pelas respetivas associações e, quando estas não existam, nos termos a fixar pelo RI. Os representantes do pessoal docente e não docente, dos EE e dos alunos no conselho geral não podem ser membros do conselho pedagógico.
Alíneas a), b), c), i), ii), do nº 1 Artigo 44.º	Organização das atividades de turma Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as Famílias é assegurada: (…) pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, com a seguinte constituição: os professores da turma; dois representantes dos EE…
Artigo 47.º	CAPÍTULO V Participação dos EE e alunos Princípio geral Aos EE e aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.
Nº 1 do Artigo 48.º	Representação O direito de participação dos EE na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de Março, e pela Lei n.º 29/2006, de 4 de Julho.

Fonte: Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho	
Nº 3 do Artigo 14.º	Órgãos Conselho geral Designação de representantes Os representantes dos EE são eleitos em assembleia geral de EE de educação do agrupamento de escolas (…), sob proposta das respetivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos a definir no RI.
Nº 2 do Artigo 16.º	Mandato Salvo quando o RI fixar diversamente o mandato dos representantes dos EE (…) tem a duração de dois anos escolares.

Alínea c), ii), do nº 1 Artigo 44.º	Organização das atividades de turma Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada: pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, com (…) dois representantes dos EE.
Artigo 47.º	CAPÍTULO V Participação dos EE e alunos Princípio geral Aos EE e aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.
Nº 1 do Artigo 48.º	Representação O direito de participação dos EE na vida do agrupamento de escolas (…) processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de março, e pela Lei n.º 29/2006, de 4 de julho.

Fonte: Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho

Da análise que efetuámos aos três diplomas legais extraímos as seguintes conclusões:

A participação dos EE começa por poder ser efetiva e real na Assembleia ou no Conselho Geral, conforme se trate do Decreto-Lei n.º 115 - A/98, de 4 de maio (Regime de autonomia das escolas) ou do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

No nº 2 do Artigo 8º, Decreto-Lei n.º 115 - A/98, de 4 de maio, dizia-se que a Assembleia:

> "é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos EE, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local"

Da Assembleia faziam parte (artigo 9º, nº 3), entre outros, os EE. Estes "são indicados em assembleia geral de EE da escola, sob proposta das

respetivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos a definir no RI" (nº 2, Artigo 12º da Lei n.º 24/99, de 22 de abril).

Os EE também tinham o direito de participar (artigo 19º) na eleição dos membros do Conselho Executivo:

> "1. Os membros do conselho executivo ou o diretor são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efetivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos EE".

Os EE também tinham o direito de participar (artigo 25º) no Conselho Pedagógico:

> "1. A composição do conselho pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respetivo RI, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das APs, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.
>
> 6. Quando não exista AP, o RI fixará a forma de designação dos respetivos representantes".

Os EE também tinham o direito de participar (artigo 36º) nos Conselhos de Turma:

> "1. c) Do conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos EE".

Participação dos EE (Artigo 40º): "Aos EE e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola". No Artigo 41º, nº 1 (representação) refere-se que:

> "o direito de participação dos EE na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de novembro, e concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em ações motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projetos de desenvolvimento socioeducativo da Escola".

No nº 1, Artigo 11º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que revoga o Decreto-Lei n.º 115 - A/98, de 4 de maio e a Lei n.º 24/99, de 22 de abril, refere-se que o Conselho Geral:

> "é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo"

Dele fazem parte (nº 2, artigo 12º), entre outros, os EE. Estes

> "são eleitos em assembleia geral de EE do agrupamento de escolas (…), sob proposta das respetivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos a definir no RI".

Os EE também têm o direito de participar (artigo 32º) no Conselho Pedagógico e, em conformidade com o nº 2, artigo 44º, nos Conselhos de Turma.

Participação dos EE (Artigo 47º): "Aos EE e aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas...". No nº 1, Artigo 48º (representação) refere-se o seguinte:

> "o direito de participação dos EE na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de março, e pela Lei n.º 29/2006, de 4 de julho".

A publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, relativamente aos diplomas legais que o antecederam (Decreto-Lei n.º 115 - A/98 de 4 de maio, Lei n.º 24/99 de 22 de abril, Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril), constitui um sério revés na participação dos EE na vida escolar, pois deixarão de fazer parte do Conselho Pedagógico.

Do envolvimento e participação dos EE poderão resultar múltiplos e diversos benefícios. Será deles que nos ocuparemos na etapa seguinte do nosso trabalho.

1. 3. Benefícios decorrentes do envolvimento e participação dos EE

O sucesso escolar está intimamente relacionado, segundo a literatura consultada e referida no decorrer da elaboração desta Tese, com o envolvimento e a participação positiva dos EE na educação dos seus educandos.

Matos (1994, p. 23) defende que o envolvimento dos EE na educação

> "produz efeitos positivos sobre os EE. Aumentam e fortalecem as redes sociais; adquirem mais informação; desenvolvem o sentimento de autoestima; aumentam a motivação para continuarem a sua própria educação; têm possibilidade de ganharem novas competências".

Marques (1997a, p. 9), por sua vez, refere aquilo que se segue.

> "O envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos. Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os EE acompanham e ajudam o trabalho dos seus educandos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico background, mas cujos EE se mantêm afastados da escola".

O mesmo autor, numa outra obra (1997b, p. 12), refere que

> "… o envolvimento dos EE na educação pode contribuir para o desenvolvimento pessoal dos próprios EE, enquanto cidadãos e educadores, e que esse envolvimento lhes pode facultar novas competências e aumentar a sua informação e motivação. (…). Esse envolvimento pode trazer múltiplos benefícios para as escolas e para os professores. O trabalho dos professores pode tornar-se mais agradável e mais leve com a ajuda dos EE. Os EE que se envolvem na escola e na educação encaram o trabalho do professor de uma forma positiva, apreciam melhor o papel da escola e a importância da educação, aumentam as suas expetativas educacionais e valorizam a importância da escola".

Ainda o mesmo autor (Marques, 2001, p. 20), numa obra mais recente, refere aquilo que se segue.

> "O envolvimento dos EE não traz só benefícios ao aproveitamento escolar dos alunos. Aumenta a motivação dos alunos pelo estudo. Ajuda a que os EE

> compreendam melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola. Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os EE a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores EE. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores".

Apesar de tudo isto, segundo Tavares e Alarcão (1989, pp. 144-145),

> "…tanto os educandos, os alunos, como os educadores, os professores, levam para a escola e mais concretamente para a sala de aulas seus próprios problemas familiares que, por sua vez, refletem os problemas de um determinado tipo de sociedade, os quais condicionam não apenas a dinâmica de interação do processo de ensino/aprendizagem mas também o desenvolvimento mútuo dos seus próprios agentes e participantes"

Em suma, o envolvimento dos EE na escola contribui para ajudar, quer os professores, quer os EE a criarem um espírito de colaboração. Assim, a valorização da escola, da educação e dos professores passa pela aproximação das famílias. As vantagens do envolvimento das famílias no processo educativo são múltiplas, tanto para os alunos, como para os EE e professores.

Dado que a participação dos EE na escolaridade dos seus educandos não traduz só benefícios, daremos, de seguida, conta de algumas desvantagens e obstáculos de que se reveste a participação escolar sobretudo para alguns grupos sociais, segundo a opinião de diferentes autores.

1. 4. Obstáculos ao envolvimento e participação dos EE

Marques (1993a, pp. 27-30) considera quatro tipos de obstáculos ao envolvimento e participação dos EE: a tradição de separação entre a escola e as famílias, a tradição de culpar os EE pelas dificuldades dos seus educandos, as condições demográficas e os constrangimentos estruturais.

Analisando cada um deles em particular, temos o seguinte panorama:

A. tradição de separação entre a escola e as famílias:

Tradicionalmente, os EE "habituaram-se a entregar os seus educandos às escolas e a demitirem-se do seu papel de educadores". Os professores habituaram-se, por sua vez, a aceitar essa atitude de alheamento, negligência dos EE. Um conjunto de fatores, nas palavras de Marques (1993a, pp. 27-28) contribuíram para a alteração da realidade:

> "O movimento das APs abriu uma brecha no muro. Recentemente, os cursos de formação de professores começaram a incluir temáticas sobre os benefícios do envolvimento dos EE. A legislação recentemente publicada sobre gestão e administração das escolas veio abrir caminho a uma maior participação dos EE na tomada de decisões".

B. tradição de culpabilizar os EE pelas dificuldades dos seus educandos:

Marques (1993a, p. 28) "… indica que a atitude mais correta é a de percecionar todas as famílias como detentoras de aspetos positivos que a escola pode utilizar".

C. As condições demográficas:

As situações de pobreza e de falta de condições de habitação têm vindo, segundo Marques (1993), a crescer nos arredores das grandes cidades (p. 29).

D. Constrangimentos estruturais

No dizer de Marques (1993a, p. 29), o relacionamento da escola com o exterior circunscreve-se "… a reuniões no início do ano letivo, a escassas reuniões com a AP e à realização de festas com a presença dos EE". O mesmo autor acrescenta que as escolas continuam a "… reger-se por rituais demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica", incompreensível para os EE com níveis de escolaridade deficitários.

Garreta Bochaca, Jordi y Llevot Calvet (2007, p. 10) apontam como obstáculos ao envolvimento e participação dos EE os seguintes:

1. falta de disponibilidade de alguns EE;

2. nível de escolarização insuficiente para poderem ajudar os seus educandos nos estudos; pouco interesse ou motivação para participar na vida da Escola…;

3. pouco ou nenhum conhecimento do sistema educativo;

4. diferença entre os valores familiares e os da escola;

5. a dificuldade de alguns EE em olharem para quem trabalha na escola como agentes educativos competentes e considerarem a escola como um lugar acessível e onde têm o direito e o dever de participar.

Abordados os benefícios decorrentes da participação dos EE na educação dos seus educandos e os obstáculos encontrados na participação escolar, chegou a hora de apresentarmos algumas formas capazes de contribuir para o atenuar da separação escola-família.

1. 5. Formas de atenuar distância entre a escola e a família

É indispensável trabalhar na construção de projetos educativos que promovam a cooperação da família com a escola. Esta cooperação poderá assumir formas diversas, mas destaca-se a criação de redes de apoio às crianças e adolescentes abandonados pelas respetivas famílias.

Matos (1994, pp. 31-32) sugere alguns caminhos que poderão facilitar a relação escola-família, de que referiremos os seguintes exemplos:

1.	envolvimento dos EE no governo das escolas;
2.	avanço e reforço da autonomia das escolas;
3.	organização diferente das escolas no que se refere ao relacionamento com os EE;
4.	formação de professores que abranja também formação específica no envolvimento dos EE;
5.	apoio a EE no trabalho de acompanhamento dos estudos dos seus educandos;
6.	cursos para EE destinados a promover uma maior e mais adequada comunicação e interação EE/Educandos;
7.	apoio dos EE em algumas atividades, em colaboração com os professores;
8.	participação da família em projetos conjuntos com a escola;
9.	institucionalização de dispositivos consistentes de contactos com a família;
10.	criação e dinamização da sala dos EE na escola;
11.	promoção de atividades variadas que levem a uma maior e melhor aproximação escola/família;
12.	publicação de boletim informativo;
13.	empréstimo a EE de livros da biblioteca da escola.

Fonte: Adaptado de Matos (1994, pp. 31-32)

Marques (1997c, p. 16) refere que a principal razão que está na base de a escola ser obrigada a desempenhar novas funções encontra-se num emaranhado de factos de que a “falta de tempo, disponibilidade e saber de muitas famílias”, “horários de trabalho extensos” e perda de muitas horas nos transportes de casa para o emprego e no sentido inverso, fazem parte integrante.

Face ao panorama atrás descrito, o mesmo autor (1997c, p. 16) lembra que as famílias da classe média conseguem resolver este problema “recorrendo a escolas privadas ou contratando explicadores”. Tal solução, porém, não está ao alcance das famílias mais carenciadas, pelo que apenas a

escola poderá resolver o problema vivenciado por estas famílias. Como? Através das atividades de complemento curricular.

Mais adiante (1997c, p. 17) o autor citado refere que esta suplência encontra particular necessidade “na ocupação educativa dos tempos livres. As atividades de complemento curricular são um excelente instrumento para assegurar essa suplência”.

A relação escola-família não pode esquecer que os EE são agentes educativos e, acima de tudo, são cidadãos. Logo, é natural uma relação estreita de cooperação/colaboração entre os EE e os professores.

Colaço (2007, p. 43), a este propósito, refere:

> **“**Aceitando o conflito como um fator de desenvolvimento teremos que encontrar estratégias para o usar como forma de garantir que os implicados no processo educativo têm o direito, democraticamente consagrado, de expressar as suas ideias mesmo que, aparentemente, incompatíveis com as dos restantes. No caso da escola e especificamente na relação com as famílias, poderá usar-se a negociação …”

Com o intuito de incentivar a relação escola-família, o PE da escola pode desempenhar um papel muito importante. Todavia, tal só acontecerá se a gestão da escola conseguir a implicação de EE e professores no PE. Se isso se verificar será mais fácil resolver os conflitos que, inevitavelmente, surgirão, de forma negociada. “Esta estratégia permitirá o acolhimento de todas as diferentes opiniões e a implementação de medidas que (…) terão mais probabilidades de obter o empenhamento e a maior satisfação de todos” (Colaço, 2007, p. 44).

No entanto, apesar da diversidade da atuação dos professores todos os autores reconhecem que as práticas de aproximação às famílias têm vindo a aumentar.

PARTE II

DADOS EMPÍRICOS

Introdução

Como vimos nos capítulos anteriores, é crescente e consensual a importância de que se reveste a participação dos EE na vida escolar dos seus educandos. Isso mesmo está patente nos textos, dissertações e teses que temos vindo a citar (Colaço, 2007; Garreta Bochaca & Llevot Calvet, 2007; Lima, 2008; Marques, 1997a, b, c, 2001; Pinheiro, 2008).

Partindo do trabalho de pesquisa realizado urge questionar esta problemática.

Assim, nesta parte do nosso estudo, e em termos metodológicos, definimos a nossa questão de partida / o tema a desenvolver e definimos as hipóteses. De seguida, referimos em que consistem as duas abordagens: a qualitativa e a quantitativa. Referimos, justificando a nossa opção, qual foi a metodologia que utilizámos. Apresentámos a definição de amostra, qual é a dimensão da nossa amostra e quais são os elementos que a constituem. Caracterizámos o contexto do nosso estudo: o concelho de Santa Maria da Feira. Como instrumentos de recolha de dados recorremos ao inquérito por questionário e à análise documental: análise dos documentos de duas escolas (apenas duas escolas nos forneceram dados para analisar) da nossa amostra, no momento da realização de reuniões com o DT e análise dos relatórios da IGE.

CAPÍTULO 1

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo iremos descrever as opções e procedimentos metodológicos que iremos utilizar no trabalho de campo, visando a recolha de dados, através do inquérito por questionário e da análise e interpretação de alguns documentos, para encontrarmos respostas para a questão formulada.

1.1. Identificação do problema e sua justificação

Questão de Partida / Tema a desenvolver / Hipóteses

A questão de investigação subjacente à elaboração da nossa tese é a seguinte:

Os EE fazem do envolvimento e da participação uma prática habitual?

Para vermos até que ponto a nossa questão de investigação tem, ou não, razão de ser, formulámos um conjunto de hipóteses que serão a bússola do nosso trabalho e que apresentaremos de seguida.

1. A participação dos EE nos órgãos do Agrupamento é tanto maior quanto o seu nível de escolaridade.
2. Os EE costumam deslocar-se à escola quando convocados para o efeito.
3. Os EE não se envolvem na vida escolar dos seus educandos nem participam nos diferentes órgãos do Agrupamento frequentada pelo seu educando porque não se sentem motivados para isso.
4. Os EE não atribuem grande importância às APs.

1.2. Metodologia de Investigação

Partindo dos textos de diversos autores (Carmo & Ferreira, 1998; Bogdan & Biklen, 1994) foi-nos possível fazer a distinção entre abordagem qualitativa e abordagem quantitativa.

Assim, a Abordagem Qualitativa defende o emprego dos métodos qualitativos; é subjetiva; situa-se próxima dos dados, "perspetiva a partir de dentro"; orienta-se para o processo; não é generalizável: estudos de casos isolados; "A investigação qualitativa é "descritiva". A descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos" (Carmo & Ferreira, 1998, p. 180). "As técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa são a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental" (Carmo & Ferreira, 1998, p. 181). Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48); "os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49); "os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50); "o significado é de importância vital na abordagem qualitativa" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

A Abordagem Quantitativa, por sua vez, defende o emprego dos métodos quantitativos; é objetiva; situa-se à margem dos dados; perspetiva "a partir de fora"; é objetiva; orienta-se para o resultado; é generalizável: estudos de casos múltiplos. (Carmo & Ferreira, 1998, p. 181). O objetivo da Abordagem Quantitativa "…é a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos". (Carmo & Ferreira, 1998, p. 178); os dados são quantitativos e as técnicas ou métodos são inquéritos, conjuntos de dados. (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 72-74)

Adotaremos uma metodologia conjugando a perspetiva qualitativa e quantitativa para conseguirmos tratar, interpretar e explicar a totalidade dos

dados do inquérito por questionário, pois as questões apresentadas assumem a forma de pergunta fechada e a forma aberta, permitindo diferentes respostas.

Com o intuito de recolhermos informação para elaborar a parte empírica desta tese, recorreremos a técnicas de pesquisa documentais e não documentais. Nas primeiras, incluímos o PE e o relatório da IGE elaborado no âmbito da Avaliação Externa.

No que diz respeito às técnicas não documentais, recorreremos ao inquérito por questionário (aplicado a EE).

Recorreremos ao inquérito por questionário porque entendemos ser um instrumento de relativamente fácil preenchimento e cremos que nos permitirá recolher as informações de que necessitamos para a elaboração da nossa tese.

Com o intuito de uniformizarmos as referências utilizaremos a APA (American Psycholocal Association) 6ª edição.

1.2.1. Amostra

Sendo a população ou universo, segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 191) "o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição", e a amostra "uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo" a população para esta investigação, é proveniente de escolas dos diferentes Ciclos do Ensino Básico do concelho de Santa Maria da Feira, Distrito de Aveiro.

A amostra é constituída pelos EE de alunos que frequentam as escolas básicas dos 2º e 3º ciclos do concelho de Santa Maria da Feira.

Utilizamos a técnica da lotaria para escolher uma amostra aleatória simples que, no dizer de Coutinho (s./d.), consiste no seguinte: "o investigador atribui um número a cada um dos casos do Universo inquirido, posto o que escreve o número em papelinhos e coloca-os por exemplo numa caixa. Depois de bem misturados, são retirados *n* papéis da caixa *(n* refere-se ao número do tamanho da amostra desejada)".

Tendo por base a importância desta afirmação e pretendendo obter respostas representativas para as hipóteses levantadas, os questionários foram distribuídos pelos EE das escolas Básicas de Santa Maria da Feira que constituem universo – por forma a manter a confidencialidade, serão representadas por um número - e que constam do quadro 6.

Quadro 6: Escolas Básicas de Santa Maria da Feira

	Nº de Turmas em 2011/12		Nº de alunos
Nº	2º Ciclo	3º Ciclo	
1	13	19	366
2	22	20	945
3	10	15	623
4	10	15	751
5	7	11	464
6	10	13	615
7	8	11	447
8	13	18	711
9	9	14	576
10	11	13	633
Total	113	149	6131

1.2.2. Caracterização do contexto de estudo: o concelho de Santa Maria da Feira

Foi na Carta Educativa de Santa Maria da Feira (2005) que encontrámos a melhor e mais completa caracterização deste concelho.

"O concelho de Santa Maria da Feira pertence ao distrito de Aveiro, tendo como vizinhos os concelhos de Arouca a este, Vila Nova de Gaia a norte, Espinho e Ovar a oeste e S. João da Madeira e Oliveira de Azeméis a sul. Com

uma área de 215,2 Km2 e uma população residente, segundo o último censo de 2001, de 135964 habitantes, o concelho é composto por trinta e uma freguesias: Argoncilhe, Arrifana, Caldas de S. Jorge, Canedo, Escapães, Espargo, Fiães, Fornos, Gião, Guizande, Lobão, Louredo, Lourosa, Milheirós de Poiares, Mosteirô, Mozelos, Nogueira de Regedoura, Paços de Brandão, Pigeiros, Rio Meão, Romariz, Sanfins, Sanguedo, Santa Maria da Feira, Santa Maria de Lamas, S. João de Vêr, S. Paio de Oleiros, Souto, Travanca, Vale e Vila Maior.

No concelho existem vários núcleos populacionais importantes, organizados em treze vilas e três cidades. As vilas são: Argoncilhe, Arrifana, Caldas de S. Jorge, Canedo, Lobão, Mozelos, Nogueira da Regedoura, Paços de Brandão, Rio Meão, Santa Maria de Lamas, São João de Ver, São Paio de Oleiros e Souto. As cidades são: Fiães, Lourosa e Santa Maria da Feira. Santa Maria da Feira integra já a Área Metropolitana do Porto e dista desta cidade cerca de 20Km, sendo a ligação assegurada por diversas vias rápidas". (Carta Educativa de Santa Maria da Feira, 2005, p. 7)

Em termos educativos, no concelho de Santa Maria da Feira, temos o seguinte quadro:

A taxa de analfabetismo cifra-se, em 2001, nos 6,7%. (Carta Educativa de Santa Maria da Feira, 2005, p. 48) Nas camadas mais jovens da população, o analfabetismo tem já uma expressão insignificante.

No que respeita ao pré-escolar, a situação do concelho tem registado avanços significativos. Entre 1999 e 2004 progrediu mais de 10 pontos percentuais situando-se atualmente nos 81,4%. O valor apresentado pelo Ministério da Educação para o Entre Douro e Vouga era, em 2001/2002 de 77,1%.

No que respeita ao abandono escolar o seu valor em Santa Maria da Feira era de 3,1% em 2001, valor superior ao valor médio do Entre Douro e Vouga, e que só é ultrapassado no concelho de Arouca com 3,3%. (Carta Educativa de Santa Maria da Feira, 2005, p. 49) No caso concreto de Santa

Maria da Feira os dados recolhidos junto dos diferentes agrupamentos de escolas, permitem afirmar que em escolas que representam cerca de 70% da população do ensino básico abandonaram a escola, em 2003/2004, 0,7% dos alunos.

Nos 2º e 3º Ciclos do ensino básico, de acordo com aquilo que consta na Carta Educativa de Santa Maria da Feira (2005, p. 75), existem no concelho de Santa Maria da Feira, onze escolas públicas e duas privadas onde são lecionados os 2º e 3º ciclos do ensino básico. Dez das onze escolas públicas são as sedes dos agrupamentos verticais de escolas: E. B. 2/3 de Argoncilhe, E. B. 2/3 de Arrifana, E. B. 2/3 de Canedo, E. B. 2/3 da Corga, em Lobão, E. B. 2/3 de Fernando Pessoa, em Santa Maria da Feira, E. B. 2/3 Dr. Carlos Alberto Ferreira de Almeida, em Santa Maria da Feira, E. B. 2/3 D. Moisés Alves de Pinho, em Fiães, E. B. 2/3 de Lourosa, E. B. 2/3 de Milheirós de Poiares, E. B. 2/3 de Paços de Brandão. A décima primeira é a Escola Secundária de Santa Maria da Feira que leciona apenas o 3º ciclo em conjunto com o ensino secundário.

No conjunto destas 13 escolas encontram-se matriculados 3670 alunos no 2º ciclo, em 2004/2005.

Com os dados fornecidos pelas escolas podemos afirmar que o abandono em 2004/2005 foi de 1% no 2º ciclo e de 1,6% no 3º ciclo. Estamos na presença de valores muito elevados. Por outro lado, o insucesso verificado nos 2º e 3º ciclos atingem valores preocupantes. Com os dados referentes a 2003/2004, fornecidos pelas escolas, é possível estimar este insucesso em 10% para o 2º ciclo e 17% para o 3º ciclo (Carta Educativa de Santa Maria da Feira, 2005, p. 78).

No 3º ciclo, a taxa de insucesso chega aos 23%. Ou seja, logo no início de mais um ciclo de aprendizagem um em cada quatro alunos fica retido dando muitos deles o primeiro passo para o abandono escolar.

Na Carta Educativa de Santa Maria da Feira (2005, pp. 78-79) é referido que o ensino secundário tem ainda um reduzido peso no conjunto do sistema. Os alunos que frequentam este nível de ensino representam apenas 12% dos alunos que frequentam o ensino regular em todos os níveis. Este facto não é

de estranhar quando se verifica que o número de alunos que não terminam o ensino básico é certamente superior, em termos percentuais, à taxa da saída antecipada da escola e que este valor não se afastará muito do valor encontrado no censo de 2001.

Em resumo, no quadro 7 poderemos apontar alguns pontos fortes e alguns pontos fracos do ponto de vista educativo do concelho de Santa Maria da Feira.

Quadro 7: Pontos fortes e alguns pontos fracos do ponto de vista educativo do concelho de Santa Maria da Feira

Pontos fortes:	**Pontos fracos:**
• Taxa de cobertura do pré--escolar a registar grande progresso; • Existência de um número significativo de equipamentos educativos espalhados ao longo do concelho; • Forte envolvimento da Câmara Municipal no apoio ao desenvolvimento dos projetos educativos das escolas dos diferentes níveis; • Grande investimento nas infraestruturas escolares e na criação de condições promo-toras do sucesso educativo.	• Pré-escolar ainda longe da universalização; • Elevado número de escolas do 1º ciclo de pequena dimensão; • Elevada taxa de abandono escolar especialmente nos 2º e 3º ciclos; • Elevados valores na saída antecipada e na saída precoce; • Elevado insucesso em todos os sectores de ensino, com especial incidência no 3º ciclo e no secundário tecnológico; • Baixa taxa de frequência do ensino secundário; • Fraca oferta de formação profissionalizante.

Fonte: Carta Educativa de Santa Maria da Feira, 2005, p. 101.

1.3. Instrumentos de Recolha de Dados

1.3.1. Inquérito por questionário

Um dos instrumentos de recolha de dados mais utilizados pelos investigadores, no âmbito das Ciências Sociais, é o inquérito. Este pode realizar-se por entrevista ou por questionário. Na nossa pesquisa utilizámos a técnica do inquérito por questionário que, segundo Carmo e Ferreira (2008,

p. 153) se distingue do inquérito por entrevista “essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial”.

Quivy e Campenhoudt (1998, p. 188) referem que o inquérito por questionário

> “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expetativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores”.

Com vista à elaboração deste estudo recorremos essencialmente aos inquéritos por questionário aos EE, à pesquisa bibliográfica, à análise dos relatórios produzidos pelo Observatório de duas das escolas que constituem a nossa amostra, bem como aos relatórios elaborados pela IGE (análise qualitativa).

Carmo e Ferreira (1998, p. 123) consideram o inquérito como “um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática”. No que diz respeito às Ciências Sociais os mesmos autores sustentam que esta expressão é utilizada “de uma forma precisa para designar processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados”.

Em termos de prós e contras do questionário os mesmos autores (p. 147), apresentam aqueles que se seguem.

Prós:

- “sistematização;
- maior simplicidade de análise;
- maior rapidez na recolha e análise dos dados e mais barato”.

- A estes Quivy e Campenhoudt (1998, p. 189) acrescentam “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação;

- o facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser facilmente satisfeita através deste método”.

Contras:

- dificuldades de conceção;

- não é aplicável a toda a população e elevada taxa de não respostas”.

- A estas Quivy e Campenhoudt (1992, p. 191) acrescentam “a individualização dos entrevistados que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais”. Os mesmos autores não deixam de referir “…que esta representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido…” relativamente a um certo tipo de perguntas, aquelas que “têm sentido para a totalidade da população em questão”.

Após termos procedido à aplicação dos inquéritos por questionário chegámos à conclusão de que não deveríamos considerar, para efeitos estatísticos, a questão nº 8, sempre que, na resposta à questão nº 7, responderam não: se eu não faço parte da AP a questão seguinte (Estaria disponível para assumir funções na AP?) deixa de fazer sentido.

Antes de aplicarmos os questionários tivemos o cuidado de verificar a sua coerência, consoante se poderá visualizar nos quadros seguintes:

Quadro 8: Coerência existente entre as questões formuladas e os objetivos a atingir no inquérito destinado aos EE

	Questões							
Objetivos	1	2	3	4	5	6	7	8
1	X	X	X	X				
2								
3								
4					X			
5						X		
6							X	X

Quadro 9: Relação existente entre os Objetivos e as Hipóteses

	Hipóteses			
Objetivos	1	2	3	4
1	X			
2	X			
3	X			
4		X		
5			X	
6				X

1.3.2. Análise documental

Esta consistiu na análise dos relatórios produzidos pelo Observatório de duas das escolas que constituem a nossa amostra, bem como aos relatórios elaborados pela IGE.

1.4. Procedimento

Os inquéritos por questionário foram distribuídos pelos EE que têm educandos a frequentar escolas básicas do concelho de Santa Maria da Feira. O âmbito do nosso estudo limita-se aos 2º e 3º ciclos.

Utilizámos como técnica de amostragem a amostragem aleatória simples. Para tal, misturámos os inquéritos recebidos e fomos retirando, à sorte, inquérito a inquérito, até perfazer o número 262: que corresponde ao total de turmas em funcionamento, no presente ano letivo, nas escolas básicas do 2º e 3º ciclos do concelho de Santa Maria da Feira. Renumerámos os inquéritos por questionário, posto o que procedemos à análise e tratamento dos dados recolhidos.

De seguida, e com base nos relatórios da IGE, apresentámos algumas das ideias expressas, nesses relatórios, sobre a participação dos EE.

CAPÍTULO 2

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo procedemos à análise dos inquéritos por questionário que foram distribuídos pelos EE que têm educandos a frequentarem escolas básicas do concelho de Santa Maria da Feira. Levamos a cabo a análise documental referente à ida dos EE à escola quando convocados para o efeito pelo DT.

Estes dados referem-se às únicas duas escolas que acederam em fornecerem dados. De seguida, procedemos à análise dos relatórios da IGE sobre a participação dos EE.

Nesta análise visaremos:

1. caracterizar a nossa amostra de acordo com os seguintes itens: sexo dos respondentes, idade dos EE;

2. analisar os dados referentes às deslocações à escola, razões da ida à escola, motivos da ida à escola, disponibilidade para integrar um dos órgãos do Agrupamento e disponibilidade para assumir funções na AP;

3. analisar a participação dos EE em duas das escolas da nossa amostra.

2.1. Apresentação e análise dos inquéritos dos EE

A. Caracterização da amostra

Sexo dos respondentes

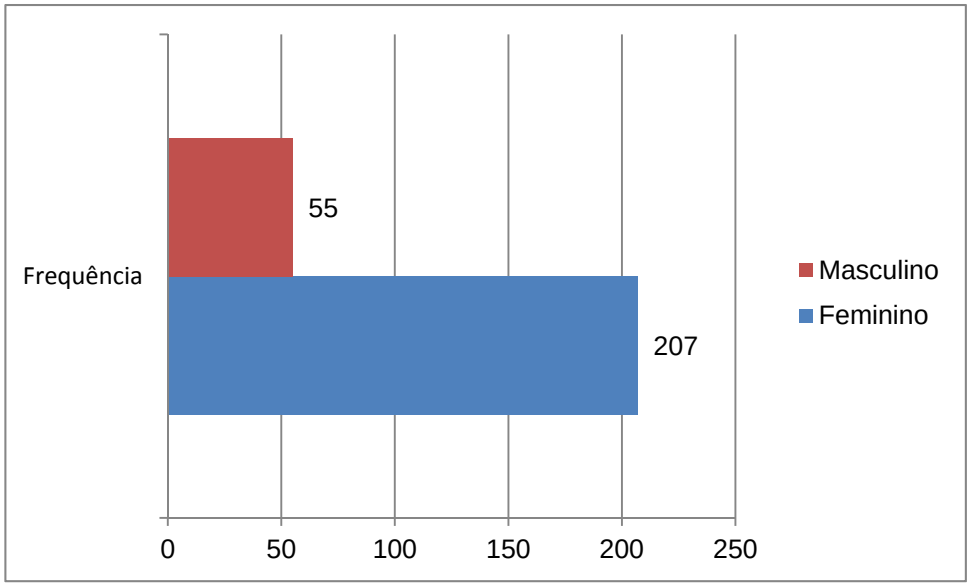
Como podemos ver no quadro 10 e no gráfico 1, à pergunta 1 (sexo do(a) respondente), 207 EE (o que corresponde a 79% em termos percentuais), num

universo de 262, responderam que pertencem ao sexo feminino e 55 EE (o que corresponde a 21% em termos percentuais) responderam que pertencem ao sexo masculino.

Quadro 10: Sexo dos respondentes

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	207	79
Masculino	55	21

Gráfico 1: Sexo dos respondentes



Idade dos EE

Como podemos ver no quadro 11 e no gráfico 2, à pergunta 2 (idade), 20 EE (o que corresponde, em termos percentuais, a 7,6%), num universo de 262, responderam que têm 35 anos de idade; 19 EE (7,3%) responderam que têm 40 anos de idade; 45 EE (5,7%) responderam que têm 45 anos de idade. Estas foram as três idades mais referidas pelos elementos que constituem a nossa amostra.

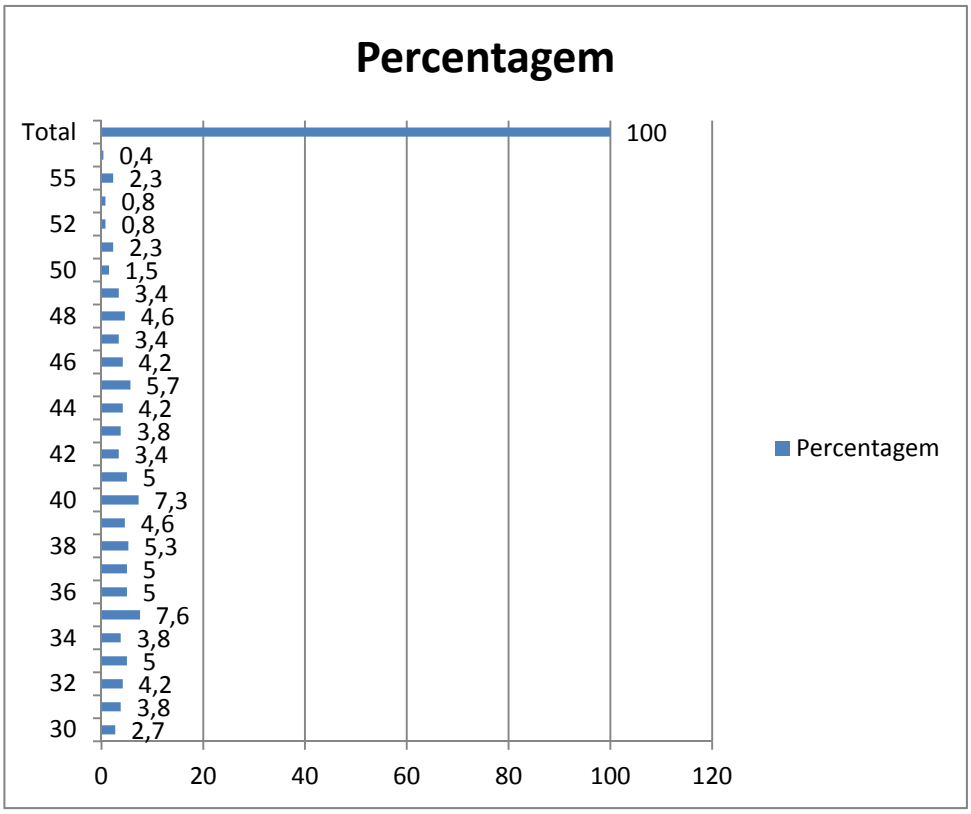
A média de idades situa-se nos 40,47 anos.

Quadro 11: Idade dos EE

Idade	Percentagem
30	2,7
31	3,8
32	4,2
33	5
34	3,8
35	7,6
36	5
37	5
38	5,3
39	4,6
40	7,3
41	5
42	3,4
43	3,8

Idade	Percentagem
44	4,2
45	5,7
46	4,2
47	3,4
48	4,6
49	3,4
50	1,5
51	2,3
52	0,8
54	0,8
55	2,3
60	0,4
Total	100

Gráfico 2: Idade dos EE



Profissão dos EE

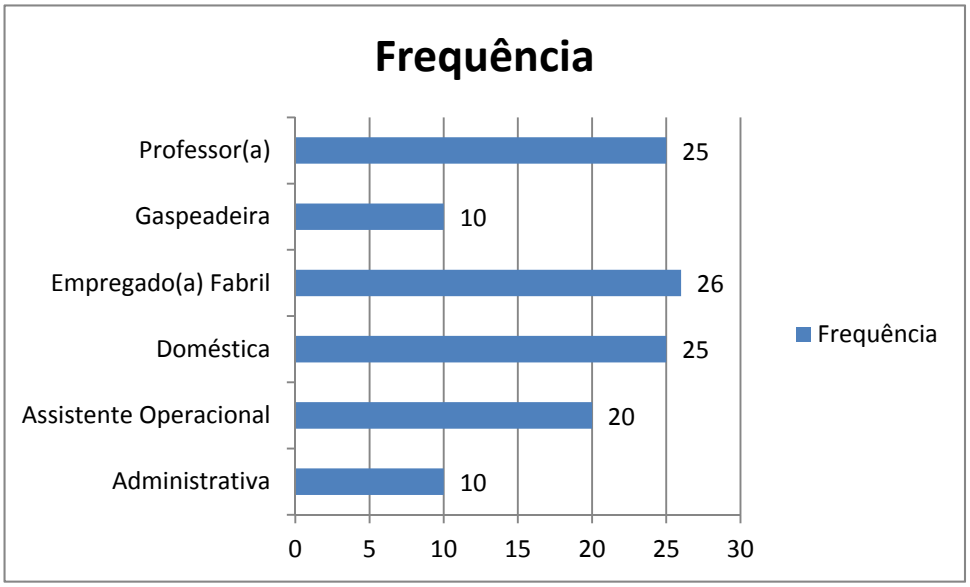
Como podemos ver no quadro 12 e no gráfico 3, à pergunta 3 (profissão) e excluindo os 30 EE (11,4%) que responderam que estão desempregados, 26 EE (22%) responderam que são Empregados(as) Fabril(s); 25 EE (21%) responderam que são domésticas; igual número respondeu que tem como profissão Professor(a); 20 EE (17%) responderam que têm como profissão a de Assistente Operacional (Ex-Auxiliar da Ação Educativa). Estas foram as profissões que mais elementos têm na nossa amostra.

Dos dados apresentados resulta que as profissões mais referidas foram as de Empregados(as) Fabril(s) e de Professor(a).

Quadro 12: Profissões dos EE

Profissão	Frequência
Administrativa	10
Assistente Operacional	20
Doméstica	25
Empregado(a) Fabril	26
Gaspeadeira	10
Professor(a)	25

Gráfico 3: As profissões dos EE que encontramos com maior frequência



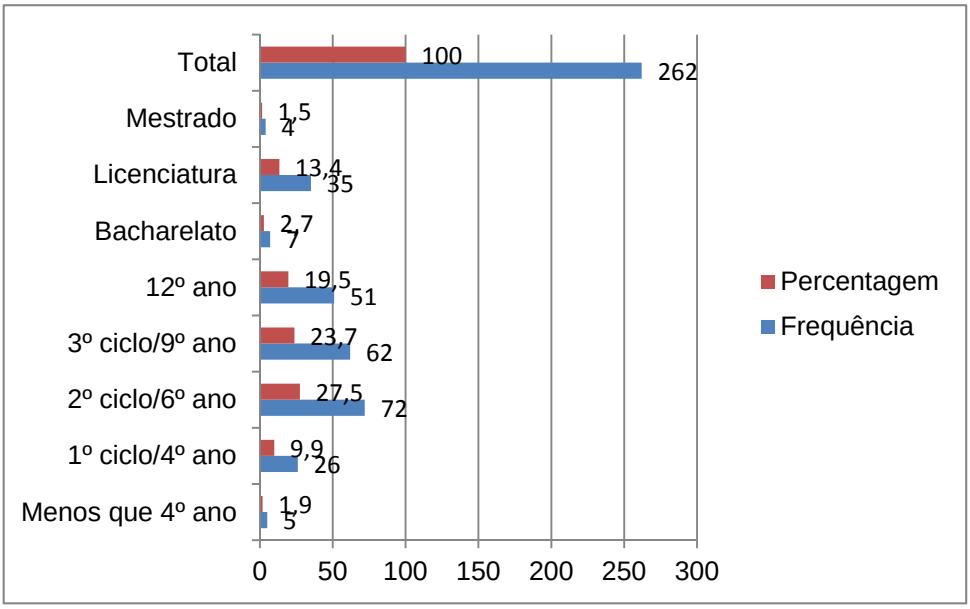
Habilitações Académicas dos EE

Como podemos ver no quadro 13 e no gráfico 4, à pergunta 4 (Habilitações Académicas), 72 EE (27,5%) responderam que têm o 2º ciclo / 6º ano; 62 EE (23,7%) têm o 3º ciclo/9º ano e 51 EE (19,5%) referiram que têm o 12º ano. Daqui decorre que a maior percentagem dos elementos da nossa amostra têm o 2º ciclo/6º ano como habilitação académica.

Quadro 13: Habilitações académicas dos EE

Habilitações	Frequência	Percentagem
Menos que 4º ano	5	1,9
1º ciclo/4º ano	26	9,9
2º ciclo/6º ano	72	27,5
3º ciclo/9º ano	62	23,7
12º ano	51	19,5
Bacharelato	7	2,7
Licenciatura	35	13,4
Mestrado	4	1,5
Total	262	100

Gráfico 4: Habilitações académicas dos EE



Análise dos inquéritos dos EE

Deslocações à escola

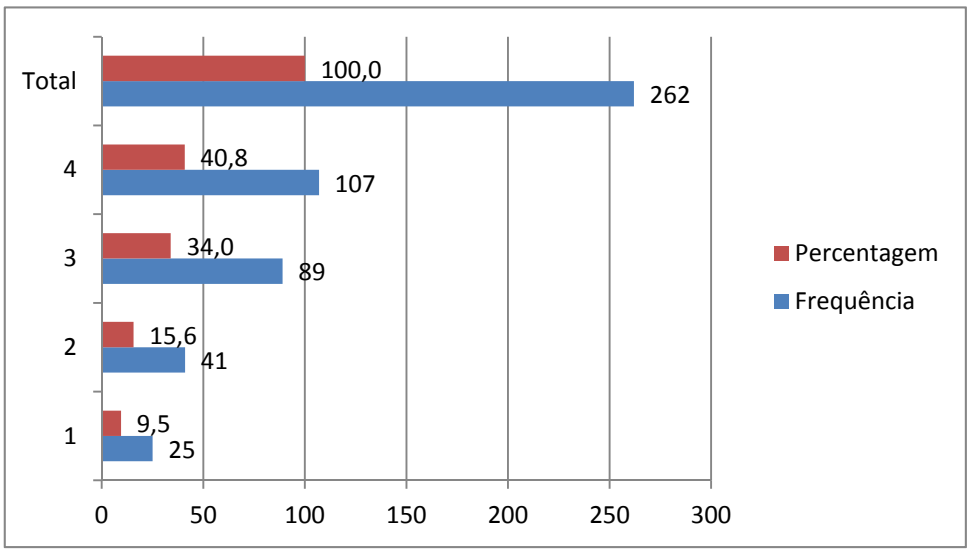
Quantas vezes costuma deslocar-se à escola para falar com os professores ou participar em reuniões? (Assinale com um X)

Como podemos ver no quadro 14 e gráfico 5, à pergunta 5 (Quantas vezes costuma deslocar-se à escola para falar com os professores ou participar em reuniões?), 40,8% dos EE referiram 4 vezes ou mais; 34% referiram 3 vezes; 15,6% referiram 2 vezes e 9,5% referiram 1 vez. A média de vezes em que os EE se deslocam à escola situa-se nas 3, 06.

Quadro 14: Nº de vezes em que os EE se deslocam à escola

Nº de vezes	Frequência	Percentagem
1	25	9,5
2	41	15,6
3	89	34,0
4	107	40,8
Total	262	100,0

Gráfico 5: Nº de vezes que cada EE costuma deslocar-se à escola para falar com os professores ou participar em reuniões



Razões da ida à escola

Para verificar o que pensam os EE sobre a sua deslocação à escola convidámo-los a assinalarem uma ou mais opções que melhor traduzissem a sua situação.

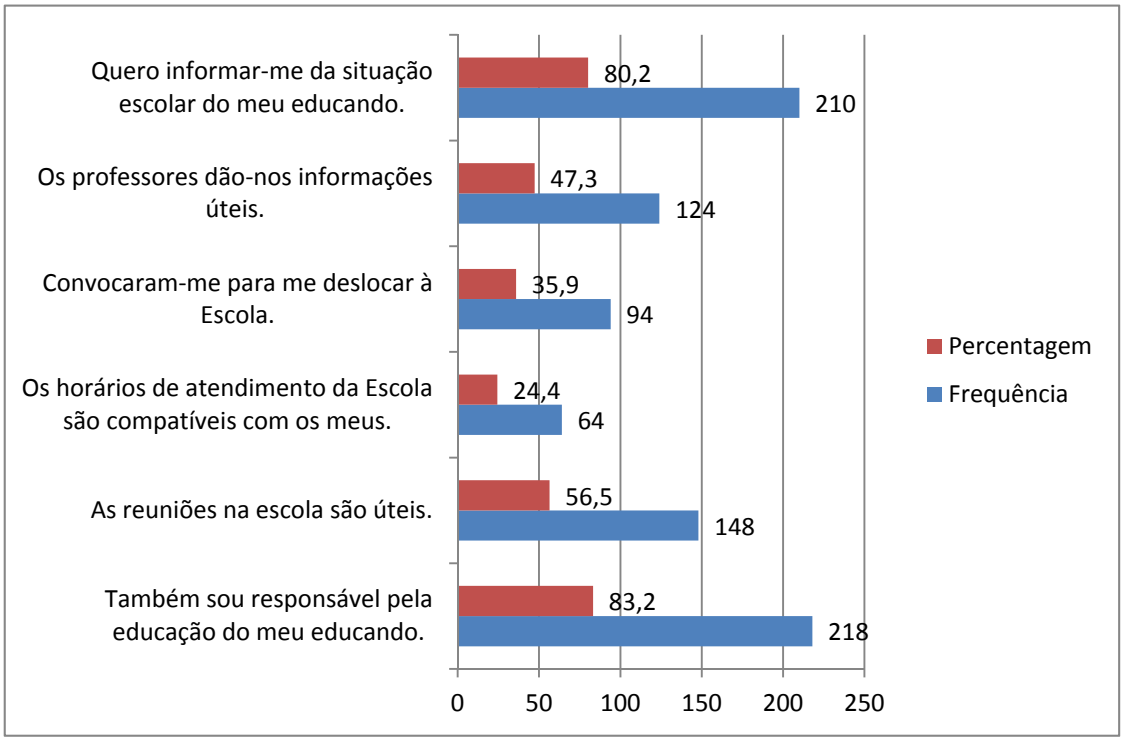
Como podemos ver no quadro 15 e gráfico 6, à pergunta 5.2 (Porque se deslocou ou se desloca à escola?) 218 (83,2%) dos EE referiram que o fizeram ou fazem porque "também sou responsável pela educação do meu educando; 148 (56,5%) dos EE justificaram a sua ida à escola com o facto de "as reuniões na escola são úteis"; 64 (24,4%) dos EE da nossa amostra foram ou vão à escola porque "os horários de atendimento da escola são compatíveis com os meus"; 94 (35,9%) dos EE deslocaram-se/deslocam-se à escola porque "convocaram-me para me deslocar à escola"; 124 (47,3%) dos EE deslocaram--se/deslocam-se à escola porque "os professores dão-nos informações úteis"; 210 (80,2%) dos EE deslocaram-se/deslocam-se à escola, porque "quero informar-me da situação escolar do meu educando".

Dos dados apresentados é-nos possível verificar que a maior parte dos EE desloca-se à escola porque também é responsável pela educação do seu educando. A segunda razão tem a ver com o facto de conferirem utilidade às reuniões que se realizam na escola.

Quadro 15: Razões da ida à escola:

Porque se deslocou ou se desloca à escola?	Frequência	Percentagem
Também sou responsável pela educação do meu educando.	218	83,2
As reuniões na escola são úteis.	148	56,5
Os horários de atendimento da escola são compatíveis com os meus.	64	24,4
Convocaram-me para me deslocar à escola.	94	35,9
Os professores dão-nos informações úteis.	124	47,3
Quero informar-me da situação escolar do meu educando.	210	80,2

Gráfico 6: Razões da ida à escola:



Motivos da deslocação à escola

No seguimento da questão anterior quisemos analisar os motivos da deslocação dos EE à escola.

Foi ou vai à escola para: (assinale as respostas com um X de acordo com a sua situação). Poderá assinalar mais do que uma afirmação.

Como podemos ver no quadro 16 e gráfico 7, à pergunta 5.3. (Foi ou vai à escola para:), 218 EE (83,2%) referiu que foi ou vai à escola para "falar com o diretor de turma"; 115 (43,9%) dos EE foi ou vai à escola para "participar nas reuniões da AP"; 128 (48,9%) dos EE foi ou vai à escola para "participar nas festas, …". 134 (51,1%) não escolheram esta opção; 29 (11,1%) dos EE foi ou vai à escola "ver exposições"; 15 (5,7%) dos EE foi ou vai à escola "assistir a atividades desportivas".

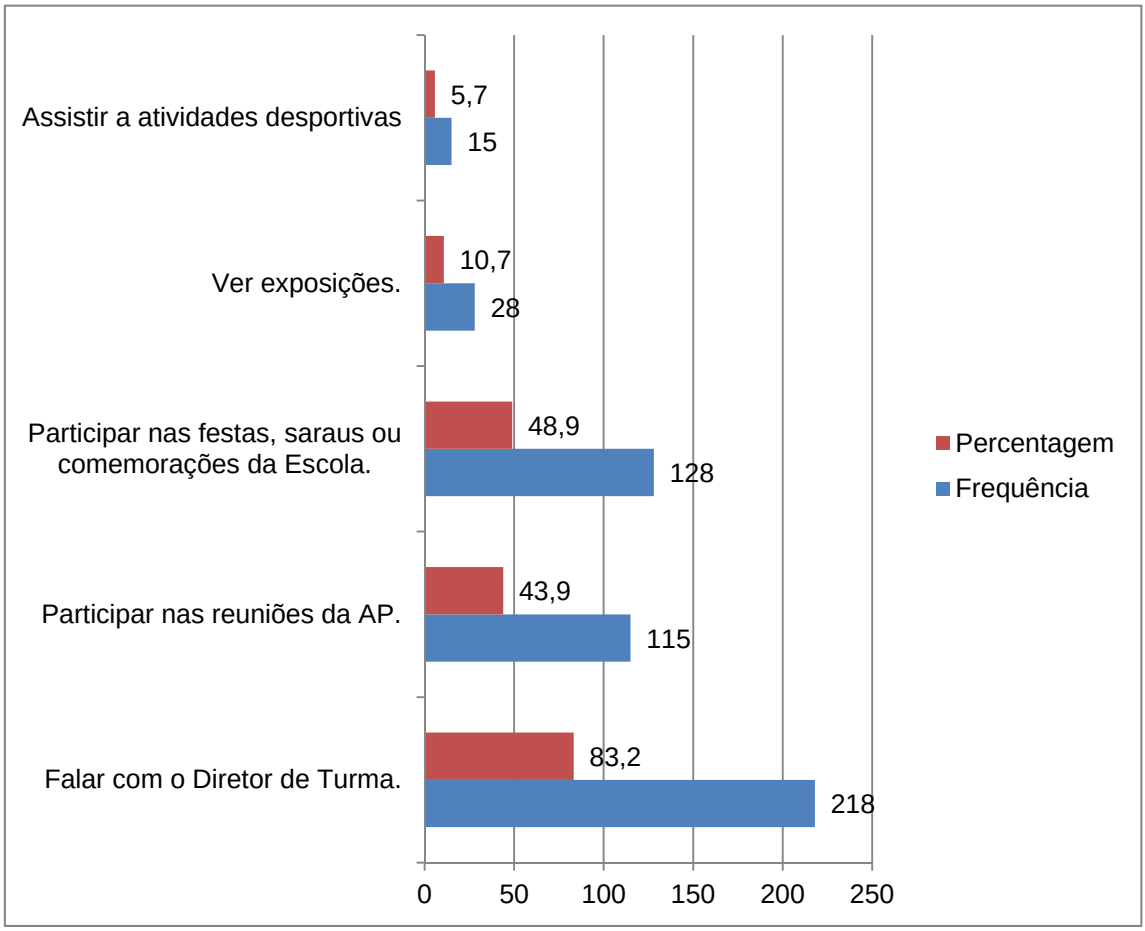
Dos dados apresentados é-nos possível verificar que uma percentagem muito significativa dos EE foi ou vai à escola para trocar impressões com o DT. As outras razões apontadas para essa deslocação à instituição escolar são as

seguintes: falar com o diretor de turma, participar nas reuniões da AP, participar nas festas, ver exposições e, por fim, assistir a atividades desportivas.

Quadro 16: Foi ou vai à escola para:

Foi ou vai à escola para:	Frequência	Percentagem
Falar com o Diretor de Turma.	218	83,2
Participar nas reuniões da AP.	115	43,9
Participar nas festas, saraus ou comemorações da escola.	128	48,9
Ver exposições.	28	10,7
Assistir a atividades desportivas	15	5,7

Gráfico 7: Foi ou vai à escola para:



Disponibilidade para integrar um dos órgãos do Agrupamento

Com o intuito de verificar a disponibilidade dos EE fazerem parte de um dos órgãos do Agrupamento colocámos a seguinte questão: Estaria disponível para fazer parte de um dos seguintes órgãos do Agrupamento?

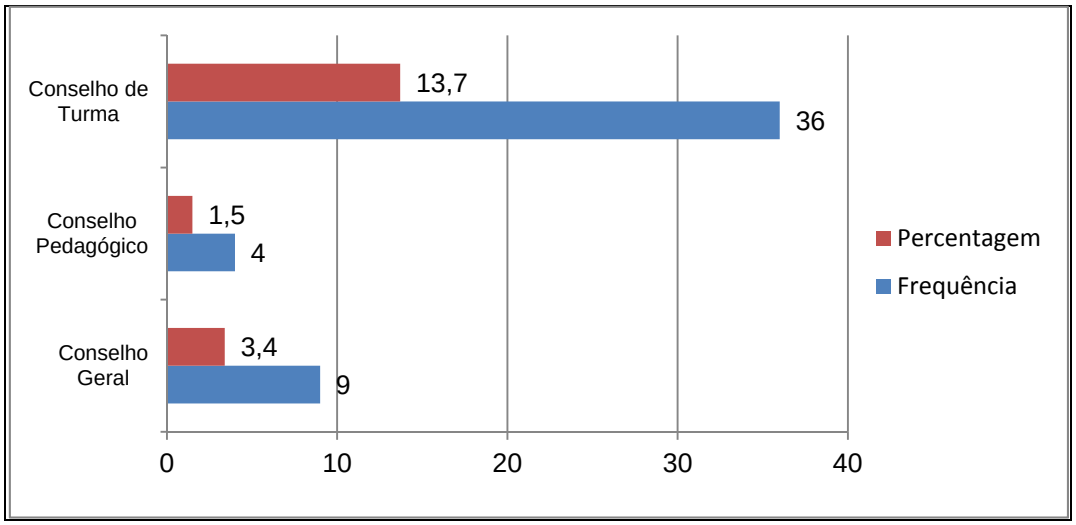
Como podemos ver no quadro 17 e gráfico 8, 9 EE (3,4%) responderam que estão disponíveis para integrar o Conselho Geral; 4 EE (1,5%) mostraram disponibilidade para integrarem o Conselho Pedagógico e 36 (13,7%) manifestaram disponibilidade para participarem nos conselhos de turma. 213 (81,3%) dos EE não escolheram qualquer opção.

Dos dados apresentados é-nos possível verificar que a participação dos EE nos conselhos de turma é aquela que colhe maior número de respostas positivas, em detrimento da sua participação no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico.

Quadro 17: Estaria disponível para fazer parte de um dos seguintes órgãos do Agrupamento?

Estaria disponível para fazer parte de um dos seguintes órgãos do Agrupamento?	Frequência	Percentagem
Conselho Geral	9	3,4
Conselho Pedagógico	4	1,5
Conselho de Turma	36	13,7

Gráfico 8: Estaria disponível para fazer parte de um dos seguintes órgãos do Agrupamento?



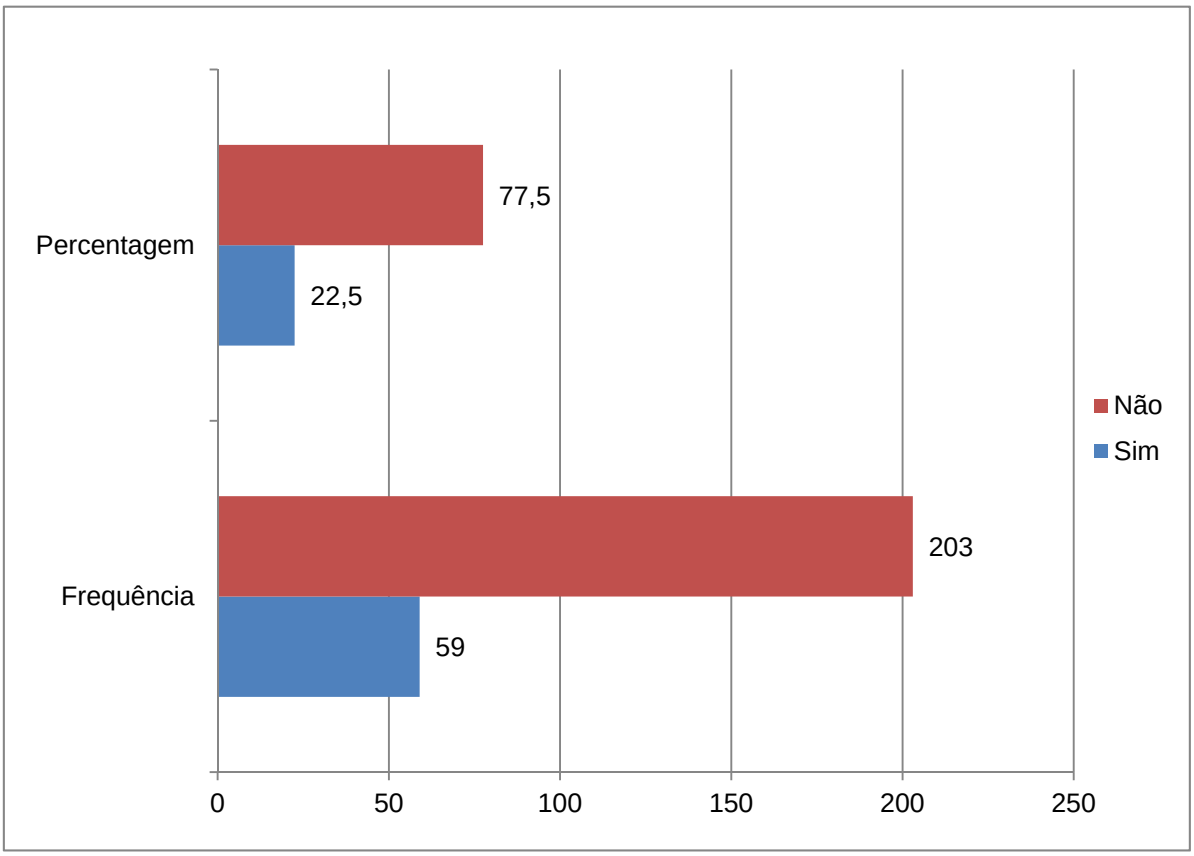
Como nos é dado a observar no quadro 18 e gráfico 9, à pergunta 7 (Fez ou faz parte da AP?) 59 EE (22,5%) responderam afirmativamente e 203 (77,5%) responderam de forma negativa.

Dos dados apresentados é-nos possível verificar que mais de 75% dos EE respondentes referiram que não fazem nem nunca fizeram parte da AP.

Quadro 18: Fez ou faz parte da AP?

Fez ou faz parte da AP?	Frequência	Percentagem
Sim	59	22,5
Não	203	77,5

Gráfico 9: Fez ou faz parte da AP?



Os motivos apontados resumem-se aos seguintes: não tenho tempo; não me sinto muito à vontade a tratar desses assuntos; a minha profissão e vida

pessoal não me permitem disponibilizar tempo para muitas reuniões e tarefas necessárias para o cargo e é uma falsidade. Não é útil para nada.

Dos dados apresentados é-nos possível verificar que os EE apresentam como principais razões para não integrarem a AP o facto de não terem tempo, não terem à vontade para tratarem dos assuntos relativos à AP.

Disponibilidade para assumir funções na AP

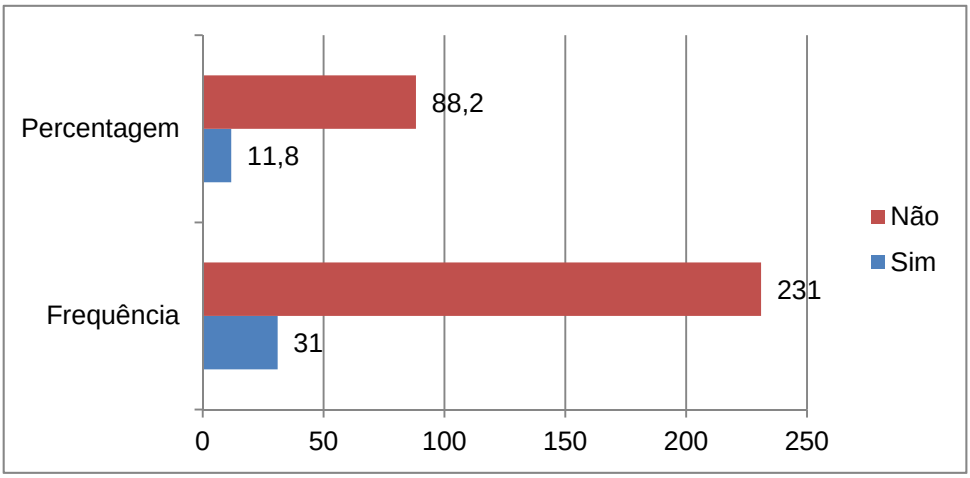
Como podemos ver no quadro 19 e gráfico 10, à pergunta 8 (Estaria disponível para assumir funções na AP?) 31 (11,8%) responderam de forma positiva. 231 EE (88,2%) responderam não.

Dos dados apresentados é-nos possível verificar que a disponibilidade dos EE é muito reduzida no que se refere à sua disponibilidade para assumir funções na AP, o que demonstra que os EE, regra geral, vivem alheados da vida escolar.

Quadro 19: Estaria disponível para assumir funções na AP?

Estaria disponível para assumir funções na AP?	Frequência	Percentagem
Sim	31	11,8
Não	231	88,2

Gráfico 10: Estaria disponível para assumir funções na AP?



Face ao tratamento que fizemos aos dados recolhidos através da distribuição de inquéritos aos elementos da nossa amostra, foi-nos possível concluir:

Sexo dos respondentes. Num universo de 262 elementos, total da nossa amostra, 207 EE (79%) responderam que pertencem ao sexo feminino e 55 EE (21%) responderam que pertencem ao sexo masculino;

Idade. 20 EE (7,6%) responderam que têm 35 anos de idade; 19 EE (7,3%) responderam que têm 40 anos de idade; 45 EE (5,7%) responderam que têm 45 anos de idade. Estas foram as três idades mais referidas pelos elementos que constituem a nossa amostra. A média de idades situa-se nos 40,47 anos;

Profissão. 26 EE (9,9%) responderam que estão desempregados; 25 EE (9,5%) responderam que são domésticas; 20 EE (7,6%) responderam que são empregadas fabris; igual número respondeu que tem como profissão a de Assistente Operacional (Ex-Auxiliar da Ação Educativa); 19 EE (7,3%) são professoras. Estas foram as profissões que mais elementos têm na nossa amostra;

Habilitações Académicas. 72 EE (27,5%) responderam que têm o 2º ciclo/6º ano; 62 EE (23,7%) têm o 3º ciclo/9º ano e 51 EE (19,5%) referiram que têm o 12º ano. Daqui decorre que a maior percentagem dos elementos da nossa amostra têm o 2º ciclo/6º ano como habilitação académica;

Número de vezes que os EE costumam deslocar-se à escola para falarem com os professores ou participar em reuniões. 40,8% dos EE referiram 4 vezes ou mais; 34% referiram 3 vezes; 15,6% referiram 2 vezes e 9,5% referiram 1 vez. A média de vezes em que os EE se deslocam à escola situa-se nas 3, 06;

A opção nenhuma vez não foi escolhida por qualquer EE;

Razões da deslocação à escola. Numa escala decrescente, as razões que lavaram os EE a deslocarem-se à escola foram as seguintes: 218 (83,2%) dos EE referiram que o fizeram ou fazem porque "também sou responsável pela educação do meu educando; 210 (80,2%) dos EE deslocaram--se/deslocam-se à escola, porque "quero informar-me da situação escolar do meu educando"; 148 (56,5%) dos EE justificaram a sua ida à escola com o facto de as "as reuniões na escola são úteis"; 124 (47,3%) dos EE deslocaram--se/deslocam-se à escola porque "os professores dão-nos informações úteis"; 94 (35,9%) dos EE deslocaram-se /deslocam-se à escola porque "convocaram--me para me deslocar à escola" e 64 (24,4%) dos EE da nossa amostra foram ou vão à escola porque "os horários de atendimento da escola são compatíveis com os meus".

Foi ou vai à escola para: 218 EE (83,2%) referiu que foi ou vai à escola para "falar com o diretor de turma"; 128 (48,9%) dos EE foi ou vai à escola para "participar nas festas, …"; 115 (43,9%) dos EE foi ou vai à escola para "participar nas reuniões da AP"; 29 (11,1%) dos EE foi ou vai à escola "ver exposições". 233 (88,9%) dos EE não escolheram esta opção e 15 (5,7%) dos EE foi ou vai à escola "assistir a atividades desportivas". 247 (94,3%) dos EE não escolheram esta opção.

Disponibilidade para fazer parte de um dos seguintes órgãos do Agrupamento? 9 EE (3,4%) responderam que estão disponíveis para integrar o Conselho Geral; 4 EE (1,5%) mostraram disponibilidade para integrarem o Conselho Pedagógico e 36 (13,7%) manifestaram disponibilidade para participarem nos conselhos de turma. 213 (81,3%) dos EE não escolheram qualquer opção.

Fez ou faz parte da AP? 59 EE (22,5%) responderam afirmativamente e 203 (77,5%) responderam de forma negativa.

Justificações para a resposta negativa: Não tenho tempo; não me sinto muito à vontade a tratar desses assunto; a minha profissão e vida pessoal não

me permitem disponibilizar tempo para muitas reuniões e tarefas necessárias para o cargo; é uma falsidade. Não é útil para nada.

Estaria disponível para assumir funções na AP? 31 (11,8%) responderam de forma positiva e 231 EE (88,2%) responderam não.

2.2. Apresentação e análise da participação dos EE em duas das escolas da nossa amostra

Com o intuito de verificar se esta nossa hipótese – os EE costumam deslocar-se à escola quando convocados para o efeito - se confirma, ou não, analisámos os documentos que contêm o tratamento estatístico da ida dos EE à escola, em duas escolas (apenas duas nos forneceram dados para analisar) da nossa amostra, aquando da realização de reuniões com o diretor de turma, no ano letivo 2010/2011, para que foram convocados.

Escola 1

Na escola 1 temos o seguinte panorama:

Verificámos, analisando a participação dos EE nas quatro reuniões realizadas, conforme se pode ver no quadro 20, que a média de participação, no 5º Ano, se situa nos 87,6%.

Quadro 20: 5º Ano: Média de participação dos EE

Setembro		
Nº alunos	Nº presenças	%
117	102	87,2
Janeiro		
Nº alunos	Nº presenças	%
114	91	79,8

Abril		
Nº alunos	Nº presenças	%
115	100	87,0
Fim de ano		
Nº alunos	Nº presenças	%
115	111	96,5

Analisando a participação dos EE nas quatro reuniões realizadas, conforme se pode ver no quadro 21, foi-nos possível concluir que a média de participação, no 6º Ano, se situa nos 75,4%.

Quadro 21: 6º Ano: Média de participação dos EE

Setembro		
Nº alunos	Nº presenças	%
116	81	69,8
Janeiro		
Nº alunos	Nº presenças	%
117	84	71,8
Abril		
Nº alunos	Nº presenças	%
118	81	68,6
Fim de ano		
Nº alunos	Nº presenças	%
115	105	91,3

Verificámos, analisando a participação dos EE nas quatro reuniões realizadas, conforme se pode ver no quadro 22, que a média de participação, no 7º Ano, se situa nos 74,1%.

Quadro 22: 7º Ano: Média de participação dos EE

Setembro		
Nº alunos	Nº presenças	%
124	87	70,2
Janeiro		
Nº alunos	Nº presenças	%
122	87	71,3
Abril		
Nº alunos	Nº presenças	%
124	90	72,6
Fim de ano		
Nº alunos	Nº presenças	%
124	102	82,3

Verificámos, depois de termos analisado a participação dos EE nas quatro reuniões realizadas, conforme se pode ver no quadro 23, que a média de participação, no 8º Ano, se situa nos 77%.

Quadro 23: 8º Ano: Média de participação dos EE

Setembro		
Nº alunos	Nº presenças	%
99	79	79,8
Janeiro		
Nº alunos	Nº presenças	%
99	72	72,7

Abril		
Nº alunos	Nº presenças	%
99	70	70,7
Fim de ano		
Nº alunos	Nº presenças	%
98	83	84,7

Uma vez feita a análise da participação dos EE nas quatro reuniões realizadas, conforme se pode ver no quadro 24, verificámos que a média de participação, no 9º Ano, se situa nos 71,5%.

Quadro 24: 9º Ano: Média de participação dos EE

Setembro		
Nº alunos	Nº presenças	%
106	76	71,7
Janeiro		
Nº alunos	Nº presenças	%
105	67	63,8
Abril		
Nº alunos	Nº presenças	%
103	67	65
Fim de ano		
Nº alunos	Nº presenças	%
103	88	85,4

Feita a análise da participação dos EE nas quatro reuniões realizadas, conforme se pode ver no quadro 25, foi-nos possível verificar que a média de participação, nas turmas de CEF, se situa nos 43,3%.

Quadro 25: CEF: Média de participação dos EE

Setembro		
Nº alunos	Nº presenças	%
36	19	52,8
Janeiro		
Nº alunos	Nº presenças	%
34	18	52,9
Abril		
Nº alunos	Nº presenças	%
34	10	29,4
Fim de ano		
Nº alunos	Nº presenças	%
34	13	38,2

Em termos globais, como se pode ver no quadro 26, há a referir que a Média de participação dos EE, nas quatro reuniões que tiveram lugar, se cifrou, no 2º ciclo nos 81,5%; ao passo que no 3º ciclo foi de 74,2%.

Quadro 26: Média de participação dos EE

2º Ciclo		Média	3º Ciclo		Média
5º Ano	81,5		7º Ano	74,1	74,2
6º Ano	75,4	81,5	8º Ano	77	
			9º ano	71,5	

Escola 2

Na escola 2 o quadro que se nos apresenta, relativamente à participação dos EE durante o 1º período, o quadro que se segue.

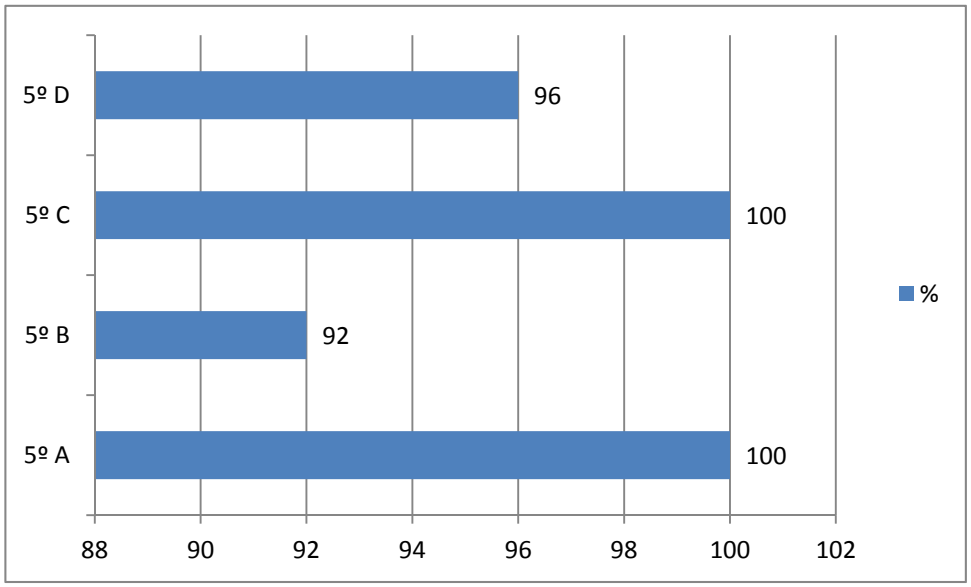
Conforme se pode ver no quadro 27 e gráfico 11, foi-nos possível concluir que a média de participação, no 5º Ano, se situa nos 97%.

Contactos com os EE

Quadro 27: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período

Ano/Turma	%
5º A	100
5º B	92
5º C	100
5º D	96

Gráfico 11: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período

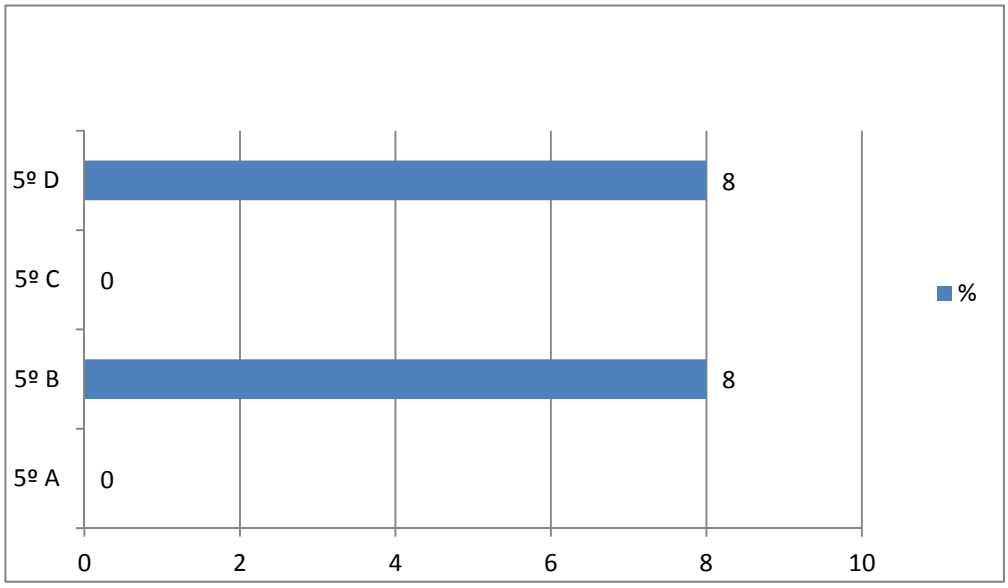


É-nos dado a ver, no quadro 28 e gráfico 12, que nas turmas B e D, 16 EE nunca compareceram à escola.

Quadro 28: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola

Ano/Turma	%
5º A	0
5º B	8
5º C	0
5º D	8

Gráfico 12: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola

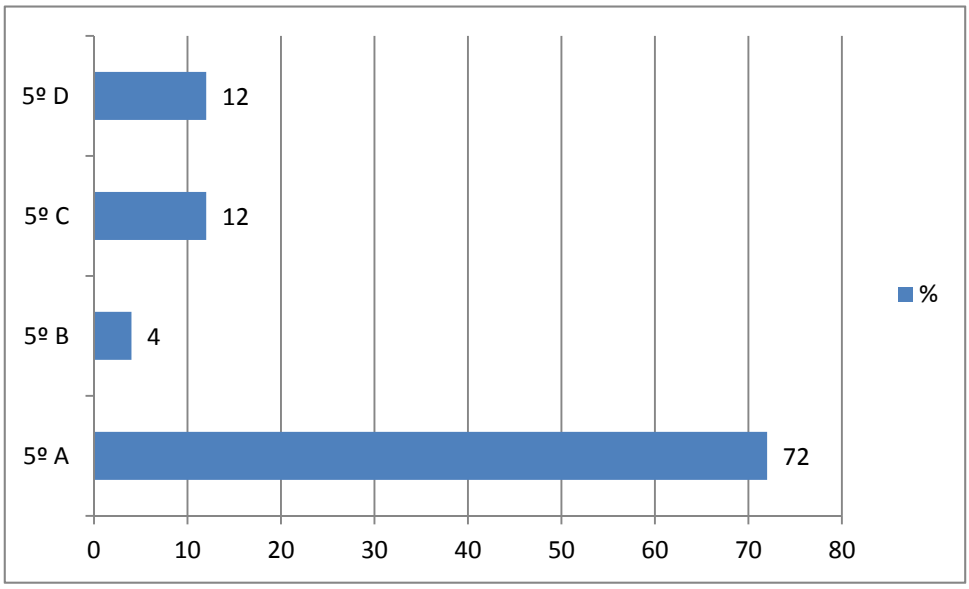


Vemos, no quadro 29 e gráfico 13, que a média de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola situa-se nos 24,5%, destacando-se, pela positiva a turma A, com 72%.

Quadro 29: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola

Ano/Turma	%
5º A	72
5º B	4
5º C	12
5º D	12

Gráfico 13: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola

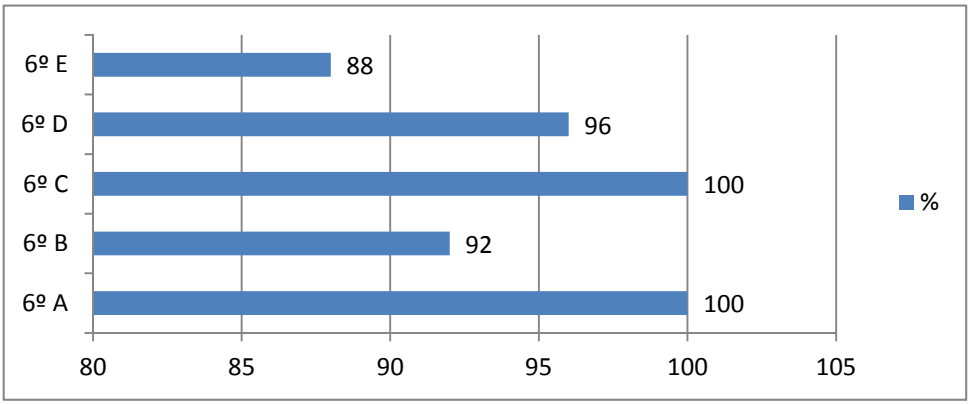


Conforme se pode verificar, no quadro 30 e gráfico 14, a média de participação, no 6º Ano, situa-se nos 95,2%.

Quadro 30: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período

Ano/Turma	%
6º A	100
6º B	92
6º C	100
6º D	96
6º E	88

Gráfico 14: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período

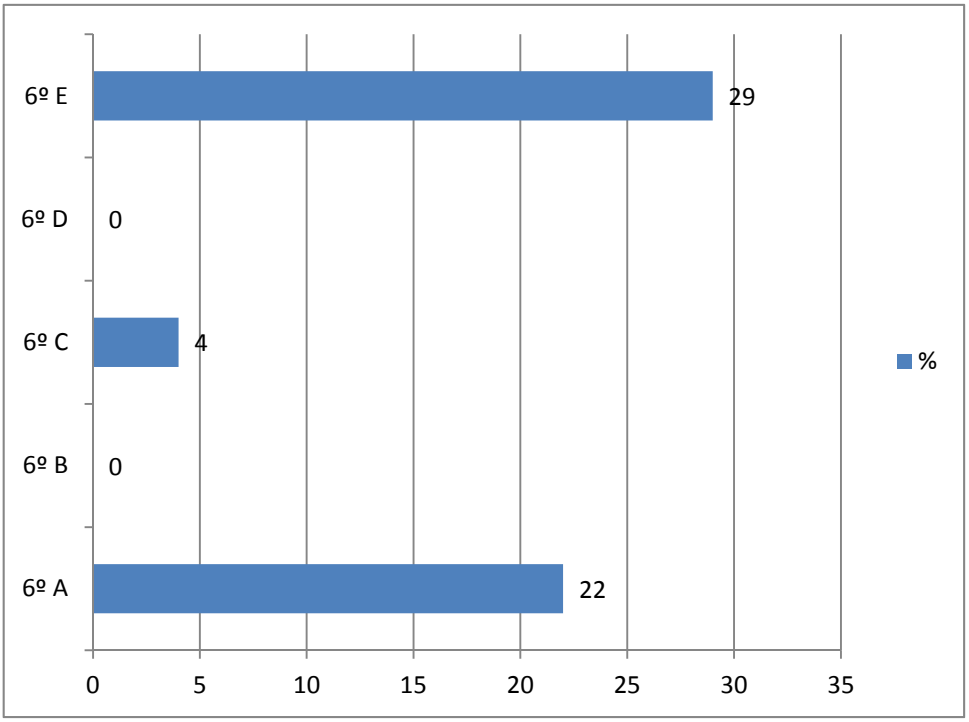


Mediante a observação do quadro 31 e gráfico 15, foi-nos possível concluir que a média de EE que nunca compareceram à escola, no 6º Ano, se situa nos 11%.

Quadro 31: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola

Ano/Turma	%
6º A	22
6º B	0
6º C	4
6º D	0
6º E	29

Gráfico 15: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola

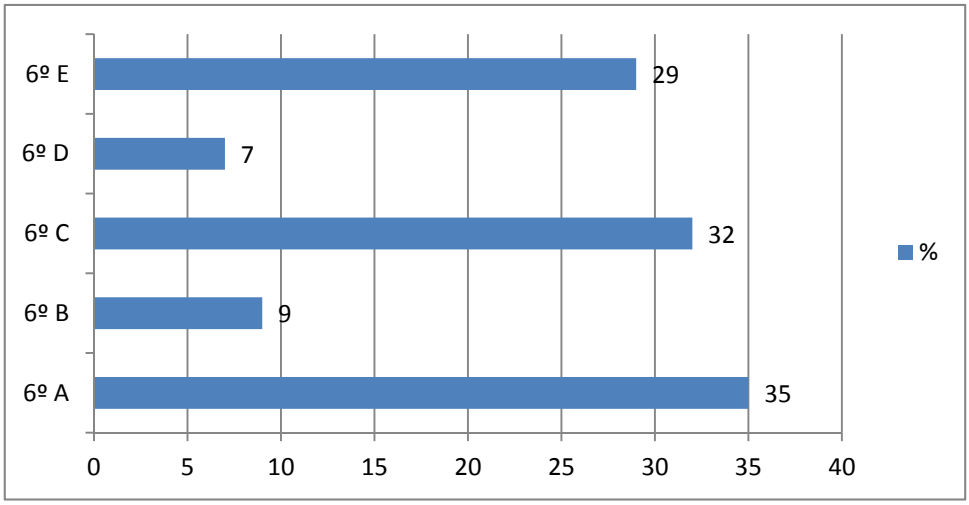


Da observação do quadro 32 e gráfico 16 foi-nos possível concluir que a média de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola, no 6º Ano, se situa nos 22,4%.

Quadro 32: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola

Ano/Turma	%
6º A	35
6º B	9
6º C	32
6º D	7
6º E	29

Gráfico 16: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola

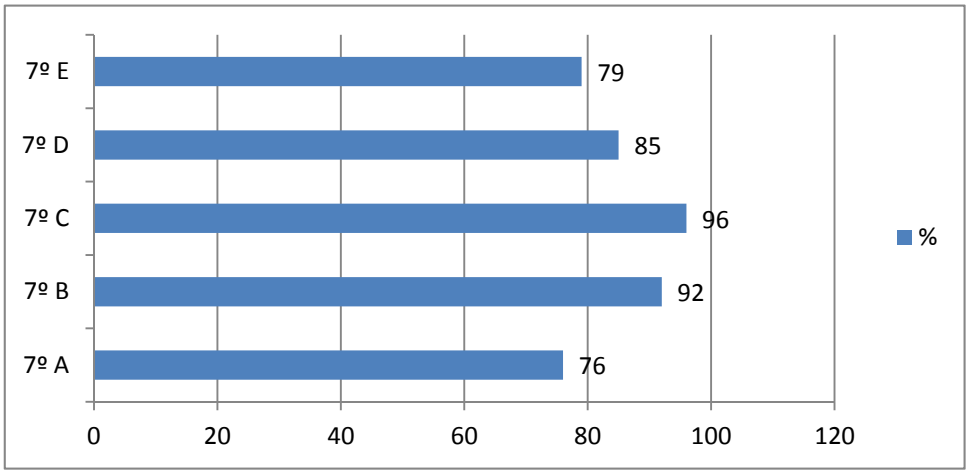


De acordo com o quadro 33 e gráfico 17 foi-nos possível concluir que a média de participação, no 7º Ano, se situa nos 85,6%.

Quadro 33: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período

Ano/Turma	%
7º A	76
7º B	92
7º C	96
7º D	85
7º E	79

Gráfico 17: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período

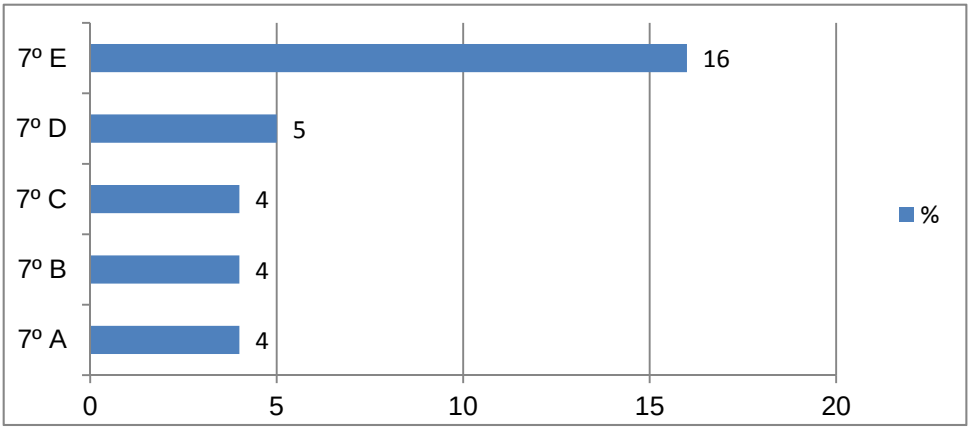


Conforme se pode ver, no quadro 34 e gráfico 18, a média de EE que nunca compareceram à escola, no 7º Ano, situa-se nos 6,6%, destacando-se pela negativa a turma E com 16%.

Quadro 34: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola

Ano/Turma	%
7º A	4
7º B	4
7º C	4
7º D	5
7º E	16

Gráfico 18: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola

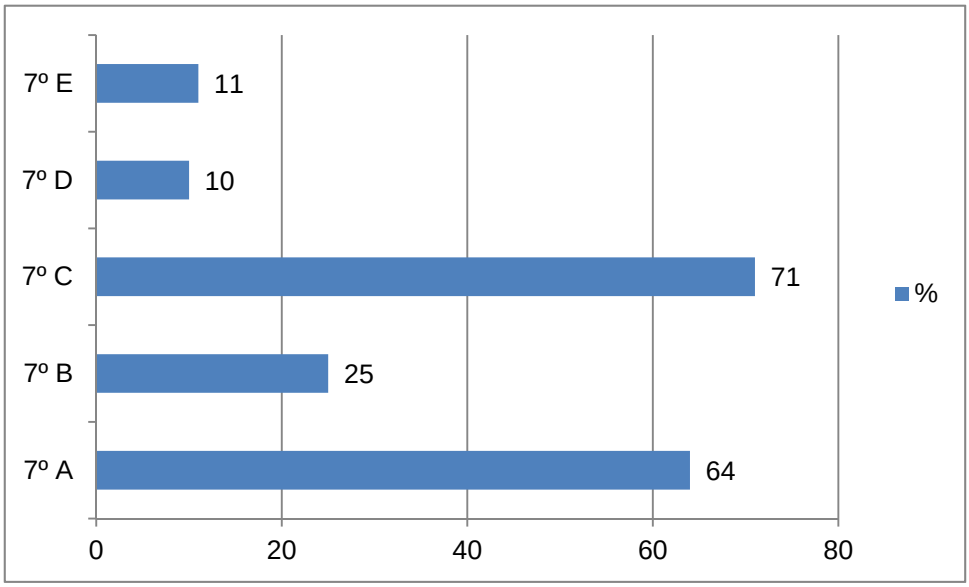


Como se pode ver no quadro 35 e gráfico 19 a média de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola, no 7º Ano, se situa nos 36,2%, destacando-se pela positiva a turma C com 71%.

Quadro 35: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola

Ano/Turma	%
7º A	64
7º B	25
7º C	71
7º D	10
7º E	11

Gráfico 19: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola

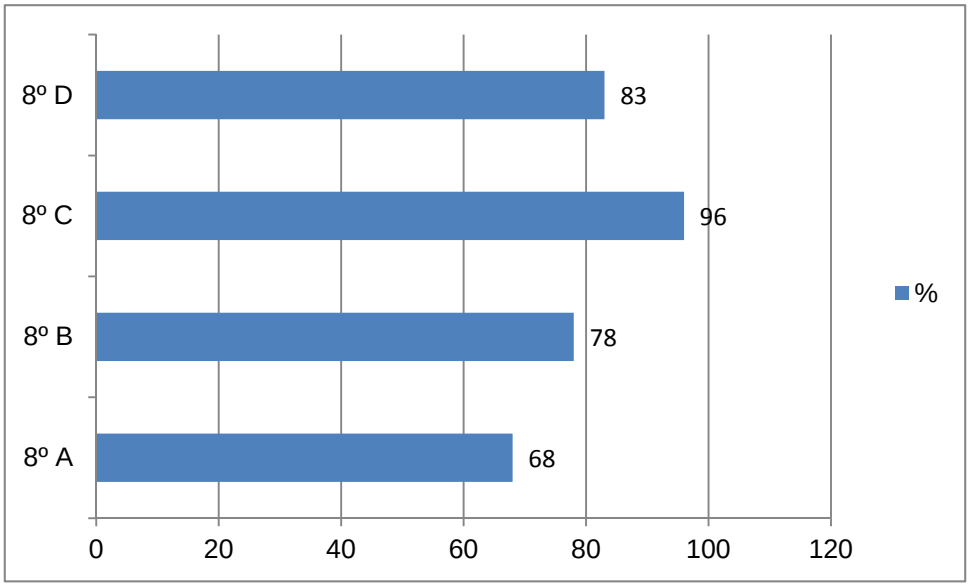


Através da análise do quadro 36 e gráfico 20 foi-nos possível concluir que a média de participação, no 8º Ano, se situa nos 81,2%, destacando-se pela positiva a turma C com 96%.

Quadro 36: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período

Ano/Turma	%
8º A	68
8º B	78
8º C	96
8º D	83

Gráfico 20: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período

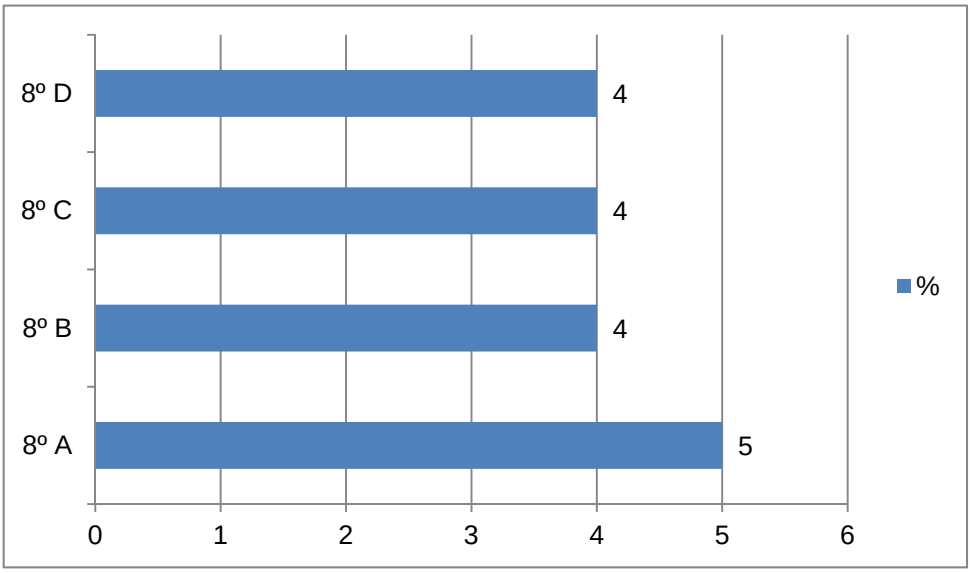


Conforme se pode ver no quadro 37 e gráfico 21, a média de EE que nunca compareceram à escola, no 8º Ano, se situa nos 4,2%.

Quadro 37: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola

Ano/Turma	%
8º A	5
8º B	4
8º C	4
8º D	4

Gráfico 21: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola

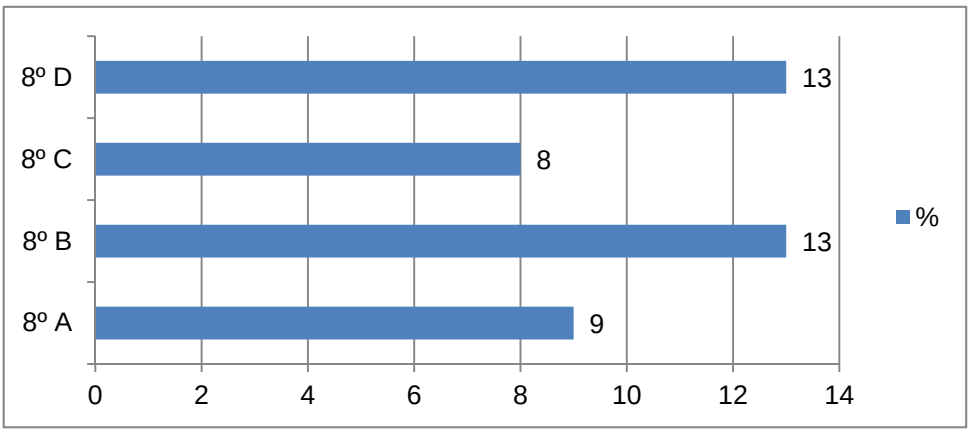


Mediante a análise do quadro 38 e gráfico 22, foi-nos possível concluir que a média de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola, no 8º Ano, se situa nos 10,7%.

Quadro 38: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola

Ano/Turma	%
8º A	9
8º B	13
8º C	8
8º D	13

Gráfico 22: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola

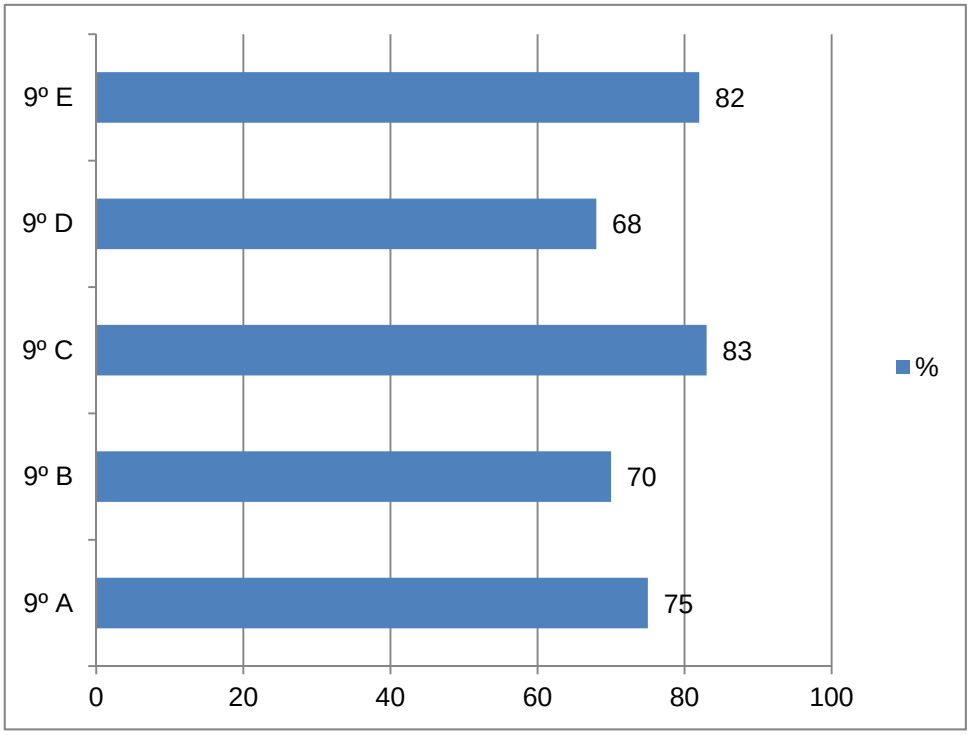


Conforme se pode ver no quadro 39 e gráfico 23, a média de participação, no 9º Ano, se situa nos 75,6%.

Quadro 39: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período

Ano/Turma	%
9º A	75
9º B	70
9º C	83
9º D	68
9º E	82

Gráfico 23: Percentagem de EE na Reunião do 1º Período

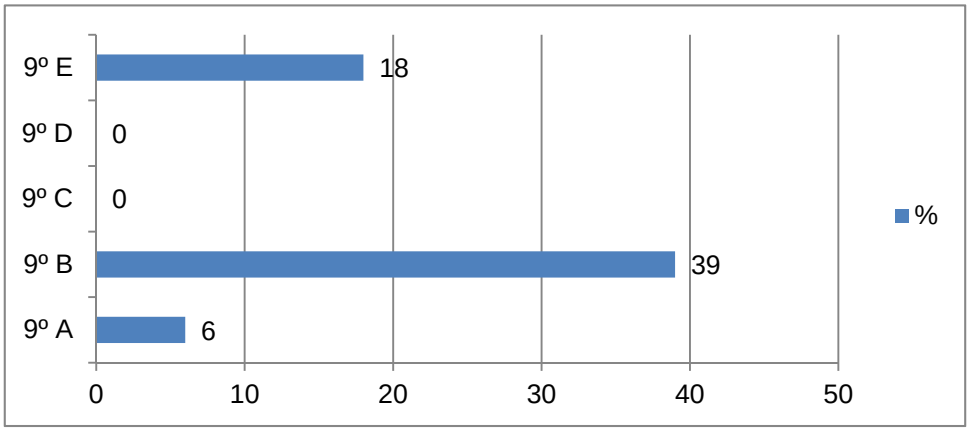


O quadro 40 e o gráfico 24 mostram-nos que a média de EE que nunca compareceram à escola, no 9º Ano, se situa nos 12,6%, destacando-se pela negativa a turma B com 39%.

Quadro 40: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola

Ano/Turma	%
9º A	6
9º B	39
9º C	0
9º D	0
9º E	18

Gráfico 24: Percentagem de EE que nunca compareceram à escola

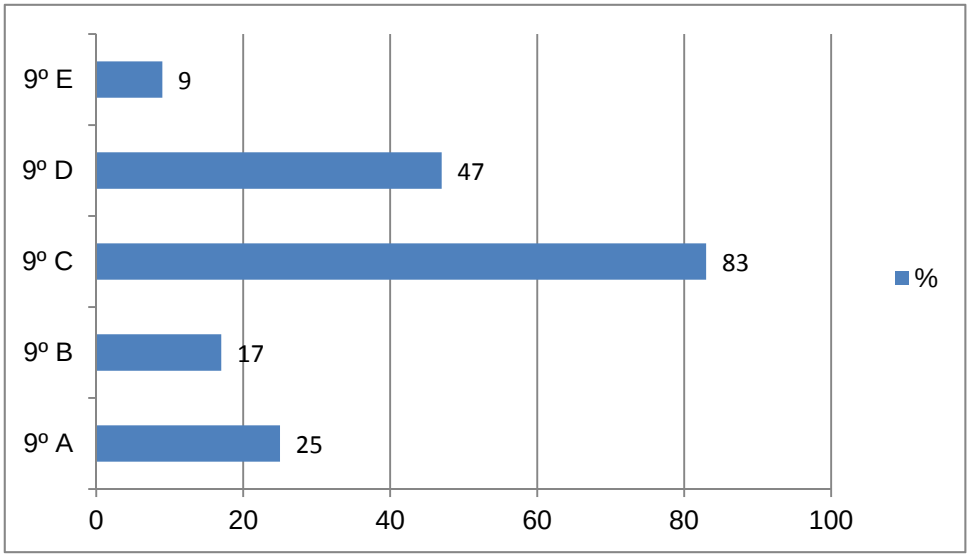


Conforme se pode ver no quadro 41 e no gráfico 25, a média de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola, no 9º Ano, se situa nos 36,2%, destacando-se a turma C com 83%.

Quadro 41: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola

Ano/Turma	%
9º A	25
9º B	17
9º C	83
9º D	47
9º E	9

Gráfico 25: Percentagem de EE que compareceram duas ou mais vezes à escola



Não é possível comparar os resultados averbados nas duas escolas, pois estamos perante duas realidades estatísticas diferentes: na escola 1, os dados referem-se às reuniões realizadas durante todo o ano; ao passo que na escola 2, os dados referem-se às reuniões realizadas durante o 1º período. Porém, poderemos comparar a participação dos EE nos diferentes anos de escolaridade nas duas escolas.

Assim, na escola 1, verificámos que, em termos globais, há a referir que a média de participação dos EE, nas quatro reuniões que tiveram lugar, se cifrou, no 2º ciclo, nos 81,5%; ao passo que no 3º ciclo foi de 71,2%; que a percentagem maior, em termos médios, de participação ocorre no 5º ano (87,6%) e que o valor mais baixo tem lugar no 9º Ano (71,5%). A média de participação, nas turmas de CEF, situa-se nos 43,3%.

Na escola 2, ainda que os dados se reportem apenas ao 1º período, estamos na presença de uma realidade semelhante. Não dispomos dos dados referentes às turmas CEF.

2.2.1. Análise geral de todas as escolas

De seguida, e com base nos relatórios da IGE vamos apresentar algumas das ideias expressas nesses relatórios sobre a participação dos EE:

- Na escola 1, o Órgão de Gestão incentiva a participação e o envolvimento dos EE na vida escolar. Os DTs revelam uma total abertura na receção e atendimento dos EE;

- Na escola 2, verifica-se uma estreita colaboração entre o Órgão de Gestão e a AP;

- Na escola 3, o Órgão de Gestão estabelece parcerias estratégicas com a AP;

- Na escola 4, o Órgão de Gestão incentiva a participação dos EE;

- Na escola 5, a AP tem uma representação pouco significativa relativamente à totalidade dos alunos que frequentam a escola sede;

- Na escola 6, verifica-se uma relação colaborativa entre o Órgão de Gestão e a AP;

- Na escola 7, existe uma grande colaboração entre o Órgão de Gestão e a AP;

- Na escola 8, o PEE estabelece a participação dos EE na vida da escola como uma das suas prioridades de intervenção;

- Na escola 9, a participação e o envolvimento dos EE na vida escolar são problemáticas diagnosticadas no PE. A sua participação na vida escolar tem melhorado progressivamente;

- Na escola 10, não é clara uma estratégia sustentada e concertada do Agrupamento para trazer as famílias à escola, não obstante esta vertente ter sido identificada como um dos seus problemas prementes.

Face ao exposto é legítimo concluir que os EE, e a respetiva Associação, não se podem queixar da falta de atenção e cooperação por parte dos diferentes órgãos de gestão.

CAPÍTULO 3

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Feita a apresentação e análise dos resultados, passaremos a discutir os mesmos. Para tal, consideraremos, num ou noutro ponto, as conclusões a que chegaram os muitos autores desta área de investigação anteriormente citados.

Apesar de a literatura que citámos (Colaço, 2007; Garreta Bochaca & Llevot Calvet, 2007; Lima, 2008; Marques, 1997a, b, c, 2001; Pinheiro, 2008) atribuir muita importância ao envolvimento e participação dos EE na vida escolar dos seus educandos a realidade continua, tal como o demonstra o nosso estudo, distante desse ideal.

Em função das hipóteses que formulámos no início da nossa caminhada, vamos analisá-las, uma a uma, por forma a verificarmos se se confirmaram, ou não.

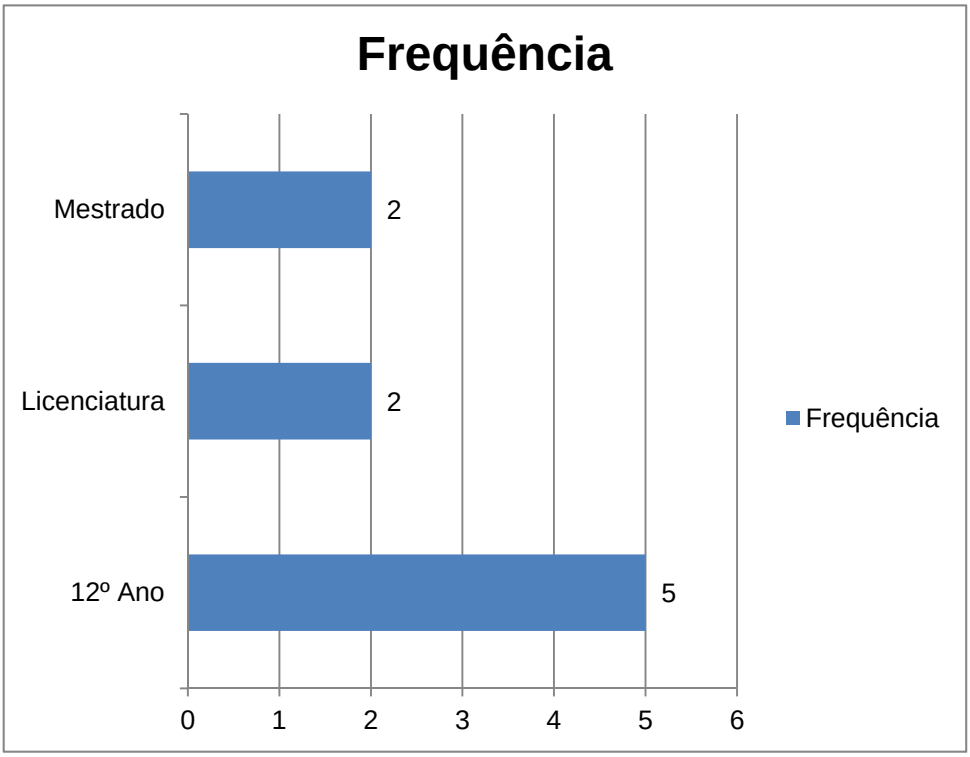
Hipótese 1 - A participação dos EE nos órgãos do Agrupamento é tanto maior quanto o seu nível de escolaridade, temos o desenvolvimento que se segue.

O quadro 42 e o gráfico 26 mostram-nos que, quanto aos respondentes que se mostraram favoráveis e disponíveis para integrarem o Conselho Geral, a maior parte deles possui o 12º Ano.

Quadro 42: Habilitações Académicas dos EE que mostraram disponibilidade para integrarem o Conselho Geral.

Habilitações Académicas	Frequência
12º Ano	5
Licenciatura	2
Mestrado	2

Gráfico 26: Habilitações Académicas dos EE que mostraram disponibilidade para integrarem o Conselho Geral.



Os respondentes que se mostraram favoráveis e disponíveis para integrarem o Conselho Pedagógico têm a Licenciatura como habilitação académica.

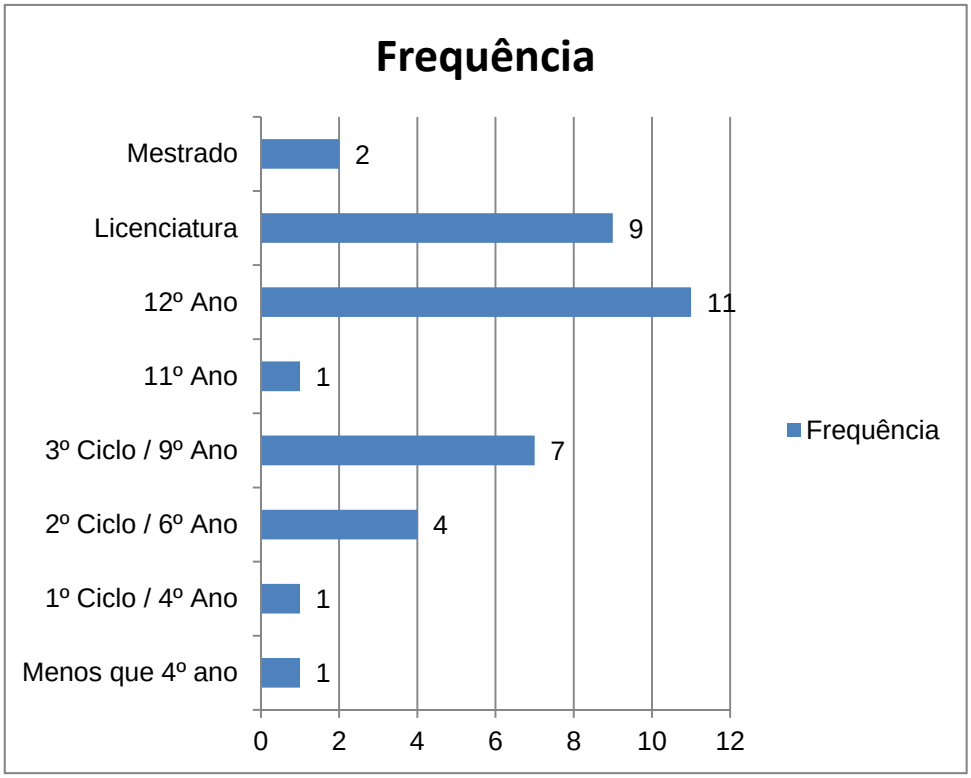
O quadro 43 e o gráfico 27 mostram-nos que, no que se reporta aos respondentes que se mostraram favoráveis e disponíveis para integrarem o Conselho de Turma, a maior parte deles possui o 12º Ano, pelo que se depreende que são os EE com habilitações académicas mais elevadas aqueles que manifestam maior disponibilidade para integrarem o Conselho de turma.

Assim, face ao exposto, é de referir que se confirma a hipótese levantada.

Quadro 43: Habilitações Académicas dos EE que mostraram disponibilidade para integrarem o Conselho de Turma.

Habilitações Académicas	Frequência
Menos que 4º ano	1
1º Ciclo / 4º Ano	1
2º Ciclo / 6º Ano	4
3º Ciclo / 9º Ano	7
11º Ano	1
12º Ano	11
Licenciatura	9
Mestrado	2

Gráfico 27: Habilitações Académicas dos EE que mostraram disponibilidade para integrarem o Conselho de Turma.



Hipótese 2 - Os EE costumam deslocar-se à escola quando convocados para o efeito.

Os resultados do nosso estudo dizem-nos que os EE se deslocam à escola, e isto numa escala descendente, porque: “também sou responsável pela educação do meu educando; “quero informar-me da situação escolar do meu educando”; “as reuniões na escola são úteis”; “os professores dão-nos informações úteis”; “convocaram-me para me deslocar à escola” e “os horários de atendimento da escola são compatíveis com os meus”. Daquilo que afirmámos a opção “convocaram-me para me deslocar à escola” figura em quinto lugar, em termos percentuais, no que diz respeito às razões que levam os EE a deslocarem-se à escola, o que nos leva a concluir que os EE, ao contrário daquilo que se ouve dizer e lemos, não estão à espera que os convoquem para se deslocarem à escola.

Assim, face ao exposto, é de referir que se confirma em parte a hipótese levantada, pois os EE, ao contrário daquilo que se ouve dizer e lemos, não estão à espera que os convoquem para se deslocarem à escola.

Hipótese 3 - Os EE não se envolvem na vida escolar dos seus educandos nem participam nos diferentes órgãos do Agrupamento frequentada pelo seu educando porque não se sentem motivados para isso.

Na verdade, o nosso estudo confirmou esta hipótese, pois poucos foram os EE que se manifestaram disponíveis para participarem nos diversos órgãos do Agrupamento.

Foram invocadas várias razões “justificativas” (quando se quer dificilmente será impossível participar e/ou realizar), de que ressaltam a falta de tempo, a falta de preparação para o exercício do cargo. A essas acrescentamos, e que traduzem o pensar de muitos EE, as seguintes:

- os EE reclamam muito, mas raramente participam na vida da escola. A vida está difícil para todos e às vezes basta um

pouquinho de boa vontade para a escola ter APs a funcionar. Só que são sempre os mesmos e o número vai diminuindo de ano para ano;

- cada vez mais os EE devem participar na vida da escola, pois trata-se de um dever cívico, participar e ajudar, dentro das nossas possibilidades;

- a maior parte dos EE não participa na vida da escola e mesmo alguns que no início querem participar ao fim de alguns meses já dizem que não podem e desistem;

- os EE encontram-se profundamente desligados de tudo o que diz respeito à escola. Só se interessam quando o assunto lhes diz respeito de forma direta porquanto reporta ao seu educando;

- existem poucos que participam ativamente, procurando melhorar as condições da escola;

- participação muito diminuta, que só aumenta quando o assunto em causa diz respeito ao(s) seu(s) educando(s);

- existe falta de interesse por parte dos EE;

- os EE devem ser mais ouvidos no processo de tomada de decisões;

- para aumentar o grau de participação do EE urge dar incentivos, atividades em comum fora do horário letivo;

- quanto à participação dos EE nas APs, a postura da maioria é a de que deve existir mas sem a minha colaboração. É vista como algo

para quem quer alguma visibilidade ou não tem mais nada que fazer (isto por parte dos que não alinham). A desculpa que fornecem para não aderir à associação ou de não quererem pertencer aos órgãos da mesma é, muito frequentemente, a falta de tempo e a falta de capacidades para tal. Estas desculpas servem para disfarçar a que penso ser a mais importante: não querer responsabilidades e os incómodos a elas associados. É muito o espelho da nossa sociedade que é fácil na crítica mas difícil na participação.

Com o intuito de reforçar aquilo que os diferentes EE referiram, entendemos por bem apelar a algumas ideias-chave apresentadas por Albino Almeida (Presidente da CONFAP), em entrevista constante da Tese de Doutoramento de Lima (2008, Anexos).

Assim, quanto ao facto de os EE participarem pouco na vida da escola ele refere que

> ""(…) temos um grande problema, hoje, que é a participação de cidadania. Ora, os EE, estão no momento a serem EE, porque são cidadãos, depois são EE e a seguir têm uma profissão. (…) Nós temos uma participação na cidadania por princípio do condomínio, que tem que ver de facto que só nos interessamos pelas coisas quando elas nos preocupam deveras ou então se achamos que nada nos preocupa, achamos que não tem nada a ver connosco, achamos que votamos de quatro em quatro ano e no caminho, no tempo do meio, os políticos não estão lá para ser criticados. Nós somos muito rápidos a criticar. Os próprios professores, por exemplo, que dizem que os EE nunca aparecem nas escolas ou aparecem muito pouco, provavelmente com esta percentagem que o meu amigo estudou, também, quando a gente promove coisas, as associações de EE promovem momentos de reflexão de educação, também nunca aparecem. Esses aparecem zero, às vezes. As vezes fazemos reuniões, como fizemos a tempos com a Direção Regional de Educação do Norte, com a Federação de Gaia, apareceram as APs, apareceu meia dúzia de conselhos executivos, portanto, também não são exemplo. Deste ponto de vista, eu acho que nós em Portugal somos muitos céleres em levantar o dedo e pouco empenhados em motivarmo-nos pelas questões da cidadania. Portanto, do seu estudo o comentário que me merece é aquilo que eu tenho dito e gostava aqui de citar uma frase de um homem que tinha valores humanos muito fortes, João Paulo II, em que ele dizia: Bom, eu vou a todos os lados, basta que lá esteja uma pessoa à minha espera para valer a pena eu ir. Eu acho que é assim que temos que estar nisso. Quer dizer, é com os que estão que nós fazemos isso. Se são poucos, a nossa esperança é que possam ser mais" (Lima, 2008, pp. 66-67 dos Anexos).

Albino Almeida enfatiza o facto de a participação dos EE decrescer à medida que os alunos vão crescendo em idade e progredindo nos estudos:

> "Quando os miúdos entram no pré-escolar, e nós queremos instituir muitas APs no pré-escolar, os EE acham que têm que estar muito próximos dos seus educandos e a medida que os filhos progridem na idade, na idade, os próprios educandos começam a passar a mensagem de que nós somos relativamente dispensáveis. É evidente que a gente não acredita nisto e percebe que quanto mais eles nos dizem que somos dispensáveis, mais precisam de nós. Nomeadamente no dialogar da juventude ou se quiser, na adolescência, que é aquilo a que alguém chamou uma floresta sem guia e sem mapa. (…). Nas escolas do ensino secundário, onde as APs são fortes, não há associações de estudantes. E onde as associações de estudantes são fortes, as APs são fracas. Isto deve querer dizer alguma coisa, naturalmente" (Lima, 2008, p. 67 dos Anexos).

Albino Almeida, mais adiante, refere:

> "… prefiro um EE com capacidade de inquietar a escola, e basta um; do que ter um EE que vai para o conselho pedagógico e entra mudo e sai calado" (Lima, 2008, p. 72 dos Anexos).

Albino Almeida acrescenta o seguinte:

> "… temos pessoas que desempenham funções e temos algumas que só ocupam o cargo. Por que é que os EE haviam de ser diferentes, se ninguém os forma para a função parental e para acompanhar os seus educandos na escola? Portanto, a CONFAP assume que tem essa dificuldade. A CONFAP assume que tem que se empenhar na formação ao longo da vida, em duas lógicas: o exercício do poder parental, por um lado e, por outro, a formação dos próprios quadros. (…). É formar cidadãos para o exercício da cidadania. Cidadãos que sabem ler as leis que regem o sistema educativo, que saibam qual é o seu papel e saibam que quando são eleitos para um cargo qual é o papel e o que é que se espera deles" (Lima, 2008, pp. 72-73 dos Anexos).

Hipótese 4 - Os EE não atribuem grande importância às APs.

Os EE, na verdade, pouco querem saber da AP, mas sim irem resolvendo os problemas referentes aos seus educandos. Quando tal não lhes é possível é que recorrem à AP. Quando se lhes pergunta pelas razões que os leva a não pertencerem à AP respondem de forma clássica: não tenho tempo; não me sinto muito à vontade a tratar desses assuntos; a minha profissão e

vida pessoal não me permitem disponibilizar tempo para muitas reuniões e tarefas necessárias para o cargo; é uma falsidade. Não é útil para nada.

Assim, face ao exposto, é de referir que se confirma a hipótese levantada, pois os EE pouco querem saber da AP.

Gostaríamos, no entanto, de referir que a participação dos EE nos diferentes órgãos do Agrupamento não está devidamente acautelada em termos legais, salvo no que concerne ao Conselho Geral.

Na verdade, o nº 2, Artº 17º, do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, refere: “as reuniões do Conselho Geral devem ser marcadas em horário que permita a participação de todos os seus membros”. Pelo que sabemos, estas reuniões costumam ser marcas ao fim da tarde.

A participação dos EE no Conselho Pedagógico está condicionada, entre outras razões, pelo horário a que se realizam estas reuniões: a meio da tarde.

A participação dos EE nos conselhos de turma padecem de algo muito grave: raramente eles transmitem o pensar coletivo da maioria dos EE daquela turma: a falta de comunicação entre eles é deficiente, o que leva, muitas vezes, a que o representante dos EE represente o seu educando. Além disso, o horário a que se realizam as reuniões, a falta de preparação académica são algumas das dificuldades com que se debatem.

CONCLUSÃO

Iniciámos este nosso trabalho com algumas ideias sobre a realidade do envolvimento/participação dos EE na escola, pois tal foi objeto da nossa Dissertação de Mestrado (Magalhães, 2012). Cumpridas as etapas da nossa caminhada investigativa, no âmbito da elaboração da nossa Tese de Doutoramento, é-nos possível, neste momento, elencar as principais conclusões a que chegámos.

Verificámos que a escola tem vindo a mudar e a ganhar novas funções, o que se repercute na prática quotidiana dos docentes. Como refere Santos Guerra (2005) a função do professor consiste, na atualidade, em "… ajudar os alunos a serem aprendizes autónomos e a quererem um conhecimento rigoroso, relevante e significativo".

Vimos que o conceito de família tem vindo a mudar a um ritmo muito acelerado e profundo, exigindo de cada um dos seus membros uma atenção muito especial e a correspondente dedicação e responsabilidade.

Tivemos a oportunidade de confirmar que a escola e a família, mais do que nunca, deverão dar as mãos em prol do sucesso dos alunos e para que a nossa sociedade seja mais justa, solidária e feliz. Nenhum EE se poderá queixar da falta de legislação que lhe abra as portas da participação na vida da escola.

Vimos alguns dos benefícios decorrentes do envolvimento e participação dos EE, concluindo que o sucesso escolar está intimamente relacionado com o envolvimento e a participação positiva dos EE na educação dos seus educandos.

Verificámos que as razões que levam os EE a deslocarem-se à escola são quase sempre as mesmas: a responsabilidade pela educação dos seus educandos, a utilidade das reuniões, a busca de informações sobre a a vida escolar dos seus educandos, o facto de os horários de atendimento serem compatíveis com os seus. Estes dados contrariam aquele preconceito de que os EE só se deslocam, normalmente, à escola quando são convocados para o efeito.

Verificámos que são os EE com mais habilitações académicas a manifestarem vontade e disponibilidade para participarem nos órgãos do Agrupamento.

O nosso estudo confirmou aquilo que a nossa prática docente e dirigente nos ensinou: poucos são os EE que se manifestam disponíveis para participarem nos diferentes órgãos do Agrupamento. Além disso, os EE, regra geral, pouco querem saber da AP: interessa-lhes irem resolvendo os problemas referentes aos seus educandos. Quando tal não lhes é possível é que recorrem à AP.

No que se refere às hipóteses formuladas temos a referir que as hipóteses 1 (A participação dos EE nos órgãos do Agrupamento é tanto maior quanto o seu nível de escolaridade), 3 (Os EE não se envolvem na vida escolar dos seus educandos nem participam nos diferentes órgãos do Agrupamento frequentada pelo seu educando porque não se sentem motivados para isso) e 4 (Os EE não atribuem grande importância às APs) se confirmaram; ao passo que a hipótese 2 (Os EE costumam deslocar-se à escola quando convocados para o efeito) apenas se confirmou em parte, pois os EE, ao contrário daquilo que se ouve dizer e lemos, não estão à espera que os convoquem para se deslocarem à escola.

Depois de termos confirmado a ideia com que partimos para a elaboração desta tese – o envolvimento dos EE é real, mas a sua predisposição para participarem nos diferentes órgãos do Agrupamento é muito reduzida – resta-nos mencionar que só depois de cada escola conseguir chamar os EE à escola é que esta poderá aspirar a ter EE motivados e interessados para integrarem os diferentes órgãos: Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma. Para conseguir tal desiderato urge idealizar, construir e implementar projetos de envolvimento claros e mobilizadores dos diferentes elementos da comunidade educativa. É inegável a importância de que a escola tenha incentivos para implementar e manter a participação dos EE na vida escolar.

Face a tudo quanto concluímos parece-nos oportuna a apresentação de algumas sugestões/estratégias com vista a chamar os mais os EE à escola.

Só depois de cada escola conseguir chamar os EE à escola é que esta poderá aspirar a ter EE motivados e interessados para integrarem os diferentes órgãos: Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma. Para conseguir tal desiderato urge idealizar, construir e implementar projetos de envolvimento claros e mobilizadores dos diferentes elementos da comunidade educativa. É inegável a importância de que a escola tenha incentivos para implementar e manter a participação dos EE na vida escolar.

Na análise da literatura que realizámos tivemos o ensejo de verificar que são vários os autores que apontam algumas estratégias, atividades e caminhos que poderão, no nosso entender, responder à questão que se prende com o alheamento de muitos EE face à escola, à vida escolar dos seus educandos.

Marques (2001, p. 56) refere as seguintes estratégias facilitadoras da comunicação entre a escola e os EE:

- Existência de uma sala reservada aos EE, com espaço suficiente e mobiliário confortável;
- Os EE são recebidos no início do ano letivo e convidados a fazerem uma visita guiada à escola;
- A direção da escola reserva uma tarde por semana para receber os EE;
- A direção da escola envia aos EE, todos os anos, um calendário escolar, com horários de atendimento, planta da escola, sumário do RI e números de telefone;
- A direção da escola reúne-se, periodicamente, com a AP;
- Os professores enviam aos EE, com regularidade, relatórios e fichas informativas;

- Os professores telefonam aos EE, quando surgem problemas que exigem soluções imediatas;

- Os EE são informados, de imediato, quando os seus educandos faltam repetidamente;

- Os professores convidam os EE a colaborarem em atividades culturais e recreativas;

- A direção da escola permite que os professores usem os telefones da escola para falarem com os EE;

- A direção da escola realiza um almoço anual com a presença dos professores e da AP;

- A direção da escola permite que a AP utilize a reprografia para fotocopiar as suas folhas informativas;

- Os professores fazem as reuniões de EE ao final da tarde.

Daquilo que referimos anteriormente resulta que a "comunicação é uma condição necessária à criação de ambientes de aprendizagem" (Marques, 2001, p. 56).

Cebolais (2010, p. 28) refere que as reuniões de EE, realizadas no decorrer do ano letivo, devem ter como objetivo incentivar uma boa relação entre a escola e os EE, pelo que, nestas reuniões, deverá procurar-se:

> "levar os EE a tomarem consciência do seu papel como agentes educativos, modificando ou desenvolvendo atitudes, aspirações e expetativas em relação à escola; chamar a atenção para as dificuldades que as crianças poderão encontrar na escola e, daí, a necessidade de apoio da família, melhorando a relação entre a escola e a família; e desenvolver a capacidade de intervenção e apoio dos EE nas atividades escolares, fomentando as atitudes parentais que facilitam a aprendizagem escolar e envolvendo os EE em situações de aprendizagem fora da escola".

Se queremos chamar os EE à escola, pedindo a sua participação, teremos de começar por mudar a escola, utilizando uma linguagem acessível a todos;

Se quisermos criar bons programas de envolvimento dos EE, teremos de flexibilizar os rituais e as normas administrativas das escolas;

Se queremos que os EE se relacionem mais com a escola, terão de ser os professores a tentar chamá-los e motivá-los, tornando-os seus parceiros e permitindo a sua colaboração na elaboração de atividades de interesse geral para a comunidade educativa, construindo uma gestão participada à parte das burocracias políticas.

Servindo-nos das ideias de alguns estudiosos vamos, pois, refletir um pouco sobre algumas formas de estimular os EE à colaboração com a escola, salientando, porém, que esta deve abrir-se à comunidade e permitir que as famílias sejam participantes ativos no processo educativo.

Marujo e outros (2010, pp. 149-152) sugerem todo um conjunto de atividades que deverão ser protagonizadas pelos EE enquanto primeiros e principais professores das crianças, que constam do quadro 44.

Quadro 44: Atividades a desenvolver pelos EE

1. Devem começar por ter um papel ativo na escolha da escola: as escolas podem investir de forma diferente na qualidade do ensino e as propostas dos EE podem ser aproveitadas para a melhoria do funcionamento das mesmas;
2. Podem integrar a AP da escola, caso já exista, ou contribuir para a sua criação;
3. Devem estar atentos e envolver-se em todas as atividades que estimulem a sua participação. Algumas escolas enviam com regularidade para casa calendários ou jornais que alertam a família para funções e formas de participação: esta será uma forma não só de se sentir mais envolvido nos projetos da escola como também de estar mais informado do que lá se passa e ajudar os professores a realizar alguns trabalhos de uma forma colaborativa;
4. Devem encorajar a direção da escola a dispor de oportunidades para a participação voluntária dos EE, como por exemplo apoio em aulas de computador, natação, ginástica, leitura, pintura, espetáculos ou outras atividades em que os EE possam

	colaborar. A escola deverá ter um espaço físico (uma sala, se possível) para os EE, pois assim haverá oportunidades de encontro entre eles, de relação com os professores, locais para deixar informações e materiais onde se possam fazer também ações de formação e sensibilização para os EE;
5.	Devem organizar, com outros EE, professores e a direção da escola, sessões de formação em que possam entrar todos: EE, professores, auxiliares, etc;
6.	Os diálogos entre os EE e professores deverão ser sempre feitos de uma forma positiva e constitutiva, valorizando o trabalho que está a ser realizado e dando ideias, se possível, para melhorar o que está a ser feito;
7.	É importante que, juntamente com os professores, os EE reflitam sobre o que podem fazer em casa, em termos de atividades materiais, etc. para que possam desta forma apoiar o seu educando e ajudá-lo no seu desenvolvimento e aquisição de aprendizagens novas;
8.	Não devem dizer mal da escola nem dos professores frente ao seu educando, pois só irão fazer com que ele possa ter justificações para possíveis insucessos e abrir portas para que ele se desmotive e faça o mesmo;
9.	Devem colaborar no sentido de conhecer o melhor possível os recursos da escola, bem como os materiais recomendados. A escola também deve facilitar esse conhecimento para que juntos possam utilizar esses recursos consoante as necessidades e procurar adquirir outros que possam ser necessários, arranjando na medida do possível sugestões para ultrapassar as dificuldades e
10.	Devem utilizar a "regra dos três *cês*" para que possa haver uma relação família-escola fértil e positiva: Confiança, Cooperação e Comunicação.

Fonte: Adaptado de Marujo e outros (2010, pp. 149-152)

Tendo percorrido os sítios na internet da quase totalidade das escolas que integram os diferentes Agrupamentos de escolas do concelho de Santa Maria da Feira que constituem a nossa amostra, verificámos que, nos diferentes PAA, constam atividades (ver quadro 45), iniciativas que visam a chamada dos EE à escola e para se envolverem na vida escolar dos seus educandos. Iremos, de seguida, elencar algumas dessas atividades.

Quadro 45: Atividades que visam o envolvimento dos EE

1. Comemoração do Dia Mundial da Floresta;
2. Jornadas de Educação para a Saúde: abertas a toda a comunidade;
3. Feira das tradições;
4. Feira do livro e da cerâmica;
5. Comemoração do Dia Internacional da Música;
6. Cantar as janeiras;
7. Desfile de Carnaval;
8. Semana da Leitura;
9. Festa de Final de Ano: com Professores, Alunos, EE e Assistentes Operacionais;
10. Feira de agricultura biológica;
11. Comemorações de efemérides relevantes;
12. Dinamização da rádio escolar;
13. Página da BE: valorizar a aprendizagem ao longo da vida; dar sentido à busca do conhecimento; divulgar conhecimentos; convidar os membros da comunidade a participar nas atividades de enriquecimento curricular; divulgar o trabalho desenvolvido pela BE; informar a comunidade de todos os serviços prestados; dar a conhecer atividades realizadas e atividades em curso;
14. Elaboração de 2 números da revista: fomentar o gosto pelo conhecimento e investigação; divulgar a escola e as suas atividades; promover a dinamização cultural do Agrupamento; incentivar o gosto pela leitura e escrita;
15. Campanha do Pirilampo Mágico;
16. Simulacro: testar o plano de emergência da escola e conhecer os meios/condições de segurança existentes na escola; identificar riscos naturais e tecnológicos; conhecer os seus protagonistas/intervenientes; compreender a importância da Proteção Civil;
17. PODE – Projeto de Otimização das Dietas Escolares;

18. Percursos pedestres “O caminho faz-se caminhando”;
19. Feira de Objetos Usados;
20. Dia da Mãe. Objetivos: sensibilizar para os valores da família; dar um significado especial ao Dia da Mãe.
21. Festa de Natal. Objetivos: festejar datas comemorativas; divulgar e promover a cultura popular; preservar as tradições; educar para a cidadania; desenvolver o espírito de solidariedade e fortalecer laços e relações entre todos; desenvolver nos alunos a capacidade criativa; promover relações de convívio entre a escola e a comunidade;
22. Jornal da escola (edição em papel e online);
23. Higiene e Segurança: Simulacro/simulação incêndio e de prestação de primeiros socorros a vítimas;
24. Dia Mundial da Água: A água que temos - a água que bebemos Ação de sensibilização;
25. Feira das Profissões;
26. Festejo de Carnaval - Desfile temático;
27. Caminhada – Todos pela Floresta;
28. Recolha de tampas de plástico, pilhas e rolhas de cortiça;
29. Peddypaper;
30. Higiene em espaços públicos: Elaboração de Desdobráveis/cartazes e Ações de sensibilização;
31. Dia do não Fumador: Ação e atividades experimentais de sensibilização;
32. Projeto DAR (Doar, Ajudar, Receber): banco de solidariedade;
33. Dia Mundial da luta contra a Sida;
34. Dia internacional da pessoa com deficiência;
35. Exposição / Venda de Natal;
36. Feira do livro;

37. Receção aos EE;
38. Exposição de trabalhos na escola sobre o Natal;
39. Celebrar o Natal: convívio e partilha;
40. Visita de Estudo com Professores, Alunos, EE e Assistentes Operacionais;
41. 1 de outubro: Dia Mundial da Música;
42. 16 de outubro: Dia Mundial da Alimentação. Objetivos: sensibilizar os alunos para a importância de fazerem uma alimentação correta;
43. 14 de novembro: Dia da Diabetes;
44. 17 de novembro: Dia do Não-Fumador. Objetivo: sensibilizar os alunos para os malefícios do tabaco;
45. Homenagem aos docentes e não docentes aposentados;
46. Dia do Agrupamento;
47. Feira da Alimentação;
48. Árvore de Natal do Agrupamento;
49. Visita guiada à Biblioteca – 5º ano;
50. S. Martinho: Montra, Hora do Conto;
51. Feira do Livro: Exposição e venda de livros – toda a comunidade educativa. Objetivos: desenvolver o gosto pela leitura e escrita; valorizar o livro como forma de comunicar e aprender; propiciar a aquisição de livros;
52. Sessão informativa destinada a toda a comunidade educativa: Sessão informativa no âmbito do Projeto "Crescer e Viver Saudável";
53. Fornecimento de informação acerca do trabalho em parceria com a disciplina de Geografia;
54. Organização e seleção da informação recolhida;
55. Tratamento de dados/produção de informação útil. Aplicar conhecimentos adquiridos, na disciplina de Geografia, ao nível do concelho, nomeadamente: Caracterização da evolução da população no concelho (natalidade, mortalidade,

etc.);
56. FEIRA DA SAÚDE: Feira onde serão abordados grande parte dos temas tratados pela Equipa de Promoção e Educação para a Saúde e onde também serão realizados rastreios (IMC, diabetes, hipertensão, etc;
57. Magusto escolar, tendo como objetivos Promover o convívio entre todos os elementos da Comunidade Escolar; Sensibilizar os alunos e demais membros desta Comunidade, para a importância de preservar as tradições;
58. "Dia da Alimentação" – atividades relacionadas com uma alimentação Saudável;
59. Dia Mundial do Ambiente;
60. Atribuição de Cabazes de Natal Solidários, a famílias carenciadas da nossa comunidade escolar;
61. Dádiva de sangue;
62. Participação no concurso promovido pela AP;
63. Trabalhos alusivos ao 25 de Abril;
64. Músicas da época;
65. Comemoração do Dia Mundial da alimentação: Refeição saudável e Promoção de alimentos saudáveis;
66. Comemoração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência: Produção de um filme ("A escola dos Animais"); Colocação do filme na Página da Internet da Educação Especial; Exploração do filme pelos diferentes níveis de educação e ensino; Elaboração de trabalhos pelos grupos/turmas que serão afixados nas respetivas escolas do Agrupamento; Posteriormente, haverá lugar à recolha dos trabalhos mais significativos que serão colocados na página da Internet da Educação Especial.

Fonte: sítios na internet da quase totalidade das escolas que integram os diferentes Agrupamentos de escolas do concelho de Santa Maria da Feira.

O SPO poderá, também, desenvolver todo um conjunto de iniciativas que tendem a facilitar a vida dos alunos, dos EE e da escola. Referiremos (ver quadro 46), de seguida, algumas dessas possíveis atividades.

Quadro 46: Atividades dinamizadas pelo SPO

1. Apresentação/Divulgação do SPO;
2. Sessões de Adaptação ao Novo Contexto escolar (5º ano de escolaridade);
3. Sessão de Receção aos Alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF) (8º e 9º anos);
4. Sessões de Adaptação ao Novo Contexto escolar (5º ano de escolaridade);
5. Escola de EE: Ação para EE subordinado ao tema "Como posso ajudar o meu educando a ter sucesso escolar?" 5º ano de escolaridade);
6. Escola de EE: reunião sobre oferta educativa com os EE dos alunos do 9º Ano;
7. Escola de EE: Ação para EE subordinado ao tema "Como posso ajudar o meu educando a ter sucesso escolar?" (8º ano de escolaridade CEF);
8. Apoio Psicológico e Psicopedagógico;
9. Aconselhamento/Consultadoria à Comunidade Educativa;
10. Combate à Indisciplina;
11. Parceria/Colaboração com outros Serviços da Comunidade;
12. "9º ano e agora?"- Programa de Orientação Escolar e Profissional: Sessões de Grupo;
13. Colaboração no processo de lançamento de eventuais CEF para o ano letivo seguinte;
14. "Um dia na Escola-Sede do Agrupamento" – Visita dos alunos do 4º Ano

Fonte: O SPO.

No quadro 47 podemos ver, de acordo com Martinez; Costa; Leal; Carvalho & Paro (2007), um vasto conjunto de situações facilitadoras da participação dos EE na vida escolar dos seus educandos.

Quadro 47: Formas de os EE participarem na vida escolar dos seus filhos

1. Fale sempre bem da escola. Se ela tem problemas, discuta-os com ela, não com o seu educando. Ele precisa de uma expetativa positiva em relação à vida escolar, para não se desestimular;
2. Quando o seu educando estiver de saída para a escola, abrace-o, deseje-lhe que aprenda coisas boas, que faça amigos, que tenha sucesso;

3. Quando o seu educando chegar da escola, procure saber como foi o seu dia, o que ele aprendeu, como se relacionou com o professor, com os colegas, com outras pessoas;
4. Procure conhecer o professor de seu educando e, se julgar necessário, passe-lhe informações importantes sobre a criança;
5. Se o seu educando teve uma nota baixa, não espere ser chamado. Vá você mesmo à escola e procure saber o que está acontecendo;
6. Procure manter com o professor de seu educando uma relação de respeito, consideração, solidariedade, carinho e, sobretudo, de cumplicidade na tarefa comum de formar um cidadão;
7. Crie o hábito de observar o material escolar de seu educando. Elogie, nunca se esqueça de valorizar o que considerar positivo, em vez de só criticar o que considera negativo;
8. Quando o seu educando estiver com dificuldades, procure saber o que está acontecendo, localize o problema, compartilhe-o com a escola. Procure não se omitir ou julgar. Seja solidário;
9. Comente com os seus familiares os êxitos escolares de seu educando, por menores que sejam, a fim de que todos possam felicitá-lo e reforçar sua autoestima, o seu autoconceito, sua autoconfiança.

Fonte: Adaptado de Martinez; Costa; Leal; Carvalho & Paro (2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2000). *Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas*. In Costa, J. A.; Mendes, A. N.; Ventura, A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 201-216.

Alarcão, M. (2002). *(Des)Equilíbrios familiares. Uma visão sistémica*. 2ª ed. Coimbra: Quarteto Editora.

Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. 6ª ed. Porto: ASA.

Barker, P. (2000). Fundamentos da terapia familiar. Lisboa: Climepsi.

Bertrand, Y.; Valois, P. (1994). Paradigmas educacionais. Escola e sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.

Bilhim, J. A. F. (1996). Teoria organizacional. Estruturas e pessoas. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brito, C. (1994). Gestão escolar participada. Na escola todos somos gestores. 3ª ed. Lisboa: Texto Editora.

Canário, R. (2005). O que é a escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação, guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cebolais, R. I. D. (2010). A valorização da relação família-escola. Estudo de caso na Escola E. B. 2/3 Dr Ruy de Andrade. (Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa). Recuperado de http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3316/1/A%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20Fam%C3%ADlia-Escola%20-%20Rita%20Cebolais.pdf (17 de junho de 2012).

Chiavenato, I. (1995). Recursos Humanos. 3ª ed.. S. Paulo: Editora Atlas S. A.

Colaço, M. M. I. A. (2007). *A relação Escola-Família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1º Ciclo do Concelho de Rio Maior*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta). Recuperado de http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/651/1/LC284.pdf (16 de junho de 2012).

Costa, J. A. (1996). Imagens organizacionais da escola. Porto: ASA.

Coutinho, C. P. (s./d.). Recuperado de http://claracoutinho.wikispaces.com/M%C3%A9todos+e+T%C3%A9cnicas+de+Amostragem (19 de setembro de 2012).

Davies, D.; Marques, R.; Silva, P. (1997). Os professores e as famílias – a colaboração possível. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo.* Lisboa: Relógio D`Água.

Diez, J. J. (1989). *Família-Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.

Dressen, M. A.; Polonia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia, 2007, 17(36), 21-32*. *Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf (16 de junho de 2012).*

Durkheim, E. (1999). Education et sociologie. 7e Édition. Paris: Quadrige/PUF.

Fonseca, A. M. (2001). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.

Garreta Bochaca, J. & Llevot Calvet, N.. La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? In Garreta, Jordi (ed.) (2007). *La relación familia – escuela* (pp. 9-12). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Giddens, A. (2008). *Sociologia*. 6ª ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Jacinto, F. ; Costa, N. (Coord.) (2005). Carta Educativa de Santa Maria da Feira. Associação de Municípios das Terras de Santa Maria : Santa Maria da Feira.

Jesus, J. P. (2009). Escolas, famílias e comunidades locais. In *Noesis*, n.º 77, pp. 22-23. Recuperado de http://sitio.dgidc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/noesis77/noesis_n%C2%BA77.pdf (29 de junho de 2012)

Jurado Gómez, C. (2009). *La família Y su participación en la comunidad educativa*. In Innovación y experiencias educativas. Nº 23, pp. 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/CARMEN_JURADO_GOMEZ01.pdf (23 de junho de 2012)

Lima, F. M. (2008). *O movimento associativo de pais e a construção da Escola pública*. (Tese de doutoramento, Universidade do Porto). Recuperado de http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/42808 (16 de junho de 2012).

Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola Secundária em Portugal (1974-1988).* Braga: Universidade do Minho.

Magalhães, C. A. O. (2012). *Relação escola-família: do sonho à realidade: estudo de caso na escola de estudo*. Porto: Universidade Portucalense. (Dissertação de mestrado).

Marques, R. (1993a). *Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América*. In Davies, D.; Marques, R.; Silva, P. (1993). Os professores e as famílias. A colaboração possível. Lisboa: Livros Horizonte, 23-48.

Marques, R. (1993b). Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos. In Davies, D.; Marques, R.; Silva, P. (1993). Os professores e as famílias. A colaboração possível. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R. (1997a). *A escola e os pais. Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1997b). *A Direção de turma – integração Escolar e ligação ao meio*. 4ª ed.. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1997c). *Professores, famílias e projeto educativo*. Lisboa: Edições ASA.

Marques, R. (2001). Educar com os pais. Lisboa: Editorial Presença.

Martinez, L.; Costa, A. C. G. C.; Leal, M. C.; Carvalho, M. E. P. & Paro, V. H. (2007). *Escola e família. Dez questões atuais sobre o relacionamento professores/pais/comunidade*. Fundação Escola do Serviço Público/Jornal "Extra".

Matos, António (1994). *A escola nas suas relações com os pais*. In Matos, António e Pires, José (1994). Escola, Pais e Comunidade: construção de comunidades de interesses. Porto: Publicações Politeama, Cadernos Profissionais, n.º 2, pp. 13-47.

Marujo, H. A.; Neto, L. M.; Perloiro, M. F. (2010). *A família e o sucesso escolar – Guia para pais e outros educadores*. (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Mendanha, V. (1994). *Conversas com Agostinho da Silva*. 9ª ed. Lisboa: Pergaminho.

Nóvoa, A. (2006). In Saber (e) Educar (nº 11, 2006, pp. 111-126). Recuperado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11_Entrevista Henrique.pdf?sequence=1 (18 de junho de 2012).

Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA.

Pinheiro, L. A. S. M. (2008). *Relação Escola-Família: Que olhar quanto à forma de participação*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Recuperado de http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1035/1/2009001253.pdf (17 de junho de 2012).

Pires, E. L.; Fernandes, A. S.; Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: ASA.

Pombo, O. (2011). *A Página da Educação*. II série, n.º 195, pp. 9-20.

Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Porto: ASA.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva.

Reimão, C. (1997). A cooperação entre a escola e a família – uma exigência de modernidade. In Cunha, P. (1997). Educação em Debate. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Sampaio, D.; Gameiro, J. (1985). Terapia familiar. 2ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais.* 16ª ed.. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D. (1997). *A cinza do tempo. 8ª ed.*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D. (2011). *Da família, da escola e umas quantas coisas mais*. Lisboa: Editorial Caminho.

Santos Guerra, M. A. (2002). *Os desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.

Santos Guerra, M. A. (2005). *A página da educação*, A Página da Educação. Nº 144, Ano 14, Abril de 2005. Recuperado de http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=144&doc=10791&mid=2 (26 de junho de 2012

Santos Guerra, M. A. (2011). A vida de professor é apaixonante. *A página da educação*. Série II, nº 192, p. 16.

Silva, A. (1994). *Expresso* (Revista), 9 de abril, p. 82.

Silva, A. (1996). *Educação de Portugal*. 3ª ed. Lisboa: Ulmeiro, 3ª ed., 1996.

Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In Lima, J. (2002). *Pais e professores um desafio à cooperação*. Pp: 97-132. Porto: Edições ASA.

Silva, P. (2007). Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: Algumas questões. In Revista Eletrônica de Educação, v. 1, n. 1, set. 2007. Artigos. ISSN 1982-7199. Recuperado de http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1/1 (17 de junho de 2012).

Tavares, J.; Alarcão, I. (1989). Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Coimbra: Almedina.

Teixeira, J. P. L. (2011). *A Escola e a Comunidade. Perspetiva dos Diretores das Escolas do Concelho de Fafe*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho). Recuperada de http://www.iset.pt /iset/DissertacoesPDF/10_joaquim_paulo_teixeira_web.pdf (30 de junho de 2012).

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola. Perspetivas organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, LDA.

Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.

Vieira, C. R.; Relvas, A. P. (2003). *A(s) vida(s) do professor*. Coimbra: Quarteto.

Xesús Jares, R. (2002). *Educação e conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: ASA.

Legislação:

Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro. Diário da República nº 297 - I Série. Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Estado da Administração Escolar.

Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de outubro. Diário da República nº 249 - I Série. Ministério da Educação e Investigação Científica.

Lei nº 7/77, de 1 de fevereiro. Diário da República nº 26 - I Série. Assembleia da República.

Despacho Normativo nº 122/79 de 1 de junho. Diário da República nº 126 - I Série. Ministério da Educação e Investigação Científica - Gabinete do Ministro.

Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de dezembro. Diário da República nº 300 - I Série.

Decreto-Lei nº 376/80 de 12 de setembro. Diário da República nº 211 I - Série. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de novembro. Diário da República nº 270 - I Série.

Decreto-Lei nº 125/82 de 22 de abril. Diário da República nº 93 - I Série. Ministério da Educação e das Universidades.

Decreto-Lei nº 315/84 de 28 de setembro. Diário da República nº 226 - I Série.

Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de julho. Diário da República nº 174 - I Série. Ministério da Educação e Cultura.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República nº 29 - II Série.

Despacho 8/SERE/89 de 8 de fevereiro. Diário da República nº 32 - I Série. Ministério da Educação.

Lei nº 53/90 de 4 de setembro.

Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de novembro. Diário da República nº 274 - I Série.

Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90, de 14 de setembro.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio. Diário da República nº 107 - I Série - A. Ministério da Educação.

Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de junho. Diário da República nº 140 - I Série. Ministério da Educação.

Despacho 239/ME/93, de 20 de dezembro. Diário da República - II Série.

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho. Diário da República nº 126 - I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio. Diário da República nº 102 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de setembro. Diário da República nº 201 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 24/99 de 22 de abril. Diário da República nº 94/1999 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República nº 166/2005 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril. Diário da República nº 79 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 39/2010 de 2 de setembro. Diário da República nº 171/2010 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho. Diário da República nº 126 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Na Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República nº 172/2010 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.

ANEXOS

ANEXO 1

Inquérito por Questionário[1]

Exmº/ª

Encarregado(a) de Educação:

O questionário que lhe apresentamos, e para o qual esperamos contar com a sua disponibilidade para o preencher, faz parte de uma investigação a incluir na Tese de Doutoramento em Ciências da Educação que preparamos para defesa na Universidade Portucalense (Porto) e que se centra no estudo: **Lógicas de participação dos encarregados de educação nos órgãos do Agrupamento: Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Conselho de Turma.**

Para que o estudo tenha sucesso, a sua colaboração é indispensável.

Com os melhores cumprimentos

(Carlos Alberto Oliveira Magalhães)

Universidade Portucalense, 2012

[1] Elaborado com base no trabalho realizado por Santos, J. A. M. L. (2005). Pais na escola: a perspetiva dos próprios pais – um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Portugal.

QUESTIONÁRIO

I PARTE

1. Sexo (assinale com um X)	Masculino	
	Feminino	

2. Idade:		Anos

3. Profissão:	

4. Habilitações Académicas: (assinale com um X)

Não sabe ler		Menos que 4º Ano		1º Ciclo / 4º Ano		2º Ciclo / 6º Ano	
3º ciclo / 9º Ano		11º Ano		12º Ano		Bacharelato	
Licenciatura		Mestrado		Doutoramento			

II PARTE

5. Quantas vezes costuma deslocar-se à escola para falar com os professores ou participar em reuniões?										
(Assinale com um X)	Nunca		1 vez		2 vezes		3 vezes		4 ou mais vezes	

Se respondeu nunca, por favor responda à questão 5.1.
5.1. Porque não se desloca à Escola? (assinale as respostas com um X de acordo com a sua situação). Poderá assinalar mais do que uma afirmação.

Não tenho tempo para me deslocar à escola.	
A escola é que é responsável pela educação das crianças e dos jovens.	
As reuniões não têm utilidade.	
Os horários de atendimento da escola são incompatíveis com os meus.	
Não sei o que vou fazer à escola.	
Não me sinto à vontade na escola.	
Outros motivos (escreva):	

5.2. Porque se deslocou ou se desloca à escola? (assinale as respostas com um X de acordo com a sua situação). Poderá assinalar mais do que uma afirmação.

Também sou responsável pela educação do meu educando.	
As reuniões na escola são úteis.	
Os horários de atendimento da escola são compatíveis com os meus.	
Convocaram-me para me deslocar à escola.	
Os professores dão-nos informações úteis.	
Quero informar-me da situação escolar do meu educando.	
Outros motivos (escreva):	

5.3. Foi ou vai à escola para: (assinale as respostas com um X de acordo com a sua situação). Poderá assinalar mais do que uma afirmação.

Falar com o Diretor de Turma.	
Participar nas reuniões da AP.	
Participar nas festas, saraus ou comemorações da escola.	
Ver exposições.	
Assistir a atividades desportivas	
Outros motivos (escreva):	

6. Estaria disponível para fazer parte de um dos seguintes órgãos do Agrupamento? (assinale com um X a sua resposta).					
Conselho Geral		Conselho Pedagógico		Conselho de Turma	

7. Fez ou faz parte da AP? (assinale com um X a sua resposta).				
	Sim		Não	
Se respondeu não, por favor, refira os motivos:				
8. Estaria disponível para assumir funções na AP? (assinale com um X a sua resposta).				
	Sim		Não	
Se respondeu não, por favor, refira os motivos:				

Muito obrigado pela sua colaboração