

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS – OLHARES DE PROFESSORES**

**MESTRADO EM OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA**

**VOLUME I**

**Maria de Fátima Jacinto Palma**

A participação dos pais -  
Palma,



**FARO**  
**2004**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS – OLHARES DE PROFESSORES**

**MESTRADO EM OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA**

**VOLUME I**

**Maria de Fátima Jacinto Palma**

**FARO**  
**2004**

3408 T.

\*

28 10 05 63542/1  
PAL\* Pan

1° W/C

1

UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

## **A Participação dos Pais – Olhares de Professores**

(dissertação para obtenção do grau de mestre em ciências da educação)

Maria de Fátima Jacinto Palma

FARO  
GAMBELAS  
2004

NOME: Maria de Fátima Jacinto Palma

DEPARTAMENTO: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

ORIENTADORA: Professora Doutora Maria das Mercês Cabrita de Mendonça Covas

DATA: 28 de Abril de 2005

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A Participação dos Pais – Olhares de Professores.

JURI:

PRESIDENTE: Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

VOGAIS: Doutora Maria Alice Tomé, Professora Auxiliar da Unidade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior;

Doutora Maria das Mercês Cabrita de Mendonça Covas, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

## Agradecimentos

À Professora Doutora Maria das Mercês Cabrita Mendonça Covas pela disponibilidade e incentivos que me orientaram no rumo desta caminhada.

À Isabel que com amizade e rigor, ajudou a dar forma a este texto.

Aos colegas que se dispuseram a colaborar.

À Manuela companheira de *viagens*.

À minha Família que me apoiou e proporcionou as condições para que este trabalho pudesse ser desenvolvido; especialmente ao Bruno apesar das constantes chamadas de atenção e dos ciúmes do computador.

A todos os que me apoiaram e ajudaram a aprender.

## Resumo

Sob o título genérico “A Participação dos Pais na Escola – Olhares de professores”, apresenta-se um *estudo* efectuado num Agrupamento Vertical de Escolas, num tempo específico – ano lectivo de 2003/2004 – e num espaço particular – concelho de Castro Verde, no Baixo Alentejo.

Situados no campo das práticas sociais educativas procuramos, com este estudo, captar o “olhar” dos educadores de infância e professores do ensino básico sobre formas, modalidades e tipos que a participação praticada pelos pais reveste neste agrupamento e, igualmente, compreender as inter-relações que estabelecem entre a participação dos pais e a formação pessoal e social dos alunos, por um lado, e a formação de pais, por outro.

Construído metodologicamente através de uma abordagem plural, combinando métodos e técnicas quantitativos e qualitativos, o presente estudo recria – apoiado em modelos teórico-conceptuais explicitados para o estudo da participação – uma tipologia da participação na organização escolar; enquadra-se, teoricamente, no campo das abordagens sistémicas para proceder à análise da família e da formação e evidencia uma complexa e multifacetada rede de relações entre Escola, Pais e Formação.

**Palavras-chave:** Participação, Família, Escola, Formação

Title:

PARENT'S PARTICIPATION – THE TEACHERS POINT OF VIEW

#### ABSTRACT

Under the generic title 'Parent's participation at school – The Teachers' Point of View', we present a study which was accomplished within a grouping of schools during a specific time – school year 2003/2004 – and in a particular space – the council of Castro Verde, Baixo Alentejo.

Situated in the field of educational social practice we tried by means of this study to capture the point of view of educators at nursery schools and of teachers about the ways, manners and kinds that parent's practised participation is endowed with in this grouping, and we also tried to understand the relationships they establish between parent's participation and pupil's personal and social education on the one hand, and parents' education on the other hand.

This study, which was methodologically carried out through a plural approach, combining quantitative and qualitative methods and techniques, recreates – supported by theoretical and conceptual models explicated for the study of participation – a typology of the participation in school organization; it is theoretically framed in the field of the systematic approaches in order to proceed with the analysis of the family and of education, and evidences a complex and multifaceted net of relationships between School, Parents and Education.

Key-words: Participation, Family, School, Education.

## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS .....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	ix
1 INTRODUÇÃO .....	1
2 A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA .....	6
2.1 A Participação: uma Conceptualização Plural.....	6
2.1.1 Clarificação do Conceito .....	6
2.1.2 Participação Praticada: uma Topografia Complexa.....	14
2.1.3 A Participação: uma Síntese Possível.....	19
2.2. Os Pais, A Escola, A Participação: uma Leitura Diacrónica .....	22
3 FAMILIA, ESCOLA, FORMAÇÃO: UMA TRIANGULAÇÃO INELUTÁVEL .....	29
3.1 A Família: do Conceito ao Modelo de Análise.....	29
3.2 Família, Escola, Formação: uma Relação Triangular.....	41
4 DA PROBLEMÁTICA AO MODELO DE ANÁLISE .....	51
4.1. A Problemática da Investigação .....	51
4.2 A Construção do Modelo de Análise.....	59
4.2.1 Delineamento Geral e Procedimentos.....	60
4.2.2 População Alvo.....	62
4.2.3 Modelo de Análise e Identificação de Variáveis .....	64
4.2.4 A Formulação das Hipóteses e Caracterização das Variáveis .....	71
4.2.5 Operacionalização das Variáveis – Inquérito por Questionário .....	74
4.2.6 Recolha e Procedimentos para a Análise e Tratamento de Dados.....	78
5 A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE CASTRO VERDE – OLHARES DE PROFESSORES .....	82
5.1 Geografia do Estudo – Concelho de Castro Verde.....	82
5.1.1 Caracterização Económica e Cultural de Castro Verde.....	82
5.1.2 A Rede Pública do Ensino Básico: Estabelecimentos e População Escolar..	86

5.1.3 Caracterização das Famílias dos Alunos .....	90
5.1.4 Caracterização da População Inquirida.....	96
5.1.5 Análise do Questionário.....	101
5.1.6 Um “Olhar” sobre a Participação dos Pais .....	128
6 CONCLUSÕES .....	132
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	141
ANEXOS (Volume II)	

## ÍNDICE DE QUADROS

1. Grelha de Análise (3. <sup>a</sup> versão) .....	65
2. Modelo de Análise (3. <sup>a</sup> versão analítica) .....	70
3. População Residente, segundo as Migrações (relativamente a 1999/12/31), por Concelho de Residência Habitual em 2001/03/12.....	84
4. População Residente Economicamente Activa (sentido lato) e Empregada, segundo o Sexo e o Ramo de Actividade no Concelho de Castro Verde .....	84
5. População Residente segundo o Nível de Ensino Atingido e Sexo e Taxa de Analfabetismo.....	85
6. Estruturas de Educação Formal e População Docente.....	87
7. População Discente.....	87
8. Variável: Sexo.....	97
9. Variável: Nível de Ensino.....	97
10. Variável: Anos de Serviço na Escola Actual .....	99
11. Variável: Distância entre a Localidade da Escola e a Sede de Concelho .....	100
12. Relação entre o Nível de Ensino onde o Docente Lecciona e a Participação dos Pais na Escola .....	105
13. Relação entre a Localidade da Escola e a Participação dos Pais .....	107
14. Relação entre o Meio Sócio-Cultural dos Alunos e a Participação dos Pais na Escola.....	108
15. Relação entre a Residência dos Alunos e as Áreas de Participação dos Pais na Escola.....	110
16. Relação entre o Grau de Democraticidade e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos .....	110
17. Relação entre o Grau de Regulamentação e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos .....	111
18. Relação entre o Grau de Envolvimento e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos.....	112
19. Relação entre o Grau de Poder e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos	114
20. Relação entre a Orientação dos Participantes e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos.....	115
21. Relação entre as Áreas de Participação e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos.....	116

22. Relação entre o Objecto Social da Participação e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos.....	117
23. Relação entre a Localidade da Escola e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos.....	118
24. Relação entre a e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos e a sua Estrutura Familiar.....	120
25. Relação entre as Práticas Educativas e as Competências Pessoais e Sociais .....	121
26. Relação entre a Formação de Pais e o Objecto Social da Participação .....	122
27. Relação entre o Meio Sócio-Cultural dos Alunos e a Formação de Pais .....	123
28. Relação entre os Anos de Docência do Professor com os Anos de Serviço na Escola Actual e a Importância de Formação de Pais.....	125

## ÍNDICE DE FIGURAS

1. Tipologia da participação dos pais praticada num estabelecimento de educação pré-escolar .....	15
2. Tipologia da participação na organização escolar .....	18
3. Tipologia da não-participação na organização escolar .....	18
4. A família como sistema, macrosistema e microsistema familiar.....	38
5. Leitura macrosistémica e leitura microsistémica da família.....	38
6. Modelo da ecologia de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner.....	43
7. Modelo de análise (3. <sup>a</sup> versão sintética).....	69
8. O concelho de Castro Verde .....	83
9. Nível de ensino da população discente .....	89
10. Diferenças de género na população discente .....	89
11. Distribuição etária dos pais dos alunos.....	90
12. Distribuição das habilitações literárias dos progenitores.....	91
13. Distribuição das mães por actividade profissional .....	92
14. Distribuição dos pais por actividade profissional .....	93
15. Estrutura familiar dos discentes.....	94
16. Situação familiar dos progenitores .....	95
17. Encarregado de educação da criança .....	96
18. Variável: Situação profissional.....	98
19. Variável: Localidade de residência.....	98
20. Variável: Localidade da escola onde exerce funções .....	100

## **1 INTRODUÇÃO**

“Para educar uma criança é preciso toda uma aldeia”  
(Provérbio africano)

O provérbio citado resume, em nosso entender, a convicção de que uma das chaves para o sucesso educativo e para a igualdade de oportunidades reside numa maior aproximação da Escola às famílias dos alunos e a toda a comunidade envolvente.

Efectivamente, a participação dos pais/encarregados de educação na escola, constitui, hoje, um tema aliciante, uma vez que a nova configuração jurídico-normativa veio possibilitar um conjunto diversificado de práticas que urgem ser estudadas.

Se de uma forma empírica podemos afirmar que existe, actualmente, um relativo consenso quanto aos benefícios das relações entre a escola e a família para uma escolarização mais eficiente dos alunos, importa conduzir uma investigação cientificamente balizada para se poder concluir da justeza dessa percepção.

Por outro lado, numa revisão da literatura portuguesa sobre este tema, verificámos que são escassas as investigações efectuadas, pelo que, o presente estudo poderá, eventualmente, vir a ser um contributo válido para todos os que, futuramente, se venham a debruçar sobre esta problemática e, ao mesmo tempo, ser potenciador de reflexão e de tomada de decisão relativamente a estratégias de envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos filhos.

O interesse intelectual por esta temática decorreu de razões de natureza fenomenológica: a minha formação académica de Educadora de Infância, bem como a actividade profissional (exercida durante dezanove anos e estando inserida num agrupamento de escolas com vários níveis de ensino) têm-se constituído como oportunidades de convívio quotidiano, quer com problemas reais da participação dos pais na escola, quer com as representações dessa participação por parte dos docentes. Neste contexto, emergiu como desafio intelectual, perscrutar, por um lado, no campo das intersubjectividades, as razões primordiais que potenciam ou entram a participação dos pais nas escolas e, portanto, desocultar a efectiva realidade dessa percepção.

Neste contexto, o objecto de estudo desta investigação situa-se em torno do olhar dos professores sobre a participação dos pais na escola e é focalizado num público concreto e localmente determinado: os docentes dos vários níveis de ensino (Pré-escolar, 1.º Ciclo e 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico) que exercem funções no Agrupamento Vertical de Escolas “Dr. António Francisco Colaço”, em Castro Verde, no ano lectivo de 2003/2004. Elegemos como questão de reflexão e de pesquisa a seguinte:

- Na perspectiva dos professores, como se processa a participação dos pais na educação escolar dos filhos, num agrupamento vertical de escolas e qual a sua influência ao nível da formação pessoal e social dos alunos e da formação de pais?

O carácter ao mesmo tempo conciso e compreensivo desta questão conduziu-nos para o tema deste estudo o qual condensámos no título genérico: “A participação dos pais – olhares de professores”.

Decorrente da questão inicial da nossa investigação consideramos serem pertinentes os objectivos seguintes:

- Objectivo geral:

**Conhecer se, na perspectiva dos professores, a relação que os pais estabelecem com a escola está relacionada com a formação pessoal e social dos alunos e com a formação dos pais.**

- Objectivos específicos:

Verificar se o nível de ensino onde o docente lecciona influencia a participação dos pais na escola.

Observar e clarificar se a situação profissional do professor interfere com a participação dos pais.

Constatar se a localização da residência dos alunos interfere com as áreas de participação dos pais na escola.

Verificar se a localização da escola influencia a participação dos pais e as competências pessoais e sociais dos alunos.

Relacionar o meio sócio-cultural dos alunos com a participação dos pais e a necessidade de formação de pais.

Relacionar as formas e os tipos de participação praticada pelos pais com as competências pessoais e sociais dos alunos.

Identificar a opinião dos professores sobre as práticas educativas familiares e a sua influência na formação pessoal e social dos alunos.

Ver se há relação entre a estrutura familiar dos alunos e as suas competências pessoais e sociais.

Verificar de que forma os anos de serviço na carreira docente interferem com a importância atribuída à formação de pais.

Relacionar a opinião dos professores sobre o objecto social de focalização dos pais na escola e a importância da formação de pais.

Para concretizar estes objectivos específicos levámos a cabo um estudo que efectuámos de acordo com os procedimentos metodológicos conducentes à compreensão da realidade educativa que elegemos como objecto de estudo. Tivemos em conta que as exigências de cientificidade do nosso estudo se não coadunavam com uma única opção metodológica, pelo que a nossa abordagem foi plural, combinando métodos e técnicas quantitativos e qualitativos (conscientes das derivas de presumível *anarquismo ou ecletismo* em termos metodológicos, esta opção foi condicionada pelo facto de que a realidade educativa é, por definição, irreductível, logo incapaz de ser holisticamente apreendida através de um único método de análise).

Neste sentido, no percurso na nossa investigação utilizámos uma estratégia mais formal que, obedecendo aos requisitos quantitativos da investigação científica, definiu uma problemática de investigação, construiu o modelo de análise e, a partir deles, procedeu à recolha de informação que se materializou no inquérito por questionário, o qual pilotado por um quadro teórico inicial e validado através de procedimentos estatísticos, permitiu uma aproximação extensiva ao objecto de estudo e

complementámo-la com uma estratégia mais qualitativa que consistiu em reduzir, categorizar, clarificar, sintetizar e comparar informação com a finalidade de obter uma visão tão completa quanto possível da realidade.

Partindo da informação recolhida e acompanhando-a com um permanente processo reflexivo consubstanciado na revisão bibliográfica efectuada, desdobrámos o corpo da nossa investigação em sete partes, a que denominámos capítulos, seguindo-se, no final a lista de referências bibliográficas e os anexos.

Formalmente, abrimos este relatório<sup>1</sup>, com a apresentação dos ‘índices: “Índice Geral”, o “Índice de Quadros” e o “Índice de Figuras”. Seguem-se-lhe o plano da redacção, propriamente dito, que é constituído pelas seguintes componentes:

Esta Introdução – que se pretende constituir como a apresentação do estudo, em termos genéricos – seguida do enquadramento teórico-conceptual da dissertação que engloba uma revisão da literatura (com recurso preferencial às teorizações e conceptualizações que enformam as Ciências da Educação e as Ciências Sociais) incidindo nas temáticas que, de um ou de outro modo, gravitam em torno das questões da participação, da família, da escola e da formação – conceitos nucleares neste estudo - de molde a construir o quadro conceptual de referência, o qual é explanado nos Capítulos II e III.

O capítulo II, que intitulamos “A participação dos pais na escola” é, de acordo com a mensagem explícita no próprio título uma incursão pela conceptualização plural da participação; percorre uma topografia possível de participação dos pais; firma-se numa síntese que se pretende constituir como o quadro conceptual susceptível de ser aplicado no nosso estudo empírico e termina com uma descrição diacrónica da produção jurídico-normativa da participação dos pais na Escola.

No terceiro capítulo “Família, Escola, Formação: uma triangulação inelutável” reflectimos, num primeiro momento, sobre o conceito de família e sobre um dos possíveis modelos de análise deste grupo social, primordial na organização da sociedade, e, num segundo momento, sobre uma possível relação triangular entre as três componentes – família, escola, formação – procurando encontrar elos entre família e escola, realçando que ambas se interinfluenciam em permanência no processo formativo das crianças/jovens e dos pais.

---

<sup>1</sup> Na estruturação formal do presente relatório seguimos as sugestões insertas na obra de Mário Azevedo, “Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares”, citado na bibliografia.

Por sua vez, no capítulo IV, “Da Problemática ao Modelo de Análise”, condensam-se os aspectos metodológicos e técnicos do presente estudo; refere-se à problemática da investigação e à construção do modelo de análise. Explicitamos os procedimentos metodológicos efectuados passando pela descrição dos processos de construção da problemática (da questão de partida ao modelo de análise) e, igualmente, pela descrição dos procedimentos inerentes à recolha, tratamento e análise de dados.

No capítulo V, damos visibilidade ao nosso estudo, através da análise da informação recolhida. Iniciamos este capítulo com a contextualização do estudo. Nesse sentido, captámos algumas imagens caracterizadoras do concelho de Castro Verde – da geografia à cultura passando pela população – e centrámo-nos sobre a singularidade das escolas do Agrupamento salientando as características dos corpos docente e discente e analisando as especificidades das famílias dos alunos. Prosseguimos com uma breve caracterização da população inquirida, e, de acordo com a própria organização interna do inquérito por questionário, centrámo-nos na análise da participação dos pais sob a perspectiva de um grupo específico de actores escolares – os professores. Assim, procurámos dar inteligibilidade às relações entre as características dos docentes, ao meio sócio-cultural e familiar dos alunos, às práticas educativas familiares, à formação pessoal e social dos alunos, à formação de pais e à participação praticada pelos pais na escola.

Por fim, no capítulo sexto, assumido no contexto deste estudo como o capítulo conclusivo, procedemos a um reexame do processo investigativo efectuado, reflectindo sobre as potencialidades heurísticas do nosso modelo de análise e, conseqüentemente, do instrumento de observação. Reflectimos, ainda, sobre as dificuldades e limitações deste estudo e projectivamente apontamos algumas pistas de investigação que o tema suscita.

Por fim, importa salientar que o estudo “A Participação dos Pais – Olhares de Professores” é um projecto de investigação que se enquadra no âmbito das actividades do Laboratório de Sociologia e Educação (LSE), que está integrado no Centro Universitário de Investigação Educativa e Sociológica (CUIES) da Universidade do Algarve, ao qual pertence a orientadora da tese, Professora Doutora Maria das Mercês Cabrita de Mendonça Covas.

## **2 A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA**

Sendo a participação o conceito nuclear do estudo que pretendemos levar a cabo, urge procedermos, em primeiro lugar, à sua clarificação em termos conceptuais, para, num segundo momento, efectuarmos um reexame dos momentos teóricos de análise da participação (e da não participação), e a partir destes efectuarmos uma apropriação das referências teóricas com vista à construção de um quadro conceptual susceptível de ser aplicado ao nosso estudo empírico. São estas as etapas do presente capítulo, o qual termina com uma descrição diacrónica dos normativos jurídicos da participação dos pais nas escolas portuguesas.

### **2.1 A Participação: uma Conceptualização Plural**

#### **2.1.1 Clarificação do Conceito**

Participação é, hoje, uma palavra que está na ordem do dia.

Palavra-chave, “omnipresente nos discursos político, normativo e pedagógico” é “utilizada em muitos e diferentes contextos, com objectivos diversos a que correspondem práticas diversas” (Lima, 1988, pp. 20-69).

Enquanto elemento conceptual na teoria das organizações, participação, assume – e sujeita-se – a significações e interpretações variadas sendo, muitas vezes, convocada

como “a panaceia para resolver os problemas das organizações” (Alves Pinto, 1995, p.159).

São, exactamente, a polissemia e a multidimensionalidade do conceito de participação que tornam inelutável a sua clarificação no contexto deste estudo, uma vez que o seu objecto é a participação dos pais numa organização-escola.

Neste sentido, num primeiro momento e numa abordagem necessariamente breve – marcada pela subjectividade e incompletude – vamos fazer uma primeira aproximação ao conceito de participação baseada em diversos autores (Afonso, 1993; Alves Pinto, 1995; Barroso, 1995; Ciscar & Uria, 1986; Crozier, 1964; Davies, 1987; Epstein, 1987; Galego, 1993; Lima, 1988, 1992a, 2001b, 2002c; Marques, 1991; Palácios, 1994) e para, num segundo momento, nos centrarmos sobre duas tipologias de participação nas organizações escolares – a de Lício Lima (1992, 2001) e a de Maria Luísa Homem (2002) – as quais elegemos como elementos constituintes do modelo de análise que construímos para compreender (analisando e interpretando) a participação dos pais num agrupamento de escolas concreto e singular: o agrupamento de escolas Dr. António Francisco Colaço em Castro Verde.

Iniciamos esta problematização do conceito de participação parafraseando Galego que entende que participar é garantir o direito de todos acederem à capacidade de intervir no projecto da sua existência, sendo uma condição de cidadania e apresentando-se na nossa sociedade contemporânea, como um direito fundamental ligado à natureza da educação (1993, p. 58).

À amplitude e especificidade diferenciadora desta definição<sup>2</sup> agregamos o seu carácter mais instrumental<sup>3</sup> dizendo, como o faz Lima que a participação deve “constituir uma prática, um exercício que se repete” e desse modo enfatiza-se o poder que os indivíduos têm numa qualquer decisão projectando, através dessa prática, a dimensão social e política da sua intervenção a qual expressa, necessariamente, o sistema de valores e de interesses que enformam os seus projectos educativos (1992, p. 132).

Baseada na mobilização dos actores para a acção a participação inscreve-se nas redes de relações e interacções sociais – quer formais quer informais – que se criam e

<sup>2</sup> Partilhámos o princípio de que à educação é atribuído um importante objectivo para a realização, consolidação e aperfeiçoamento da democracia política: a preparação das crianças e jovens para a democracia.

<sup>3</sup> Utilizámos o termo *instrumental*, num sentido amplo, pelo facto de entendermos que a participação é um instrumento relevante na realização da democracia.

desenvolvem no contexto das organizações. Esta realidade implica que ao falar de participação se concentre, igualmente, o olhar sobre a racionalidade dos comportamentos dos actores sociais nas organizações.

Assim, e na linha do pensamento crozieriano (Crozier, 1964, citado em Lima, 1998b, p.131) “participar é perder a liberdade, é perder a situação confortável de crítico, é também enfrentar o risco de se empenhar emocionalmente, é finalmente prestar-se à limitação de outrem, à limitação do grupo ou de unidade às decisões das quais participa”, de onde se, por um lado, a participação releva da concepção de democracia (possibilitando a cada indivíduo a sua intervenção directa no processo de tomada de decisões na base de critérios estabelecidos) e, conseqüentemente, constitui-se como elemento privilegiado de realização da democracia; por outro, a admissão de que a participação envolve riscos leva, necessariamente, à adopção – de um ponto de vista estratégico – de uma concepção que, embora valorizando e reconhecendo a importância da participação, integre outras concepções que questionem a pertinência, a oportunidade e as vantagens da participação do ponto de vista dos diferentes actores. Trata-se, portanto, de considerar a *não-participação* como uma orientação possível no pressuposto de Lima (2001b) que refere:

Se a participação é necessária para o estabelecimento da democracia nas organizações ela não é uma condição suficiente nem é, necessariamente, uma coisa boa em si mesma . . . tudo depende de quem participa, onde, como e em que termos participa e, neste sentido, uma estratégia de não-participação pode constituir uma boa defesa e uma opção racional (p.92).

Participação e não-participação são elementos de um quadro conceptual polifacetado a ter em conta na análise das organizações e entendidos como extremos de um *continuum* que, embora em posições opostas podem coexistir num dado contexto sendo a distância que os separa, de um ponto de vista teórico, preenchida por diferentes formas e modalidades de participação.

Assim, sob o conceito amplo de participação podem-se distinguir graus, níveis, formas e modalidades diversas, numa complexidade teórica inelutável, se bem que, a sua raiz semântica apresente um “significado relativamente preciso no quadro da democracia como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder” (Lima, 1992, p.127), o mesmo é dizer, que o conceito de participação – nos autores que vamos tomar como referência – se inscreve num projecto político

democrático enquanto elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional.

Iniciamos este processo de clarificação enunciando – na senda do pensamento de Paterman (1970), os três níveis de participação estabelecidos por este autor tendo em conta a capacidade de decisão garantida aos participantes nas organizações:

Num primeiro nível, designado como pseudo-participação, os participantes não têm qualquer capacidade de influenciar as decisões a tomar; a encenação participatória reduz-se a um conjunto de técnicas usadas para os convencer a aceitarem decisões que já foram tomadas pelos que têm o real poder de decidir. Num segundo nível caracterizado como correspondendo a situações de participação parcial, o poder de decidir mantém-se nas mãos dos dirigentes ou gestores, mas os participantes adquirem a capacidade de influenciar as decisões desses directores ou gestores. Finalmente, o nível mais elevado corresponde à participação total, situação ideal em que a cada participante é reconhecida a mesma capacidade para influenciar as decisões a tomar (citado por Afonso, 1993, p.138).

Numa outra escala de participação, construída com base na relação entre participação e responsabilidade, Palácios (1994)<sup>4</sup> refere-nos sete níveis hierárquicos:

- *Información – Se transmite, simplemente, una decisión tomada por la autoridad correspondiente para que los afectados la ejecuten.*
- *Consulta – Se pide opinión a los afectados, si bien la decisión la toma en cualquier caso la autoridad pertinente.*
- *Elaboración de propuestas – Los afectados pueden aquí ofrecer opciones y argumentar a favor o en contra, pero la autoridad decide en todo o caso aprobando o modificando propuestas, o asumiendo otras diferentes.*
- *Delegación – Se otorga una delegación de atribuciones de un ámbito determinado, en el cual el que recibe tal atribución delegada actúa con autonomía para su ejecución, si bien la responsabilidad última corresponde al delegante, que mantiene la autoridad definitiva.*
- *Codecisión – Se produce la decisión en común, tras la participación de los afectados.*
- *Cogestión – La participación de los implicados se produce en la toma de decisiones y en la práctica de las mismas.*
- *Autogestión – La decisión, en este caso, corresponde a quienes han de poner en práctica dicha decisión, a cuyo efecto actúan con total autonomía. (pp. 12-13)*

---

<sup>4</sup> Segundo Garcia e Harding (1988) “la participación debe guardar proporción con el grado de responsabilidad”, sendo o grau de participação do indivíduo, proporcional à sua disposição para assumir responsabilidades (citado por Palácios, 1994, p.14).

Sob um ponto de vista empírico estas duas abordagens teóricas, enfatizando diferentes níveis de participação balizados em critérios claramente enunciados, afiguram-se como pertinentes enquanto instrumentos analíticos da escola portuguesa. Aliás, Afonso, utilizando a tipologia de Paterman na abordagem da participação dos pais nos assuntos da escola, refere que esta “é geralmente entendida ao nível da pseudo-participação, e limitada a comunicação com os interlocutores escolares, nomeadamente os professores” (1993, p.139).

Por sua vez, outros autores, entendem a participação enquanto expressão de modalidades de intervenção, de onde as formas de estar ou de intervir nas organizações – em especial nas escolas – dependem da conjugação, por um lado, das leituras que os actores fazem da organização e, por outro, dos seus projectos pessoais, dos constrangimentos do sistema de acção e, conseqüentemente, das margens de liberdade utilizadas, ou seja, das estratégias dos diferentes autores.

Assim, e atendendo às formas de relacionamento dos pais com a escola, Davies (1987), utiliza dois conceitos, diferenciando-os: o de participação e o de envolvimento. A primeira expressão é usada “para designar as formas de relacionamento superiores entre os pais e a escola, que implicam a participação na tomada de decisões, a co-produção ou as pressões para influenciar a tomada de decisões”; a segunda, “inclui as formas mais leves de relacionamento escola/pais, nomeadamente, os níveis troca de informações, educação de pais e apoio à escola” (citado por Marques, 1991, pp. 70-71).

Dando-nos conta da complexidade teórica desenvolvida em torno das formas e modalidades de participação, Marques descreve e analisa o modelo de envolvimento dos pais proposto por Epstein (1987)<sup>5</sup>, “considerando que é de grande utilidade para os professores e permite integrar os diferentes tipos de família no nível de envolvimento que mais corresponde às suas necessidades e disponibilidades”. Este modelo<sup>6</sup> engloba

---

<sup>5</sup> “Envolvimento” para Epstein não tem – conforme evidenciamos – o mesmo valor semântico do atribuído por Davies.

<sup>6</sup> Este modelo é explicitado por um outro investigador português – Silva (1997, pp. 80-81) – do seguinte modo: Tipo 1 – As obrigações básicas dos pais – referem-se às responsabilidades dos pais pela saúde e segurança da criança e à criação de condições positivas em casa para a aprendizagem escolar; Tipo 2 – As obrigações básicas da Escola – referem-se à comunicação escola-casa, ou seja, à forma e frequência com que a escola vai informando a família das actividades e do progresso da criança; Tipo 3 – Envolvimento dos pais na Escola – refere-se ao voluntarismo dos pais que se oferecem para ajudar os professores ou administradores da Escola, seja em actividades de sala de aula, desportivas ou de outro tipo; Tipo 4 – Envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa – refere-se à ajuda em casa em actividades de aprendizagem da criança relacionadas com a escola e que podem ser da iniciativa dos pais, do professor ou da própria criança; Tipo 5 – Envolvimento dos pais no governo da Escola – refere-se à tomada de decisões por parte dos pais através de organizações próprias (associações de pais) ou em órgãos importantes em que tenha assento (conselho de escola ou de área escolar).

cinco tipos diferentes de envolvimento dos pais, que devem ser encarados como um programa integrado: “ajudar os filhos em casa”, “comunicar com os pais”, “envolvimento dos pais na escola”, “envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem, em casa” e “envolvimento dos pais no governo das escolas” (Marques, 1991, pp. 19-21).

A participação (e/ou envolvimento) – entendida em sentido amplo – enquanto forma de interacção pode ser vista como resposta à satisfação ou descontentamento dos indivíduos, e neste sentido, já de certa forma clássico, é o esquema interpretativo de Bajoit (1988) que enuncia e explicita quatro modalidades de comportamento: fidelidade, protesto, abandono e apatia. Este quadro conceptual é retomado por Alves Pinto (1995), a qual enuncia, igualmente, quatro modalidades de participação denominando-as de participação convergente, participação divergente, participação apática e abandono. Ao debruçar-se sobre estas modalidades de participação a mesma autora conclui que:

... Cada vez que o actor antevê que a gratificação que pode retirar dos custos e riscos de envolvimento nas interacções organizacionais compensa, é normal que se desloque para o lado da participação convergente. Quando sente que não retira grande gratificação da participação convergente e prevê que a participação divergente lhe pode ser mais útil, é natural que vejamos surgir a modalidade de estar na escola correspondente. E a frequência com que o desinvestimento na cooperação pode revestir a estratégia de apatia ou de abandono depende do contexto e do tipo de vínculo da pessoa à instituição em causa (pp.166-167).

É, em suma, a racionalidade estratégica dos actores que determina a sua forma de participação. Por sua vez, este enfoque remete-nos para uma outra abordagem agregada à problemática da participação que se prende com o que alguns autores conceptualizam como as vantagens e as desvantagens da participação.

A intervenção de todos contribui para o enriquecimento mútuo dos participantes; a aceitação e estima dos membros do grupo reduz os conflitos; o aceitar diversos papéis na participação aumenta o estímulo, a solidariedade e a responsabilidade; a qualidade de trabalho desenvolvido é melhorada; a maior rapidez na formulação de planos e o impulso à dedicação de objectivos comuns são os elementos da listagem apresentada por Palácios respeitante às vantagens da participação, enquanto que enumera, igualmente, quatro desvantagens, a saber: os processos de tomada de decisão são mais lentos; o tempo concedido aos trabalhadores para tarefas de planificação e discussão

tem um custo adicional e o risco de desvios pode causar situações impostas e falta de disciplina participativa (Palácios, 1994, p.14).

Outras desvantagens e outras vantagens são coligidas por Ciscar & Uria (1986). Estes autores referem que num processo participativo deparamo-nos com riscos e dificuldades que se devem aos seguintes factores: ao facto de não estarmos habituados a participar; ao desconhecimento do alcance da participação, que muitas vezes se confunde participação com a escassez de um conjunto de procedimentos participativos; à falta de atitudes participativas; e, também, por dominarmos poucas técnicas de participação. Quanto às vantagens aludem as seguintes:

*Si la participación es eficaz permitirá una delegación mayor de funciones que dará como resultado una serie de ventajas:*

- *en las escalas superiores, dedicarse más de lleno a los asuntos más delicados, que no son objeto de delegación;*
- *en los participantes en geral ir imponiéndose más plenamente en aquellas cuestiones en las que se participa, a la vez que se adquiere práctica en la participación como tal (pp. 162-163).*

Num outro registo discursivo, porque enquadrado num outro campo das Ciências da Educação, concretamente no da organização e gestão das escolas, o tema da participação é, igualmente, um dos temas mais abordados na agenda das mudanças da administração escolar. Todavia, e de acordo com Barroso (1995):

O aparente consenso sobre a necessidade de “aumentar a participação” esconde divergências profundas quanto às razões políticas e administrativas de tal facto, bem como quanto à distribuição de poderes entre diferentes “actores” e “parceiros” educativos: professores e outros trabalhadores não docentes, alunos, pais, elementos da sociedade local, autarcas, etc. (p. 3).

Este autor clarifica o conceito de “gestão participativa”<sup>7</sup> e define qual o tipo de intervenção esperado por parte dos diferentes membros da organização-escola.

---

<sup>7</sup> Citando o autor: “No domínio das teorias da administração em geral, a “gestão participativa” corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão. Este envolvimento manifesta-se, em geral, na participação dos trabalhadores na definição de metas e objectivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução” (Barroso, 1995, p.7).

Assim, e atendendo ao âmbito do nosso estudo, Barroso, afirma, em primeiro lugar, a existência de um relativo consenso quanto às vantagens da participação das famílias na escola para uma correcta escolarização dos alunos; em segundo lugar, defende que o nível e modalidades de participação na gestão que os pais deverão ter passa pelos dois tipos de papéis que eles normalmente desempenham nas relações com a escola, ou seja, de “responsáveis pela educação dos alunos” e de “co-educadores”<sup>8</sup>, decorrendo destes dois tipos duas modalidades de participação de natureza diferente:

- a primeira, que poderíamos chamar de participação individual e “corporativa” está essencialmente ligada à ideia de informação, prestação de contas e de controlo;
- a segunda, que poderíamos chamar de participação social e cívica, prende-se mais com o sentido de solidariedade, co-responsabilização e parceria (p. 13).

Destas duas modalidades, Barroso (1995) dá primazia, no quadro da “gestão participativa”, à segunda dado que:

É na medida em que os pais se integram na escola como co-educadores que devem participar nas estruturas formais e informais de gestão quotidiana da escola, independentemente do direito que lhes assiste, sempre, de acompanhar a escolarização dos seus filhos e exercer o controlo democrático sobre o funcionamento da escola (p. 14).

A valoração da palavra etimologicamente latina – *participatiōne* – é hoje um imperativo ético no quadro do sistema democrático: a participação é – pelos menos discursivamente – entendida como direito e como condição de cidadania. Todavia, e como pensamos ter deixado claro, a utilização do conceito exige uma clarificação por parte de quem o usa, não só pela sua polissemia como, também, pelas diversas ressemantizações que tem vindo a conhecer. Daí que, nesta procura de clarificação do conceito, pretendemos tão só iniciar o processo de reflexão que nos abra portas para a compreensão da realidade que pretendemos estudar.

---

<sup>8</sup> Enquanto *responsáveis pela educação dos filhos*, “a participação dos pais faz-se a nível individual junto dos professores e director de turma, quer, eventualmente, a nível colectivo, através de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação que os representam junto da direcção da escola”; enquanto *co-educadores*, a participação dos pais “deve ter como principais finalidades: articular as práticas escolares com as práticas educativas familiares; beneficiar do contributo dos seus membros, como educadores em actividades de natureza sócio-educativa; associar os pais à tomada de decisão sobre questões que afectam directamente as modalidades da sua colaboração com a escola, ou que se prendem com o modo como a escola define e realiza os seus objectivos” (Barroso, 1995, p. 13).

### 2.1.2 Participação Praticada: uma Topografia Complexa

A convocação dos autores que temos vindo a efectuar, se, por um lado, elucida da problemática em questão – problemática enquanto corpo articulado de conceitos e teorias – por outro evidencia a característica primordial do conceito de participação: a sua pluralidade.

A participação é, efectivamente, um conceito plural e neste sentido Homem refere que “não existe” a “participação”; não existe “a melhor” participação; existem “participações” (2002, p. 56). E é o modelo de análise de participação praticada num estabelecimento de educação pré-escolar construído por Homem (2002) que vamos enunciar uma vez que consideramos que este tem potencialidades heurísticas fundamentais para compreendermos a realidade social que é objecto do nosso estudo: a participação dos pais num determinado – e concreto – agrupamento de escolas.

Assim, e embora no início deste capítulo tivéssemos utilizado o termo “tipologia” para organizar as perspectivas de análise equacionadas por esta autora no seu modelo, importa, antes de as enunciarmos de forma esquemática, referenciar que esta utiliza o termo de *classificação* na enunciação dos critérios de participação e no seu desdobramento em diversas formas. Assim, com base em oito critérios – grau de democraticidade, natureza e grau de regulamentação, grau de empenhamento dos participantes, congruência com os objectivos da organização, grau de poder dos participantes, orientação dos participantes, áreas de participação e objecto social da participação – Homem arquitecta o seguinte modelo de análise<sup>9</sup>:

---

<sup>9</sup> A autora baseou-se nos conceitos e teorias desenvolvidas por Afonso, 1993; Ball, 1989; Bottery, 1992; Éthier, 1989; Ferreira, 1994; Flising, 1995; Galego, 1993; Keith & Girling, 1992; Lima, 1992; Macbeth, 1984; Pinhal, 1995 e Wolfendale, 1989.

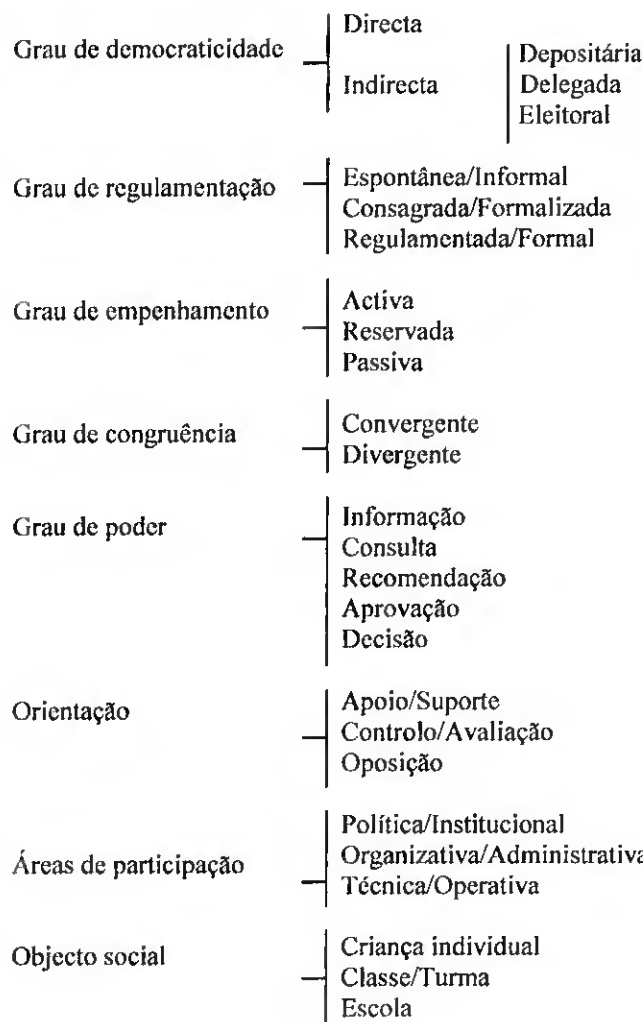


Figura 1. Tipologia da participação dos pais praticada num estabelecimento de educação pré-escolar.  
 Fonte: Homem (2002).

Este modelo de análise de participação dos pais praticada na escola-organização, marcado, como evidenciámos, pela pluralidade conceptual, é complementado analiticamente, pela autora, através do questionamento de um conjunto de *questões / factores* que são condicionantes da participação dos pais na escola, nomeadamente questões de poder, de valores políticos, culturais e profissionais e, ainda, questões ligadas à experiência dos actores, à burocratização das estruturas e à ausência de estruturas formais ou formalizadas de participação. Estes factores apresentam-se interligados entre si e são, de acordo com a investigadora que vimos referenciando, fortemente dependentes das orientações e estratégias dos actores organizacionais.

Esta conceptualização teórica, entendida enquanto *dispositivo de pesquisa* (na acepção dada por Berger, 1992), apresenta, como referimos inicialmente, efectivas

possibilidades heurísticas e metodológicas para descrever, interpretar e compreender a “realidade” social singular que elegemos como objecto do nosso estudo.

Igualmente com um inegável valor heurístico no contexto da investigação sobre participação são as tipologias da participação e da não participação na organização escolar apresentadas por Licínio Lima (1992, 2001), as quais, enquanto modelos conceptuais – e neste sentido assumidas, pelo investigador, como construções teóricas *a priori* – são constituídos numa base multidimensional que, ultrapassando *diádes antinómicas*, remetem “para um quadro de análise que atenda à diversidade de situações e de interesses, que questione os significados formais e normativos de participação, que examine cuidadosamente as áreas de influência previstas para os actores, o tipo de decisões que está previsto que legitimamente podem influenciar ou tomar etc.” (2001, p. 81).

Decorrentes do quadro teórico-conceptual para o estudo da escola e dos fenómenos de democracia, de participação e de autonomia em contexto escolar as tipologias propostas por Lima inserem-se no estudo sociológico da acção organizacional escolar que, em termos sucintos, se plasmam no modo de funcionamento díptico da escola como organização (a escola como organização é analisada num *continuum* cujos extremos são a face burocrática e a face anárquica, admitindo-se, teoricamente, dois modos de funcionamento organizacional aparentemente antagónicos: da anarquia organizada à burocracia racional), na consideração de dois planos organizacionais analíticos (o plano das orientações para a acção organizacional e o plano da acção organizacional) e na coexistência do normativismo e das infidelidades normativas (entendendo-se a escola como *locus* de reprodução de regras formais – uma instância hetero-organizada - e *locus* de produção de regras não-formais e informais – uma instância auto-organizada).

Procurando conciliar diversas propostas teóricas, imagens analíticas e metáforas interpretativas, Lima (2001) elege um conjunto de problemas de focalização no estudo da escola enfatizando, como referenciámos, os fenómenos de participação para os quais defende a seguinte perspectiva:

No estudo dos fenómenos de participação, para além da perspectiva adoptada pelo investigador, encontraremos seguramente a perspectiva oficial e as perspectivas dos diferentes estratos sociais e organizacionais. Dificilmente convergentes, tais perspectivas são contudo indispensáveis para dar conta da multiplicidade de significações com base na qual se obterá uma focalização diversificada e não

unilateralmente subjugada a uma única orientação ou à imposição de um único significado. Uma das formas de o conseguir será pela adopção de um ponto de vista estratégico, isto é, por uma concepção que embora valorize e reconheça a importância da participação esteja aberta a integrar não dogmaticamente outras concepções, questionando a importância, a oportunidade e as vantagens de participação do ponto de vista dos diferentes actores (p. 83).

Trata-se de questionar os mitos construídos em torno da participação e de enfatizar o facto de que a participação nas organizações (na decisão e no governo) representa um *fenómeno complexo e polifacetado* e, conseqüentemente, o pensamento unívoco sobre as suas vantagens, benefícios e eficácia deve ser ultrapassado. De igual modo, de um ponto de vista sociológico, e, nos regimes democráticos, a participação não pode estar sujeita, exclusivamente, à consideração dos princípios normativos consagrados uma vez que ela só existe, verdadeiramente, como prática, de onde uma focalização unilateral conduz a visões *unitárias e monolíticas* das organizações incidindo sobre os objectivos oficialmente perseguidos pela instituição escolar e esquecendo quer as estratégias individuais dos actores quer a consideração de outros espaços de intervenção e orientações que não as de ordem institucional. E são estes espaços de intervenção (nomeadamente os espaços de autonomia) a par das dimensões estratégicas dos actores, que levam Lima (2001) a não dispensar a análise das dimensões da participação e da não participação, de acordo com as tipologias que a seguir transcrevemos. Nestas, como se verifica, o autor explicita o duplo plano de análise teórica que considera – o plano das orientações para a acção organizacional onde a participação é sujeita a regulamentação formal-legal e o plano da acção organizacional onde a participação é praticada ou efectivamente actualizada – bem como os critérios, os tipos e os graus da participação e da não participação que elege.

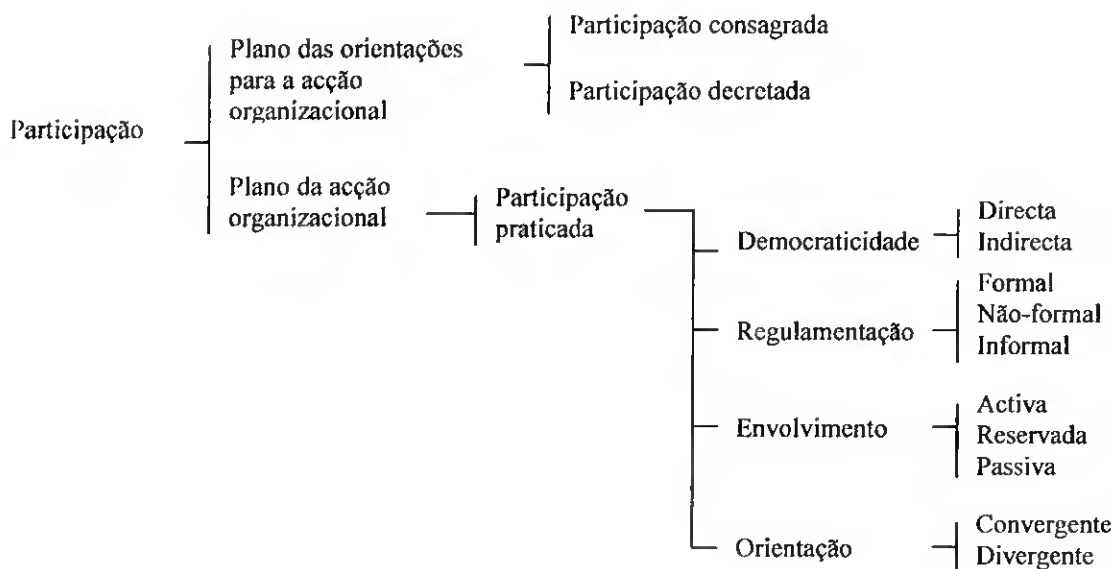


Figura 2. Tipologia da participação na organização escolar  
 Fonte: Lima (2001, p. 80).

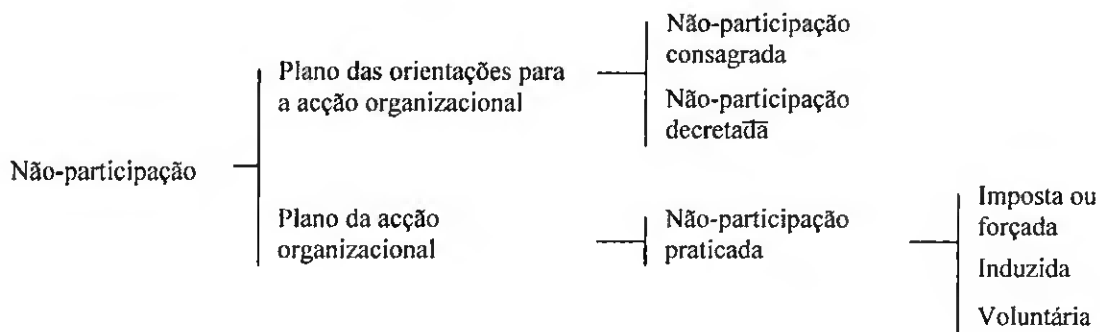


Figura 3. Tipologia da não-participação na organização escolar.  
 Fonte: Lima (2001, p. 89).

A explicitação das tipologias de Maria Luísa Homem e de Lícínio Lima abre-nos – assim pensamos – a hipótese de tentarmos fazer uma topografia da participação (enquanto representação teórica da configuração de todos os componentes que intervêm na participação dos pais na escola), possível de ser utilizada como modelo de análise de uma realidade singular.

### 2.1.3 A Participação: uma Síntese Possível

Sendo, como temos vindo a evidenciar, a participação praticada nas organizações educativas um fenómeno complexo e polifacetado e sendo o objecto central do nosso estudo empírico a participação praticada pelos pais numa organização escolar concreta, torna-se indispensável construir um modelo de análise, modelo este decorrente de um *corpus* teórico-conceitual<sup>10</sup> sobre a problemática da participação.

O quadro conceptual que vamos desenhar remete para o estudo da participação entendida por referência a um projecto político democrático e orienta o estudo na perspectiva de um fenómeno social e político. Sabendo que toda a “investigação é uma questão colocada ao objecto real” (Bruyne, et al. 1991) a interrogação sistemática que efectuámos à realidade a apreender (da qual emerge, necessariamente, o nosso posicionamento teórico sobre a participação) incide sobre as estratégias de participação praticada pelos pais (formais, formalizadas e informais), sobre o jogo relacional que se estabelece entre os diversos actores no seio da organização (margens de poder, conflitos e negociação), sobre as modalidades, áreas, formas e objectos da participação efectivamente praticada e ainda sobre as consequências das estratégias de participação.

Produto de uma leitura comparada entre as tipologias de Licínio Lima e de Maria Luísa Homem e de subsequente reflexão, o nosso modelo de análise sistematiza informação, interrelaciona critérios, correlaciona modalidades e formas e procura ser um modelo *aberto* e plural ao invés de uma abordagem sincrética<sup>11</sup>.

Assim, e de uma forma artificialmente analítica, consideramos a participação praticada enquanto fenómeno político distinguindo cinco graus, subdivididos em vários tipos e enquanto fenómeno social perspectivando focalizações triplas no que concerne

---

<sup>10</sup> Tal como referem Bruyne et al. (1991) entendemos que a *teoria não é um luxo para o investigador, é muito mais uma necessidade*, o mesmo é dizer que consideramos a teoria como o próprio fundamento de pesquisa empírica, uma vez que esta determina as opções quanto às formas de abordagem do real, orienta a recolha dos dados e questiona a realidade permitindo a sua desocultação através das suas descrição, interpretação e compreensão.

<sup>11</sup> Abordagem resultante de uma mistura acrítica de diferentes posicionamentos teóricos e, consequentemente, não constituindo um sistema coerente.

ao objecto social da participação, às áreas de intervenção e à orientação dos participantes e, ainda, com o objectivo de compreender os contextos específicos da participação (e neste sentido, as estruturas e os actores) coligimos um conjunto de factores que interferem na participação *olhando-os* numa dupla dimensão: na dimensão estática da organização (estruturas formais e/ou formalizadas da participação) e na sua dimensão dinâmica (as lógicas de acção capazes de elucidar a acção organizacional, os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem às suas acções).

Explicitamos, então, em pormenor, a nossa organização conceptual para o estudo da participação:

- a democraticidade (ou o grau de democraticidade) da participação nas organizações educativas consubstancia-se na expressão de diferentes interesses e projectos e na capacidade de influenciar o processo de tomada de decisões, apresentando dois níveis diferenciados: a directa (os pais intervêm directamente) e a indirecta (a participação dos pais é mediatizada, realizada por representantes nomeados ou eleitos);

- a regulamentação (ou o grau e natureza de regulamentação) da participação advém da necessidade de existência de regras assumindo estas um carácter formal (participação praticada por referência a normas formais-legais), não-formal (participação realizada por referência a uma interpretação organizacionalmente localizada das regras formais, ou seja, instituída pelos pais) e informal (participação derivada da iniciativa e mobilização dos pais, emergente da acção organizacional e, conseqüentemente, não estruturada nem formalizada);

- o envolvimento (ou o grau de empenhamento dos participantes) traduzido em formas de participação activa, reservada ou passiva entendidas como elementos de um *continuum* que se baliza entre uma elevada capacidade de mobilização para a acção (activismo) e uma certa apatia ou passividade (um envolvimento mínimo, sem expressão na acção);

- a congruência (ou o grau de congruência com os objectivos na organização) praticada em participação convergente ou divergente sendo a primeira orientada no sentido da realização dos objectivos formais em presença na organização (relevando, sobretudo do conformismo sem impedir, todavia, a contestação) e a segunda dirigindo-se em sentidos diversos ou contrários dos apontados pelos objectivos formais e, desta forma, operando uma certa ruptura marcada por uma possível ambivalência: uma forma

de contestação ou de boicote ou uma forma de participação conducente à renovação, ao desenvolvimento, à inovação e à mudança;

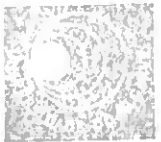
- o poder (ou o grau de poder dos participantes) que se pratica em quatro formas: informação (forma mais elementar, enraizada no direito à informação e em que os pais são informados *a posteriori* das decisões tomadas); consulta (forma de poder consultivo podendo os contributos dos pais serem considerados – ou não<sup>12</sup> - na tomada de decisões); recomendação (radica na possibilidade de os pais emitirem sugestões ou propostas podendo estas ser consideradas nos actos decisórios); aprovação (determina o direito dos pais alterarem, rejeitarem ou validarem decisões antes da sua implementação) e decisão (poder de decidir enquanto grau mais elevado da participação na organização-escola).

Se ao nível daquilo a que podemos chamar a micropolítica da organização-escola atomizámos vários graus de participação, as exigências analíticas e de sistematização do objecto de estudo impõem-nos uma abordagem da participação enquanto objecto social focalizada em três realidades distintas, embora inter-relacionadas (na criança – aluno – individual; no grupo/turma; e na escola); operacionalizada em três áreas distintas no seio da organização-escola (área politico-institucional, organizativo-administrativa e técnico-operativa) e concretizada numa tripla orientação congruente com as estratégias individuais ou grupais perseguidas (de apoio / suporte, de controlo / avaliação e de oposição).

Por sua vez estas duas focalizações – indispensáveis de um ponto de vista sociológico por permitirem uma visão que podemos chamar de *caleidoscópica* uma vez que integra, quer a consideração de formas de racionalidade técnico-burocrática, quer da racionalidade estratégica dos actores – necessitam de ser complementadas com a ponderação de factores que interferem na concretização da participação e que são dependentes, quer das estruturas formais e/ou formalizadas da organização escolar (elegendo-se aqui questões como o formalismo das estruturas e dos processos de participação decorrentes do enquadramento normativo e regulamentar, aquilo a que em sentido lato designamos por factores administrativos condicionantes das estruturas de informação, de comunicação e de poder), quer das acções e interacções concretas desenvolvidas no seio da organização-escola decorrentes das orientações, sentidos e estratégias dos actores.

---

<sup>12</sup> Aqui a participação é envolvida numa encenação pseudo democrática sendo essencialmente falaciosa ou manipuladora.



Enquanto síntese possível da nossa radical indagação sobre a participação contextualizada no seio de uma organização específica – a escola – esta apropriação teórica permite-nos lançar um olhar investigativo sobre a participação dos pais na escola. Este é o propósito do item seguinte.

## **2.2. Os Pais, A Escola, A Participação: uma Leitura Diacrónica**

A participação dos pais na escola é um direito institucionalmente consagrado ao nível da Constituição da República Portuguesa, e está, hoje, regulamentada e legitimada através de um conjunto de diplomas legais decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Este texto legal determina um modelo de administração escolar sensivelmente diferente daquele que se encontrava em vigor, até essa data, no que se refere à participação democrática de todos os implicados no processo educativo, nomeadamente os pais. Marca um ponto charneira no que concerne às questões da participação inscrita na lei ou com outros normativos jurídico-administrativos.

Embora o nosso olhar investigativo incida em especial no espaço temporal posterior à aprovação da LBSE, importa referir alguns momentos essenciais do pós Revolução de Abril<sup>13</sup> em que, ao nível da legislação, ficou consubstanciada a participação dos pais. Assim, e mau grado a “política de ziguezagues” – na feliz expressão de Silva (1994) – quatro são os momentos a referir:

1. Despacho 40/75 de 11 de Agosto – Este normativo considera que às escolas, “cumpre incentivar a participação dos pais sempre que possível através das suas associações, autarquias, comissões de moradores e de aldeias”. Embora, não com carácter obrigatório, abria-se caminho à iniciativa das escolas no sentido de incentivar programas de envolvimento de vários interlocutores, entre eles os pais.

---

<sup>13</sup> Durante o período anterior ao 25 de Abril de 74, isto é, na vigência do Estado Novo, segundo Afonso (1993, p. 140) “a política educativa do regime centrava-se na inculcação de valores tradicionalistas e na doutrinação ideológica”. O centralismo e o autoritarismo enformam o modelo de escola e a participação dos pais não era sequer equacionada.

2. Lei nº.7/77 de 1 de Fevereiro – constitui a primeira lei das Associações de Pais, embora sujeita a futura regulamentação por parte do Ministério da Educação (a qual surgirá em 1979). Este documento “considera que a colaboração entre o Ministério da Educação e Investigação Científica e as associações de pais se integra nas obrigações do Estado de cooperar com os pais na educação dos seus filhos” (art.º.1, n.º.1). É reconhecida às Associações de Pais “o direito de dar parecer sobre as linhas gerais de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino” (art.º n.º.2). Limita a intervenção dos pais, enquanto movimento organizado, a dar *pareceres* sobre as políticas gerais de ensino.

Esta lei, quando regulamentada pelo Despacho Normativo n.º 122/79 de 1 de Junho, considera necessário dar às Associações de Pais a possibilidade de desempenharem as funções que de direito lhe pertencem nas relações Escola-Família. Assim, estas devem “emitir pareceres sobre o regulamento interno” dos estabelecimentos de ensino e poderão “participar”, através de um representante “sem direito a voto”, nas três reuniões ordinárias anuais do conselho pedagógico, com excepção das reuniões onde se discutam assuntos referentes à avaliação (estabelecimentos do ensino preparatório e secundário).

3. Lei Constitucional n.º1/82 de 30 de Setembro – Determina “o direito de professores e alunos participarem na gestão democrática das escolas” (n.º 1 do art.º 77) e regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição das políticas de ensino (n.º 2 do art.º 77). Note-se que ao indicar os professores e alunos como os grupos com direito a participar na gestão das escolas, exclui claramente o grupo dos pais, o que na opinião de Pedro Silva (1994: 313) “parece revelar hesitação clara por parte do poder político no que parecia ser uma caminhada gradual, mas segura no sentido da afirmação do movimento associativo dos pais”.

4. Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de Setembro – torna extensivo às associações de pais e encarregados de educação dos alunos de qualquer grau ou modalidade de ensino o disposto na lei 7/77 de 1 de Fevereiro, ou seja, estende a aplicação da Lei das Associações de Pais às escolas do ensino primário e jardins-de-infância<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Apesar de ter havido um sinal, por parte do poder político, de envolver os pais no processo educativo dos filhos ao nível do ensino primário logo em 1974, a aprovação da 1.ª Lei das Associações de Pais – Lei nº 7/77 – exclui este sector, e foram precisos mais sete anos até esta lei se tornar extensiva ao ensino primário, assim como aos jardins-de-infância.

Em 1986, a assembleia da República, aprova, exprimindo o consenso de partidos políticos e sectores educativos, a Lei 46/86 – LBSE. Esta lei, determina, no art.º 3 (alínea 1) que o sistema educativo se organize de modo a:

Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática através de adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial, os alunos, os docentes e as famílias.

Para dar cumprimento ao princípio geral de participação estabelecido na LBSE, é, em 1990, publicada uma nova lei das Associações de Pais – Decreto-Lei nº 372/90 de 27 de Setembro. Este decreto estabelece “o regime de constituição, os direitos<sup>15</sup> e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais” (art.º 1).

A actualização desses direitos vem a ser efectuada, normativamente, pelo Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio, o qual institui um novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico e secundário, regime este já subjacente à Lei de Bases do Sistema Educativo. Este diploma, permite, segundo alguns autores, a participação dos pais na verdadeira acepção da palavra, ou seja, a participação na tomada de decisões. Neste sentido, afirma Marques que “Portugal tem, neste momento uma legislação digna de um país democrático da Comunidade Europeia. Professores e famílias partilham entre si o poder deliberativo e assumem em conjunto responsabilidades nos órgãos de direcção da escola” (1993, p. 46).

No entanto, se este modelo consagra a participação alargada da comunidade na vida da escola está igualmente eivado de alguma ambiguidade: os pais podem ser encarados como verdadeiros parceiros no processo educativo ou, simplesmente, como auxiliares (reduzindo-se, deste modo, a participação das famílias ao que se poderá chamar, utilizando a expressão de Parterman, de *pseudo-participação*<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Silva faz uma análise dos direitos das associações de pais consignados neste diploma, referindo que os dois primeiros direitos – participar na definição da política educativa e na elaboração de legislação – realizam-se através das respectivas confederações e os cinco seguintes – participar nos órgãos pedagógicos, participar nos órgãos de acção social, intervir nas actividades extra-curriculares, reunir com o conselho directivo e beneficiar de apoio documental – situam-se ao nível da escola; o último respeita a isenção de emolumentos e taxas (1994, p. 316).

<sup>16</sup> Citado por Afonso (1993, p. 138).

Em termos jurídico-normativos, o último documento vem, por fim, consagrar a inserção dos pais na escola, pressupondo o apoio e a participação alargada de toda a comunidade, proporcionando-se, desta forma, que as escolas possam encarar os pais como verdadeiros “parceiros” no processo educativo e dando-se relevo a uma das lógicas<sup>17</sup> que enformam a criação de uma produção legislativa (e o quadro normativo decorrente) – a lógica comunitária, a qual enquadra, segundo Barroso:

Os que defendem a “autonomia” das escolas como um processo social pelo qual os professores, os pais, os alunos e outros cidadãos, se mobilizam, numa determinada escola para, num quadro de orientações gerais de um sistema público nacional de ensino, obterem um compromisso e empreenderem uma acção colectiva – a construção de um projecto educativo e a prestação de um serviço público local de educação. (1999, p. 19)

Em síntese, esta nossa leitura diacrónica da produção legislativa, permite-nos concluir que – e parafraseando Barroso – a influência das famílias (mais concretamente dos pais dos alunos) na educação escolar dos filhos, foi, em Portugal, sempre reduzida e só a partir da década de 70, com o surgimento e desenvolvimento do movimento associativo dos pais, se começa a dar os primeiros passos os quais são consolidados, em meados da década de 80, com a consagração do direito de participação dos pais na gestão escolar, o que, enfatiza o autor, ficou muito longe de ser concretizado (1999, pp. 23-24).

De facto, pese embora as alterações introduzidas ao nível jurídico-normativo da participação das famílias nas escolas (fruto de decisões administrativas e legislativas, o mesmo é dizer decretar a participação) – elas não se actualizaram em efectivas mudanças, dado que, envolvendo pessoas e instituições, iriam implicar, necessariamente, maiores ou menores mudanças de atitudes, alteração de relações, reaprendizagens, e inclusivé, a reorganização na própria instituição a vários níveis.

O quadro normativo tem, ainda, segundo Barroso, ao nível da prática perspectivado uma relação dos pais com a escola, a dois níveis:

- “Responsáveis pela educação dos alunos”: o pai e a mãe como responsáveis legais da educação dos seus educandos no âmbito do quadro das normas definidas ao

---

<sup>17</sup> Diz-nos J. Barroso: “No caso da decisão sobre o processo de reforço da autonomia das escolas, em Portugal, é possível agrupar os diferentes interesses e opiniões em presença (no interior e exterior do próprio Ministério da Educação) em torno de quatro lógicas: estatal, de mercado, corporativa e comunitária” (1999, p. 18).

nível educacional, no respeito pelas competências profissionais dos professores, na disponibilidade de meios para acompanhar a escolarização do seu filho e interferir na defesa dos seus interesses. Neste sentido, a participação dos pais faz-se, quer a nível colectivo através da associação de pais e encarregados de educação que os representam junto da direcção da escola, quer, nomeadamente, ao nível individual, junto dos professores e director de turma.

- “Co-educadores”: considerando-se as famílias como estruturas sociais que têm um impacto determinante na socialização das crianças, é de extrema importância que a gestão e organização da escola permitam o envolvimento dos pais como co-educadores. As principais finalidades desse envolvimento situam-se ao nível da articulação das práticas escolares com as práticas familiares, beneficiação do contributo dos seus membros, como educadores, em actividades sócio-educativas, associação dos pais à tomada de decisão sobre questões relacionadas com as modalidades da sua colaboração com a escola ou relacionadas com o modo como a escola realiza e define os seus objectivos (1995, p. 13).

Num outro registo discursivo, Formosinho refere, ainda, que a participação dos pais na escola pode abranger três vertentes: “o de produtor natural, o de utilizador imediato dos serviços e o de utilizador cliente”. Na vertente de produtores naturais, os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos e nesta perspectiva têm o direito a serem informados e ouvidos sobre essa mesma educação. Na qualidade de utilizadores imediatos dos serviços ou beneficiários, os pais têm o direito não só a serem informados, mas também, têm a possibilidade de exercerem uma acção fiscalizadora sobre os serviços prestados pela escola. Na vertente de utilizadores-clientes, os pais têm o direito de não apenas escolher a escola que o filho irá frequentar, mas também, influenciar a orientação educativa da mesma. (1989, pp. 75-76)

Em termos conclusivos, e de novo socorremo-nos de uma asserção assaz pertinente de João Barroso, o qual diz que na evolução da administração da educação (em particular nos modos de regulação ao nível da escola), “os pais dos alunos têm visto a sua acção variar entre a dependência do “súbdito”, o individualismo do “cliente”, a confiança do “consumidor” e o interesse colectivo do “cidadão”.

E é enquanto “cidadãos” (ou “co-educadores”, ou “parceiros” – expressões similares, da mesma carga denotativa) que os pais, nas dinâmicas políticas que têm

vindo a regular, ao nível de escola, a evolução de administração da educação – têm vindo a posicionar-se como aliados dos professores e a enformar medidas de abertura da escola à comunidade, preconizando, em última análise, um modelo de escola “comunidade educativa”.

Este modelo foi apresentado pela primeira vez em Portugal pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo na década de 80 e apareceu contraposta ao modelo de *escola serviço local de Estado*, sendo realçado que, por detrás das duas concepções de escola, há duas concepções políticas diferentes de democracia (participativa/representativa) e dois modelos diferentes de administração pública (descentralizado/centralizado).<sup>18</sup>

Era, então (num período em que a Reforma do Sistema Educativo se impunha política e socialmente) defendido que na concepção de escola enquanto comunidade educativa estava um dos referenciais de mudança dado que “entronca[va] decididamente nas principais propostas configuradoras de um movimento em curso nos principais países do mundo pela renovação e a reforma da escola, enquanto organização social destinada à educação” (Isabel Estaço, 2001, pp. 48-49).

Se a concepção jurídico-administrativa de escola comunidade-educativa é datada dos finais dos anos oitenta e se a sua tradução jurídica foi, ao longo dos últimos anos, eivada de fragilidades e, mesmo, infidelidades, também é bem patente que a investigação educacional tem vindo a actualizar este conceito, dando-lhe uma dimensão organizacional e referindo-o como um dos paradigmas de uma escola alternativa. Neste sentido, a escola é pensada como:

. . . comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais e encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria (Berta de Macedo, 1995, p. 68).

Enquanto espaço de ilustração cultural, a escola comunidade-educativa é mais favorável à participação das famílias e encarregados de educação na gestão escolar onde está patente o princípio da participação no sentido em que é permitido aos intervenientes – alunos, professores, funcionários, pais, autarcas, representantes dos

<sup>18</sup> Seguimos de perto a análise de Lima, Lúcio (1992) *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (p. 97-99).

assuntos económicos, culturais e sociais – a possibilidade de tomada de decisões numa interacção escola/meio. Esta questão da participação dos pais na condução da política da escola, isto é, o seu poder de decisão nas orientações estratégicas e, consequentemente na definição, do seu Projecto Educativo vem na sequência das alterações que desde a década de oitenta se têm verificado no papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação. Estas alterações têm tido como sentido a assunção da escola como comunidade administrativa e social autónoma onde se desenvolvem processos efectivos de participação e de liderança e substancia-se, segundo Isabel Estaço (2001), “na transferência de poderes e funções do nível central para o nível local, reconfigurando-se a escola como elemento central da gestão do sistema e a comunidade local (essencialmente os pais dos alunos) como parceria primordial na tomada de decisões” (p. 52).

Sendo esta uma realidade em termos de política educativa dos últimos anos (lembramos o referenciado aquando da análise do Decreto-Lei n.º 115-A/98), parece-nos pertinente, no entanto, deixar patente o pensamento de Manuela Teixeira (1993) que refere “o futuro dirá se a participação aconteceu e se a partir da participação se chegou a uma organização mais eficaz o que, no caso vertente, significará uma organização promotora de sucesso escolar e social dos actores do processo educativo” (p. 93). Tudo dependerá da forma como as escolas se organizarem, da motivação que move os representantes dos pais e da capacidade dos diferentes actores em desenvolver programas que chamem à escola todos os pais, mesmo os *difíceis de alcançar*<sup>19</sup>. Só assim se conseguirá a participação entendida como direito e como condição de cidadania.

---

<sup>19</sup> Cf. Davies (1989) Esta expressão foi usada por este autor no livro “*As Escolas e as Famílias em Portugal – realidade e perspectivas*” para referir “os pais que têm pouco ou nenhum contacto com a escola” (p. 24).

### **3 FAMÍLIA, ESCOLA, FORMAÇÃO: UMA TRIANGULAÇÃO INELUTÁVEL**

O estudo da rede complexa de ligações e interdependências entre famílias e escola não é, apenas, necessário, é indispensável quando se aborda o problema da formação, da educação.

Neste sentido, procuramos, neste capítulo, reflectir, num primeiro momento, sobre o conceito de família e sobre um dos possíveis modelos de análise deste grupo social primordial na organização da sociedade e, num segundo momento, sobre uma possível relação triangular entre as três componentes – família, escola, formação – procurando encontrar elos entre família e escola, não esquecendo que ambas se interinfluenciam em permanência no processo formativo das crianças/jovens e dos pais.

#### **3.1 A Família: do Conceito ao Modelo de Análise**

O conceito de família, no sentido sociológico do termo, tem sido conotado com uma variedade de imagens, pelo que “encerra alguma ambiguidade devido a múltiplas formas da sua utilização, quer na linguagem corrente, quer na linguagem científica” (Covas, 1993, p.106).

Segundo a autora, o termo família aplica-se, na nossa sociedade, vulgarmente “ao conjunto de indivíduos ligados por laços de consanguinidade e eventualmente por aliança e, também, ao grupo de pessoas que vive na mesma casa ou fogo, geralmente os

pais e filhos”, definindo-o como “um grupo social que tenha como principais características a coabitação e a presença de laços de parentesco” (Covas, 1993, p.107).

Esta investigadora, recorrendo a Levy-Strauss, salienta que, a família como grupo social, apresenta pelo menos três características:

Tem a sua origem no casamento; compreende o marido, a mulher e os filhos nascidos dessa união e eventualmente outros parentes aglutinados a este núcleo; os membros da família estão unidos por laços legais, por direitos e obrigações de natureza económica, religiosa ou outra e por uma rede precisa de direitos e interdições sexuais e por um conjunto variado e diversificado de sentimentos psicológicos como o amor, o afecto, o respeito, o medo, etc.... (p. 108).

No entanto, a autora considera que esta definição não é satisfatória, no que respeita à composição e estrutura do agregado familiar. Preferencialmente, considera ser de utilizar o conceito de *grupo doméstico* tal como foi estabelecido por Peter Laslett (1978), a saber:

O grupo doméstico é constituído por indivíduos que devem possuir as seguintes características: viverem em coabitação (critério de localização), partilharem um conjunto de actividades (critério funcional) e estarem ligados por laços de consanguinidade ou de aliança (critério de parentesco). Os dois primeiros critérios são considerados como universais, enquanto o terceiro é geralmente considerado caso a caso por poder haver indivíduos no grupo doméstico que não partilham os laços de parentesco (Covas, 1993, p. 108).

Por sua vez, Saraceno e Naldini, numa obra recente, utilizam na definição do conceito de família, características já identificadas pelos autores anteriores, e sintetizam-nas nos três pontos seguintes:

- a) A relação de parentesco, de afinidade ou de afectividade que une várias pessoas entre si;
- b) a coabitação, isto é, a convivência de todos os membros no mesmo alojamento e a consequente condição da sua residência habitual na mesma comunidade;
- c) a unicidade do orçamento, pelo menos por parte das entradas e das despesas destinadas à satisfação das necessidades primárias da família, tais como a alimentação e os serviços da habitação (2003, p. 53).

Enfatizam, estes autores, a questão da afectividade, salientando que ao longo do ciclo de vida da rede familiar (com quase inevitáveis separações e posteriores regressos) não se pode, naturalmente, ignorar ou subestimar as relações afectivas:

A afectividade é um forte elemento subjacente às trocas parentais, e constitui, talvez, mais do que a causa, a sua legitimação ideal . . . É neste afecto permutado, mais do que no dever da obediência e do respeito, ou no controlo da transmissão patrimonial, que se baseia agora a continuidade das gerações e da pertença a uma parentela comum (p. 112-113).

Interessante é, na economia deste estudo, referir igualmente o conceito institucional de família. Assim, e após o recenseamento de 1981, a definição anagráfica de família foi alterada, privilegiando o facto de se habitar no mesmo domicílio, a existência de relações afectivas, institucionalizadas ou não e eliminando o requisito referente ao orçamento comum como elemento identificador de uma família.<sup>20</sup>

Verificamos então que, a heterogeneidade das definições relativas ao conceito de família leva-nos necessariamente à opção, em termos de estudo, de uma definição de tipo “operativo”, como sustenta Walters (1982), isto é, “ligadas aos problemas concretos de investigação, ou de política social, que de vez em quando se colocam” (citado por Saraceno e Naldini, 2003, p. 57).

E são os problemas concretos da investigação que nos fazem adoptar por um lado, de forma abrangente, o conceito de família como um sistema complexo de múltiplos processos interactivos e, por outro lado, utilizar o termo “pais”, entendido tal como o faz Homem – recorrendo a Bhering & Siraj-Blatchford – “não só os progenitores biológicos femininos e masculinos, como também os encarregados de educação, os familiares largamente responsáveis, em termos temporais, pelas crianças e, ainda, aqueles que tendo com estas algum tipo de ligação se constituíam como interlocutores privilegiados” junto da escola; do ponto de vista da escola, este termo tornou-se “consagrado”, assumindo relevo pelo seu carácter funcional (2002, p. 14).

Por outro lado, impôs-se-nos, no contexto deste estudo, acentuar que a família tem experimentado nas últimas décadas inúmeras mudanças de entre as quais

<sup>20</sup> Em Portugal, o conceito de família utilizado no XIX Recenseamento Geral da População de 2001 aproxima-se desta definição: “O conjunto de indivíduos que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto), entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento . . . As empregadas domésticas residentes no alojamento onde prestavam serviço são integradas na respectiva família” (Instituto Nacional de Estatística, 2003, p. 56).

sobressaem as relativas à estrutura do sistema familiar e às práticas relacionais. Segundo Covas estas alterações, consequência das transformações do sistema produtivo e das políticas de emprego, traduziram-se em “diminuição da nupcialidade, aumento do número de famílias em situação de união de facto, aumento do divórcio, aumento das famílias monoparentais e lares de um único indivíduo, sendo grande parte deles constituídos por idosos” (2001, p. 232).

Outra investigadora – Pérez – corroborando a opinião de Covas refere-se aos contínuos reajustes e reorganizações da família, os quais, na sua perspectiva, derivaram de:

*La modificación del status sociolaboral de la mujer a partir de su incorporación al trabajo fuera del hogar y el propio desarrollo social que se apoya en nuevas formas de organización económica, laboral y política, nuevos valores y estilos de vida* (2003, p.160).

Acrescenta que, junto da estrutura clássica familiar, baseada no matrimónio e na procriação (família nuclear) surgiram novas organizações familiares, situação que cresceu rapidamente na sociedade portuguesa, nomeadamente a partir dos anos noventa, dando lugar ao que alguns estudiosos interpretam como indicadores da “crise da família como instituição” (Pérez, 2003, p. 161).

Efectivamente, ao longo das últimas décadas, a família como instituição tem sido alvo de transformações significativas de onde, parafraseando Covas, aspectos como o divórcio, o declínio da natalidade, a delinquência juvenil, o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho e a progressiva individualização da sociedade vieram a se constituir em novos temas de reflexão, ampliando-se o âmbito da análise sociológica e originando-se inúmeras investigações enquadradas num contexto temático designado por desorganização familiar ou por crise da família. Todavia, mais que falar em crise da família, pode-se evidenciar que as transformações no contexto sócio-cultural têm contribuído para reorganizar e fazer emergir novas estruturas familiares<sup>21</sup> que coexistem com as formas tradicionais da organização familiar, incorporando uma variedade de formas adoptadas no nosso contexto social (1993, p. 96).

<sup>21</sup> Saraceno e Naldini, ao referirem-se à diversificação das estruturas familiares nas sociedades avançadas contemporâneas e, mais especificamente, da diversidade dos ciclos da família, salientam: “por um lado, as famílias nucleares conjugais dividem-se para formar famílias monoparentais (ou extensa em regime de recoabitação); por outro lado, famílias unipessoais (ou extensas em regime de recoabitação). Algumas destas famílias podem formar outras posteriormente, dando lugar às chamadas famílias reconstituídas ou recompostas, que poderão, por seu lado, voltar a dividir-se”. (2003, p.62)

Na mesma linha de pensamento, Saraceno e Naldini, lançando um olhar de conjunto sobre as transformações das estruturas e dimensões das convivências familiares enquanto fenómeno contemporâneo, salientam que estas são consequência de comportamentos individuais e familiares e também de processos demográficos diversificados. Especificam que se assistiu a um aumento do número de famílias superior ao aumento da população, a uma redução da dimensão das próprias famílias e a uma diferente distribuição percentual dos vários tipos de estrutura familiar. O aumento do número de famílias confirma, segundo os autores, a tendência para a “nuclearização da família” que relacionam com o “alongamento da duração de vida” e a “redução dos nascimentos”, os quais modificando a dimensão da família, “torna mais evidente o desequilíbrio entre aumento da população e aumento das mesmas” (2003, p. 60).

Em relação à redução da dimensão das próprias famílias e na perspectiva dos investigadores, esta assinala uma alteração no ciclo de vida familiar, quer na fase de formação de um novo núcleo, quer na fase de conclusão do núcleo mais velho. Neste sentido, mais casais iniciam a sua vida familiar sozinhos, do ponto de vista da convivência, e os mais idosos terminam a sua história familiar e pessoal também sozinhos em sua própria casa. Daí que a nuclearização da família comporta uma redução das famílias extensas em que o modelo de família neolocal<sup>22</sup> se difunde quer entre os casais jovens quer entre os próprios idosos.

Por outro lado, assiste-se hoje, a um regresso das famílias extensas, originadas por um aumento da instabilidade conjugal e pelo envelhecimento da população, contrariamente à forma clássica de formação da família extensa tradicional. Actualmente a família extensa deriva de duas famílias autónomas que se juntam, exemplificando os autores com duas situações: uma, de um casal com filhos que acolhe em casa um progenitor viúvo ou fragilizado; outra, o casal idoso ou progenitor viúvo que acolhe em sua casa um filho ou filha que terminou o casamento. Neste contexto, Saraceno e Naldini, baseando-se noutros investigadores, denominam estas situações de recoabitação, as quais despoletam “processos de renegociação dos diferentes limites internos e externos da família, dos espaços, do ritmo do tempo e da autoridade em relação à forma clássica de formação da família extensa” marcando uma *transformação*

---

<sup>22</sup> Saraceno e Naldini referem que o termo de *família conjugal-nuclear neolocal* é muitas vezes utilizado “de modo intercambiável, para indicar a família que é composta de um único núcleo conjugal (marido, mulher mais os seus eventuais filhos), que vive por conta própria e não juntamente com outros núcleos conjugais. Por isso é chamada também *neolocal*, para assinalar que a constituição de um núcleo coincide com o estabelecimento de uma nova sede de habitação” (2003, p. 33).

do ciclo de vida ao nível individual e ao nível familiar (2003, pp. 61-62). Na arquitectura do pensamento dos autores, a diversificação dos ciclos de vida da família, dividem-se:

Por um lado, as famílias nucleares conjugais dividem-se para formar famílias monoparentais (ou extensas em regime de recoabitação); por outro, famílias unipessoais (ou extensas em regime de recoabitação). Algumas destas famílias podem formar outras posteriormente, dando lugar às famílias reconstituídas ou recompostas, que poderão, por outro lado, voltar a dividir-se (p. 62).

Também hoje, uma família pode alterar a sua estrutura ao longo do ciclo de vida, quer seja por motivos ligados a opções individuais quer a questões de sobrevivência, de acordo com as entradas e saídas dos indivíduos de um agregado para outro. De onde, a variedade das estruturas familiares actuais – famílias monoparentais<sup>23</sup>, famílias reconstituídas<sup>24</sup>, o aumento de famílias em união de facto e as famílias unipessoais<sup>25</sup> – constituir um fenómeno de importância inelutável quer ao nível da transformação na estrutura familiar quer das práticas relacionais e, ao mesmo tempo, um problema social.

Numa breve caracterização das famílias portuguesas no limiar do século XXI, Daniel Sampaio (1995) prevê as seguintes transformações:

- 1) Uma diminuição da fecundidade que originará a diminuição do número de elementos da família;
- 2) O aumento do número de divórcios, com o conseqüente aumento de famílias monoparentais, famílias reconstruídas e um maior número de homens e mulheres a viver sós;
- 3) O aumento da esperança média de vida e conseqüente envelhecimento da população, o que pode trazer uma revalorização do papel dos avós no seio da família;
- 4) O aumento da coabitação juvenil que pode originar uma reformulação de valores junto dos jovens, dada a diminuição de figuras adultas em presença;
- 5) A autonomia e valorização profissional da mulher, o que alterará significativamente os papéis tradicionais das mães (citado por Diogo, 1998, p. 49).

---

<sup>23</sup> Refere-se especialmente aquelas “com um progenitor (geralmente a mãe) não viúvo e filhos menores, após a ruptura do casamento ou, mais raramente, da procriação fora do casamento” (Saraceno e Naldini, 2003, p. 71).

<sup>24</sup> Fala-se de família reconstituída ou recomposta, quando “pelo menos um dos dois cônjuges provém de um casamento anterior . . . e inclui filhos nascidos desse casamento” (Saraceno e Naldini, 2003, p. 75).

<sup>25</sup> São chamadas famílias unipessoais “em consequência de um mais acentuado envelhecimento da população, mas também da maior presença de pessoas que vivem sozinhas em idades jovens ou médias (neste segundo caso igualmente em consequência da ruptura do casamento)” (Saraceno e Naldini, 2003, p. 71).

No entanto, a família como instituição continua a ser valorizada pela sociedade e persiste sobre ela a legitimação social para desempenhar as suas funções básicas mesmo com as transformações ao nível da sua estrutura e funcionamento.

De entre as transformações que temos vindo a enunciar, as maiores modificações incidem ao nível dos papéis, das relações e sistemas de regras que fazem parte do funcionamento da estrutura familiar. Citando Covas (2001), a autora evidencia que:

As famílias apresentam particularidades únicas na forma como estruturam os géneros<sup>26</sup> masculino e feminino e se relacionam com as várias gerações, no tipo de comunicação interna que estabelecem entre os seus membros, nos valores que defendem, nos objectivos que formulam, na forma como utilizam e desenvolvem os seus recursos humanos e materiais, na forma como estabelecem metas e constrangimentos nos percursos e trajectórias da vida pessoal dos seus membros e da vida familiar (p. 233).

Esta investigadora apresenta três tipos de sistemas familiares que divergem entre si ao nível da interacção com as estruturas sociais, ao nível do plano de vida, ao nível na capacidade de resposta aos problemas e também da tomada de decisão, a saber: tipo morfogénico<sup>27</sup>, tipo morfostático<sup>28</sup> ou tipo espontâneo<sup>29</sup>.

De acordo com a autora, estes tipos de família são vulgares em qualquer sociedade ocidental, daí a importância de formas mais diversificadas e solidárias de socialização dos indivíduos, permitindo-lhe a aquisição de novas competências. Perante o que foi referido anteriormente, não será abusivo inferir que muitos dos actuais contextos familiares constituem-se como ambientes intrinsecamente complexos nem

<sup>26</sup> Saraceno e Naldini (2003) referem que o termo género “foi introduzido pelos estudiosos norte-americanos para indicar o modo como, a partir da existência de dois sexos, cada sociedade constrói regras e percursos mais ou menos obrigatórios, que regulam os destinos individuais dos pertencentes aos dois sexos e às relações entre si. Ao mesmo tempo elaboram modelos de interpretação da realidade que atribuem valores e significados diversos, e geralmente desiguais, das experiências e actividades atribuídas aos dois sexos. A família é um dos principais espaços em que este processo ocorre e se reproduz, embora não seja o único. Fala-se por isso de estruturas de género, em vez de papéis sexuais - forma simplista -, ou de relações entre os sexos, para indicar este complexo processo de construção social e simbólica da pertença e das relações de sexo, que constitui uma verdadeira estrutura social” (p. 92).

<sup>27</sup> Covas (2001), define o tipo morfogénico com características “mais abertas aos desafios e às mudanças . . . manifestando maior capacidade de diferenciação, e, conseqüentemente, tornam-se mais flexíveis no julgamento e na adesão às inovações sociais acompanhando mais criteriosamente a dialéctica da mudança e da modernidade” (p. 234).

<sup>28</sup> Ao nível do tipo morfostático, Covas refere que as famílias inseridas neste grupo caracterizam-se por “serem menos autónomas, terem menos capacidade de diferenciação, por oferecerem mais resistências aos desafios e às mudanças sociais” (p. 235).

<sup>29</sup> Ao tipo espontâneo, a autora associa “as famílias inexperientes, precariamente constituídas, vivendo algo anarquicamente, utilizando uma prática de gestão do dia a dia” (pp. 236-237).

sempre geradores de atmosferas propícias ao desenvolvimento equilibrado das crianças e dos jovens.

E, neste contexto, ganha inegável importância (ao nível analítico-interpretativo deste estudo) considerar o conceito de *papel*<sup>30</sup> dos pais. Assim, parafraseando Covas (1993), a família têm-se caracterizado por possuir uma estrutura de papéis altamente normativa, existindo obrigações e privilégios distintos atribuídos aos maridos, às esposas, às mães, aos pais (homens) consoante o meio ou a classe social a que pertencem, embora mais recentemente se assista a uma maior flexibilização da estrutura dos papéis familiares.

Esta mesma flexibilização é salientada por Pérez, a qual considera que as novas estruturas familiares tendem a atribuir os papéis de modo mais igualitário e simétrico, sendo que a imagem tradicional – do pai que ostenta a autoridade e a mãe que cumpre a função de educadora e doméstica – se vai tornando obsoleta.

E, se são patentes, as transformações na evolução do sistema familiar ao nível dos papéis, também o são ao nível das relações e sistemas de regras que orientam a sua organização e o seu funcionamento. Assim, as regras que regem as relações entre pai/mãe-filhos têm, na opinião de Pérez, sofrido transformações, na medida em que experimentam ajustes e reorganizações ao longo do ciclo vital da família, levando a que o próprio sistema familiar as modifique tendendo a haver maior negociação de regras entre os pais e os filhos resultando num clima familiar positivo e favorecendo a autonomia e individualidade dos seus membros. Sintetiza, a autora que vimos seguindo, esta problemática do seguinte modo:

*Las reglas hacen, por así decirlo, más predecible el sistema, lo que favorece su estabilidad. Indican las fronteras o límites del comportamiento de cada miembro en relación con los roles y funciones que confieren legitimidad al sistema. En aquellas familias donde las reglas implícitas no sean aceptadas intersubjetivamente o resulten ambiguas, tienden a surgir problemas en el interior de la familia (conflictos entre padres e hijos, entre la pareja, o entre abuelos y el subsistema cónyuge/pareja, etc.)* (2003, p. 163).

<sup>30</sup> Papel é um conceito sociológico que insere versatilidade, dada a diversidade da sua utilização quer ao nível científico, quer não científico. Covas (1993), citando Nye e Gecas, refere que “estes autores identificam pelo menos duas tradições sociológicas distintas em relação ao conceito de papel: a tradição estrutural ou estruturalista que define o papel como um elemento da cultura imprimindo-lhe um carácter normativo inerente a uma determinada posição ou status social e a tradição interaccionista que dá mais ênfase às qualidades emergentes dos papéis” (p. 114). Assumimos, neste estudo, o conceito de *papel* enquanto um conjunto de expectativas culturais de comportamento, atitudes e valores que nos permitem analisar a participação dos pais na escola considerando as eventuais diferenças de género.

Verificamos, pela citação acima transcrita, que o modelo de análise da família, que vimos seguindo, se insere numa perspectiva sistémico-dinâmica. Esta perspectiva<sup>31</sup> afigura-se-nos com grandes potencialidades heurísticas para compreensão e interpretação das inter-relações escola-família-formação.

Assim, do ponto de vista sistémico, a família define-se como um tipo especial de sistema social. A título exemplificativo, Covas (1993) refere que “as famílias constituem de facto, um subsistema muito particular do sistema social total”. Adoptando, no seio desta abordagem, uma perspectiva estrutural-funcional a autora acima referenciada considera que a família é composta de indivíduos que “agem entre si em função de uma rede de estatutos e de papéis que têm como finalidade manter todo o sistema social” em que implica considerar a família como sistema aberto “às influências exteriores e às transacções (trocas) com os restantes agentes sociais, como por exemplo, a escola, o emprego, o mercado . . . o indivíduo é visto como um elemento ligado a um sistema de papéis e estatutos que por sua vez lhe limita as iniciativas”(p. 60).

De igual modo, e numa produção teórica mais recente, Pérez (2003) retoma a concepção de família como sistema aberto, acrescentando-lhe o carácter de inessante mutabilidade, referindo que o sistema família está em constante evolução, sendo regido por processos complementares de continuidade e estabilidade e de transformação da sua estrutura ou organização em função dos seus intercâmbios com o meio social, que as leis sistémicas de “constância e câmbio”<sup>32</sup> se podem aplicar à família.

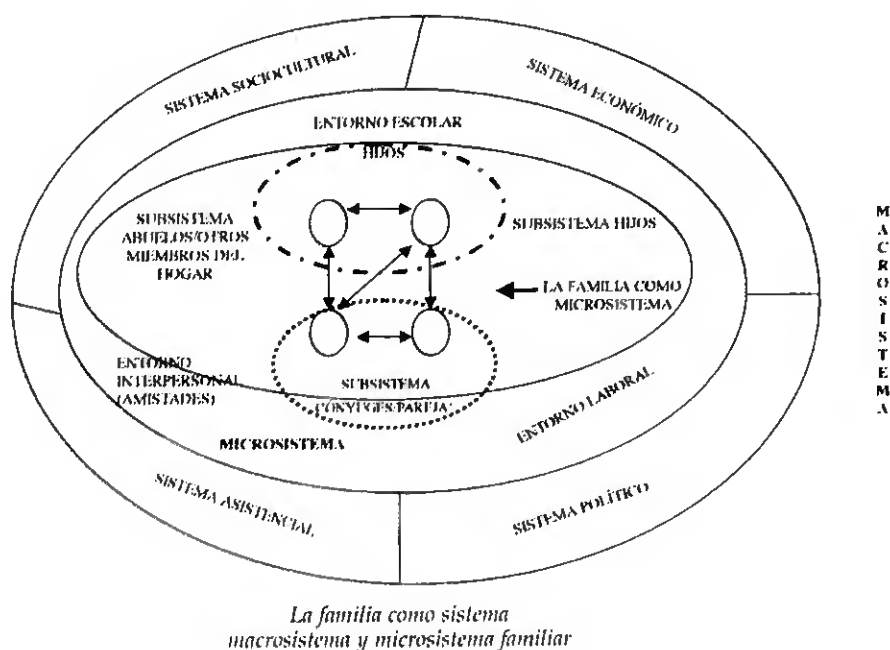
Enquadrando-se na chamada nova Teoria Geral de Sistemas (com fortes influências da epistemologia construtivista) Pérez distingue dois níveis de análise deste sistema especial que é a família: o nível macrossistémico e o nível microssistémico, sendo, no primeiro caso, a família descrita como um subsistema social “*significativo interpersonal*”, tomando em consideração os membros que o compõem e, no segundo, definida como uma instituição ou subsistema social básico da organização social e

---

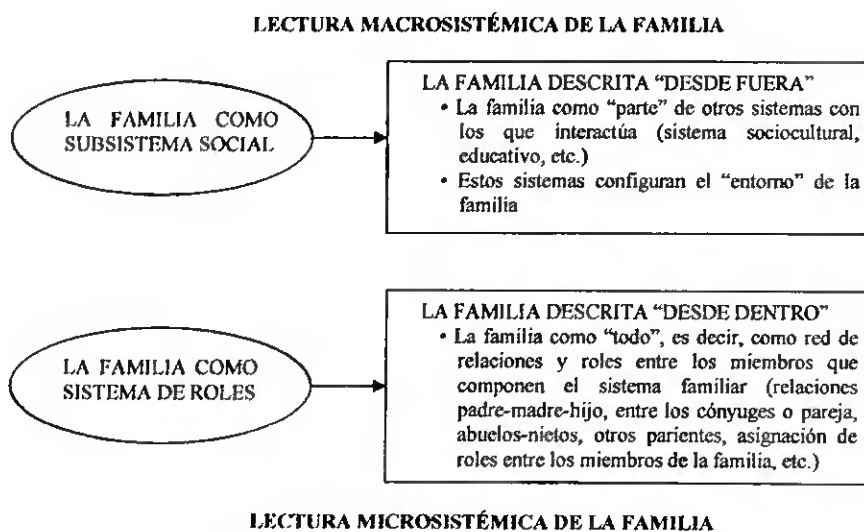
<sup>31</sup> Esta perspectiva deriva da Teoria Geral dos Sistemas apresentada por Von Bertalanffy (1968), o qual considera que todos os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos que são interdependentes, ou seja, a mudança num dos elementos pode afectar os outros elementos. A interacção entre os elementos cria condições únicas, que não existem ao considerarmos cada um dos elementos em particular. Esta perspectiva sistémica é central no âmbito das Ciências Sociais e Humanas e também frutífera ao nível das Ciências da Educação, já que permite superar justificações reducionistas e deterministas ao abordar o estudo de qualquer fenómeno humano, como é neste caso, o fenómeno educativo.

<sup>32</sup> Segundo Pérez, a lei sistémica de “constância e câmbio” aplica-se “aos sistemas abiertos y denota la propiedad de estos sistemas a intercambiar información con el medio, haciéndolos más permeables y sensibles a las exigencias de su entorno, favoreciendo la adaptación del sistema a su entorno (principio de autorregulación)” (2003, p.59)

tomando como referência todos os outros sistemas que interactivam na família (2003, p. 158). Estes dois níveis de análise e as implicações que os mesmos enformam estão explícitos graficamente nas figuras seguintes:



Figuras 4. A família como sistema, macrosistema e microsistema familiar. Fonte: Adaptado de Pérez (2003, p. 157).



Figuras 5. Leitura macrosistémica e leitura microsistémica da família. Fonte: Adaptado de Pérez (2003, p. 157).

No âmbito da(s) teoria(s) sistémica(s) a família tem sido muitas vezes analisada como um ecossistema. Esta noção de ecossistema familiar pressupõe a existência de uma hierarquia de sistemas<sup>33</sup> e pode exprimir-se, segundo Deacon e Firebaught (1981), por dois critérios:

Pelo critério de micro-meio-ambiente, em que a primeira fronteira inclui os meios físico e social, e, a segunda fronteira que inclui os sistemas sociais (económico, político, sócio-cultural e tecnológico) e pelo critério de macro-meio-ambiente (físico, biológico e elaborado pelo homem), também designado por terceira fronteira (citado por Covas, 1993, p. 111).

Nestas hierarquias é sempre possível identificar uma sobreposição relativamente a elementos, subsistemas e sistemas, pois estas não são realidades estanques. Esta noção está subjacente também na abordagem de Pérez que refere os subsistemas que englobam a família (por exemplo: cônjuges, pais, filhos, irmãos, avós, etc.) e os suprassistemas que com ele actuam (escola, bairro, outras famílias, sociedade, etc.), conforme se pode observar na figura 4 da página anterior.

Este último autor salienta as potencialidades heurísticas da análise sistémica referindo que a mesma permite compreender a estrutura e organização da família (fechada ou aberta, estável ou em mudança, etc.) bem como o seu funcionamento, o mesmo é dizer que permite descrever tanto as suas “*características estructurales*” (modos de agrupamento, vínculos e alianças entre os seus membros, variedade de formas que a sua estrutura pode adoptar, etc.) como as suas “*reglas de funcionamiento*” (distribuição de papéis, interacção entre os seus membros, sistemas de regras implícitas, etc.).

Utilizando o conceito de homeodinamismo (definido como sistema aberto e mutável), Pérez (2003) em relação ao comportamento homeodinâmico da família, clarifica como é que a instituição se tem mantido estável ao longo do tempo e, simultaneamente, sofrido grandes transformações:

*La familia sigue siendo la agencia socializadora primaria por excelencia pero, al mismo tiempo, ha transformado extraordinariamente su estructura para seguir satisfaciendo estos fines socializadores (ley de constancia e cambio). Resulta obvio que no podemos aplicar el término familia a una única modalidad de estructura familiar –*

<sup>33</sup> Para Covas (1993) esta noção de hierarquia é extremamente ambígua dado que as relações entre cada parte e o todo não são unívocas mas recíprocas, podendo contemplar formas múltiplas (p. 111).

*por ejemplo, familia nuclear -, sino que también habría que incluir bajo el rótulo de familia las nuevas estructuras familiares que caracterizan hoy a la familia actual (p.159).*

E é esta diversidade e complexidade das situações familiares e a necessidade da sua compreensão em termos sociológicos, que segundo Covas, remete forçosamente para uma abordagem sistémica.

Uma compreensão holística da família passa, na perspectiva desta investigadora, por três momentos essenciais: um primeiro momento, exige uma tripla compreensão: do próprio processo familiar, do seu desenvolvimento (enquanto sub-sistemas da sociedade mais vasta) e dos tipos de interações que o sub-sistema família estabelece com os restantes sub-sistemas sociais; um segundo, implica uma dupla análise: da autonomia funcional dos sub-sistemas familiares em relação à sociedade mais vasta e da capacidade de diferenciação desses mesmos subsistemas; por fim, um terceiro momento que, não perdendo de vista o todo (entendido como sistema social total), impõe a compreensão das tendências de desenvolvimento interno dos sub-sistemas familiares, o que neles se manifesta de estático e de dinâmico em relação a uma multiplicidade de aspectos, a saber (Covas, 2001):

. . . à herança cultural, à construção da identidade, à sua estrutura normativa e comportamental no que respeita às funções e papéis familiares, aos papéis dos sexos, às formas de comunicação interna e externa à família e aos tipos de relações entre os géneros masculino e feminino intra e intergeracionais, às formas de comunicação e de interação do casal ou do grupo doméstico, às diferenças geracionais no desenvolvimento das diversas fases do ciclo da vida familiar e aos condicionalismos das trajetórias individuais, entre outros aspectos (p. 238-239).

Perante estes exemplos, a autora confronta-nos com a complexidade da análise, da compreensão e da explicação das características dos sistemas familiares e também da sua interdependência do meio ambiente e do nível global da sociedade.

Concluimos, através desta abordagem sucinta, que o enfoque sistémico proporciona aos profissionais da educação um marco teórico apropriado para abordar o estudo de um problema ou situação educativa ou para actuar especificamente adoptando estratégias eficazes que optimizem o desenvolvimento de um sistema particular (indivíduo, família, comunidade, etc.).

### 3.2 Família, Escola, Formação: uma Relação Triangular

Na complexa e intrincada rede de ligações e interdependências entre famílias e escola, mediada pelo permanente processo de formação, equacionar uma possível relação triangular constitui o desafio que procuramos responder neste item.

Começamos por lembrar que os indivíduos, numa perspectiva ecológica e sistémica, são vistos segundo um processo de desenvolvimento constante e dinâmico, que progressivamente os faz passar por diferentes contextos. Este processo de desenvolvimento<sup>34</sup> é condicionado não só pelo próprio indivíduo, mas também por todos os sistemas contextuais em que este se insere.

Dentro desta perspectiva, Bronfenbrenner (citado por Serrano, 2000), realça que o desenvolvimento humano é uma consequência das interações que os sujeitos estabelecem com os diferentes contextos que o rodeiam – o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema – e explicita estes quatro contextos:

- O contexto microssistémico, sendo o contexto mais imediato dos sujeitos exerce um papel importante na construção das actividades molares<sup>35</sup> que constitui a essência de todo o processo de desenvolvimento. Este sistema refere-se a um conjunto de actividades, papéis e relações interpessoais experimentadas pelo indivíduo no contexto ou espaço em que este funciona. Considerando o nível domiciliário, o microsistema inclui as relações entre os pais e a criança, a criança e cada um dos seus irmãos e entre os diversos membros da família. Considerando um contexto educacional formal, como por exemplo a escola, o microsistema inclui as relações entre colegas e a capacidade que a criança tem para enfrentar vicissitudes.

---

<sup>34</sup> Enquadramo-nos no modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) o qual conceptualiza a sua ecologia do desenvolvimento humano como uma teoria desenvolvimental baseada em relações diáticas.

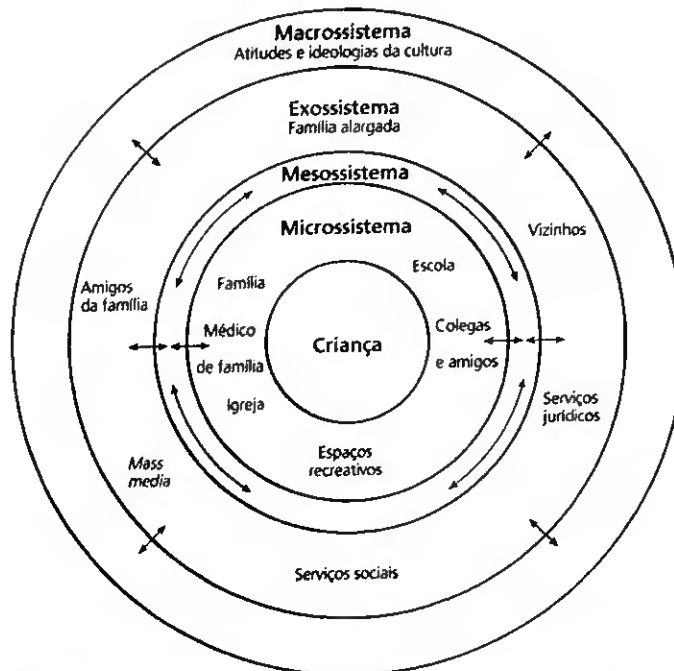
<sup>35</sup> As actividades molares são actividades comportamentais que não assumem um carácter pontual histórico e contextualmente localizado mas que, pelo contrário, aparentam a sistematicidade própria dos processos contínuos e duradouros. Consequentemente, as actividades molares diferenciam-se claramente das acções percebidas como instantâneas que apresentam um carácter molecular.

- O contexto mesossistémico diz respeito ao conjunto de interacções entre dois ou mais contextos em que o sujeito em desenvolvimento participa, por exemplo entre o microssistema e o exossistema. O mesossistema integra uma participação multicontextual que encontra a sua fase mais crítica quando o sujeito entra num novo contexto. A perspectiva de Bronfenbrenner consagra que em função do estado de desenvolvimento do sujeito, quanto maior for o número de contextos em que o indivíduo participa em actividades conjuntas, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento. As relações entre pais/educadores e família/comunidade possuem efeitos interactivos na criança e na família. As interacções, nos subsistemas, exercem influências imediatas nos resultados das crianças.

- O contexto exossistémico engloba as estruturas sociais em que o sujeito em desenvolvimento não participa directamente mas que influenciam os contextos imediatos em que o indivíduo se encontra. Assim, os acontecimentos que ocorrem no exossistema afectam ou são afectados por aquilo que acontece nos outros sistemas ou subsistemas. Neste sistema insere-se a vizinhança, os mass média, o mundo do trabalho, os sistemas de comunicação, entre outros.

- Por fim, o contexto macrossistémico corresponde ao quadro social global em que os indivíduos se inserem e que apresenta um carácter dinâmico de perpétuo movimento, envolvendo o sistema de valores e crenças culturais de uma sociedade e que influenciam cada um dos outros níveis.

A interdependência entre estes diferentes contextos onde um indivíduo se desenvolve é graficamente explicitada através da figura seguinte:



Fonte: Adaptado de *The Child: Development in a Social Context*, edited by C. B. Kopp & J. B. Krakow, 1982, Addison-Wesley Publishing Co., Reading, Massachusetts, p. 648.

Figura 6. Modelo da ecologia de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner  
Fonte: Citado por Serrano (2000, p. 22).

Esta perspectiva ecológica assume particular relevância no contexto da investigação actual e é neste quadro conceptual que Martins (2000, pp.167-168) afirma que a interacção sujeito/mundo caracteriza-se pela reciprocidade, especificando que sujeito, dinâmico e em desenvolvimento, move-se, reestrutura-se e recria progressivamente o meio em que se encontra. Neste sentido, a família é, para este investigador, a componente essencial que influencia mas que, paralelamente é influenciada pela criança e, por sua vez, a família é encarada como um sistema inserido numa vasta rede ecológica de sistemas.

A importância da família no processo de desenvolvimento da criança tem sido tradicionalmente referenciada e continua a ser um posto de observação permanente nesta abordagem. Neste sentido, Carreira (2000), produz a seguinte asserção:

O processo de socialização começa desde o nascer, na família. Esta dá ao indivíduo o seu nome, a boa ou má imagem, o melhor ou pior estatuto dentro de um meio local. (...) A família sendo a peça fundamental da relação entre o indivíduo e o grupo social, é o primeiro factor identificador e o primeiro meio educador (p. 137).

Efectivamente, a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É no ambiente familiar que a criança desperta para a vida como pessoa, onde se desenvolve interiorizando valores, atitudes e papéis de forma natural, processo este essencial na transmissão de conhecimentos, de costumes e tradições que fazem parte do seu património cultural.

Por sua vez, a escola surge como uma extensão da família e que “teve (e tem ainda) como uma das suas funções alargar e complementar o papel educativo da família” Lima (1998, p. 42).

Actualmente, as alterações realizadas tanto ao nível do sistema educativo e da escola, como ao nível da família “da sua estrutura, modo de vida e estratégias educativas – e ao nível cultural – nomeadamente quanto aos conceitos e vivências de cidadania e democracia” adicionaram uma maior importância à problemática da relação escola-família (Homem, 2002, p. 36).

Na radical inquirição sobre a quem cabe o dever de educar, olhámos, numa perspectiva jurídico-normativa, em primeiro lugar, a Constituição da República Portuguesa, na qual a responsabilidade primeira pela educação da criança pertence à família “os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos” (Revisão de 1997, artigo 36º, ponto 5) e, em segundo lugar, a Lei de Bases do Sistema Educativo, que especifica ser objectivo do ensino básico “participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias” (art.º 7, alínea m), o que significa que à escola compete um papel complementar da acção da família.

Se não restam dúvidas de que os pais 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, aos professores enquanto “parceiros insubstituíveis na assunção dessa responsabilidade ... devem unir esforços, partilhar objectivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum para os alunos” (Marques, 2001, p. 12).

Neste sentido, muitos cientistas sociais e observadores, como por exemplo Lightfoot e Bronfenbrenner “têm apontado os efeitos negativos no desenvolvimento das crianças da descontinuidade, da ausência de harmonia e da falta de comunicação entre as duas partes essenciais do mundo da criança” (citado por Davies, 1989, p. 39). Num registo discursivo similar, Marques (2001) considera que:

Há formas de colaboração que têm efeitos expressivos na melhoria do aproveitamento escolar dos alunos [especificando que] a comunicação e o apoio ao

estudo, em casa, têm um impacto significativo na melhoria das aprendizagens ... aumenta a motivação dos alunos pelo estudo, ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores, melhora a imagem social da escola, reforça o prestígio profissional dos professores, incentiva os pais a serem melhores pais e estimula os professores a serem melhores professores (p. 20).

Argumenta, em seguida, que há a considerar quatro tipos de obstáculos à colaboração dos pais na escola, a saber: a tradição de separação entre as escolas e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as mudanças nas estruturas das famílias e os constrangimentos culturais. Acrescenta que as escolas, como estruturas burocráticas que são, continuam a reger-se por rituais demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes incompreensível para os pais com baixos níveis de escolaridade ou com uma escolaridade mal sucedida<sup>36</sup>. Mau grado as mudanças sociais e demográficas ocorridas nos últimos anos, o relacionamento da escola com o exterior mantém-se agarrado a padrões tradicionais, limitando-se a reuniões no início do ano lectivo, realização de algumas festas com a presença de alguns pais, atendimento individual numa hora por semana, regra geral, entre as 9 horas e as 18 horas, envio de postais e cartas para casa quando os filhos têm problemas e para ouvir más notícias acerca dos filhos.

Consciente destes obstáculos, o autor que vimos seguindo, refere que os mesmos não são intransponíveis e traça soluções possíveis. Neste sentido, salienta a importância da aproximação da escola aos pais, exigindo o recurso a metodologias alternativas e o apoio activo de outros técnicos de educação, do psicólogo escolar, do assistente social e do mediador cultural<sup>37</sup>, passando por visitas domiciliárias, dar-lhes a conhecer aquilo

---

<sup>36</sup> Marques faz a distinção entre baixos níveis de escolaridade e escolaridade mal sucedida, a saber: “os pais dos alunos que frequentam o ensino básico, nesta primeira década do século XXI, frequentaram o ensino básico e secundário nas décadas de 80 e 90 do século passado. Como é sabido, essa época coincidiu com a generalização do fenómeno do *sucesso* escolar administrativo e consequente quebra da qualidade e exigência nas aprendizagens. Então, além dos pais que abandonaram precocemente a escola, há a considerar um número muito maior de pais que, embora tenha terminado o ensino básico e o ensino secundário, teve uma escolaridade mal sucedida, no sentido de que aprendeu muito pouco, ficando com uma imagem distorcida do verdadeiro papel da escola. Enquanto os pais com baixos níveis de escolaridade tendem a olhar para a escola com receio mas com respeito, os pais com uma escolaridade prolongada mas mal sucedida olham para ela com desdém e com desprezo” (2001, pp. 26-27).

<sup>37</sup> Segundo Marques “o mediador cultural é uma pessoa que conhece de perto e partilha os valores, a linguagem e os problemas dos pais e que, por isso, está em condições de os poder compreender e ser aceite por eles . . . a figura do mediador cultural não pode dispensar as funções do psicólogo e do assistente social” (2001, p. 33).

que podem fazer pela educação dos seus filhos e reforçarem as rotinas favoráveis à aprendizagem.

Se hoje é inquestionável a complementaridade família escola no acto de educar e se, ao longo dos tempos, a função educativa se foi adaptando de acordo com os padrões sociais dominantes de cada época, as exigências colocadas no processo educativo na nossa contemporaneidade são singulares.

Adler (1982) colocou a questão nos seguintes termos:

A educação é um processo de uma vida no qual a escolaridade é somente uma parte pequena, mas necessária. . . . o fim último do processo educativo é ajudar os seres humanos a tornarem-se pessoas educadas. A escolaridade é o estado preparatório; forma o hábito de aprender e providencia os meios para continuar a aprender depois de estar completada toda a escolaridade ... a escolaridade básica – a escolaridade obrigatória para todos – deve fazer outra coisa do que preparar os jovens para mais escolaridade em níveis mais avançados. Deve preparar todos eles para continuarem a aprender na vida adulta, durante os seus anos de trabalho e depois (citado por Andrade, 1992, pp. 32-33).

Neste contexto, pode-se afirmar que a educação escolar deve dar o estímulo através da descoberta da importância que as aprendizagens têm quer para a vida quotidiana actual das crianças e jovens como para a sua vida futura, no sentido de uma preocupação da escola com a dimensão constitutiva do ser, onde se promova não só a integração social, como também um crescimento pessoal dos jovens.

É nesta perspectiva que muitas das reformas dos sistemas educativos e, nomeadamente, nas últimas décadas, vão no sentido dessa formação, simultaneamente pessoal e social, que contemple o desenvolvimento da pessoa nas várias vertentes da personalidade. Esta opção é justificada pelos novos desafios, as novas responsabilidades e oportunidades com que os cidadãos do futuro se depararão, numa sociedade em constante evolução. A educação formal deve, assim, promover um saber em acção, envolvendo o conhecimento, as capacidades e as atitudes, o que é referido no documento do departamento do Ensino Básico sobre “Competências Gerais e Transversais”:

*A cultura geral* que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica, inclui a apropriação de um conjunto de conceitos e processos fundamentais, mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos *básicos* desprovidos de elementos de compreensão,

interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de competências e se for enquadrada por uma perspectiva que valoriza o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem (p. 3).

Nesta assunção de escola, ela é perspectivada numa dimensão que vai para além da promoção de conhecimentos, devendo, também, capacitar o aluno para a resolução de problemas de diferente ordem, promovendo o seu desenvolvimento nas dimensões psicológica, moral, social e afectiva, preparando-o para a autonomia, responsabilidade, respeito pelos outros, solidariedade e cooperação, e promovendo o desenvolvimento integral do ser humano.

Na perspectiva de que a escola é espaço de Formação Pessoal e Social<sup>38</sup>, a Lei de Bases ao definir esta área optou, segundo Andrade, por “um artifício fácil: deu exemplos das suas partes, a que chamou componentes” (1992, p. 17). As componentes que vigoram na referida Lei são as seguintes: educação ecológica, educação do consumidor, educação familiar, educação sexual, prevenção de acidentes, educação para a saúde, educação para a participação nas instituições, serviços cívicos .... Embora datada da década de oitenta esta orientação de filosofia educacional mantém a sua pertinência.

Efectivamente, vivemos numa época em que há uma rápida desactualização quer ao nível dos conhecimentos quer das próprias profissões e neste sentido, é necessário que a escola responda à exigência de preparar os indivíduos para continuarem a aprender. Daí que uma das finalidades da educação – e, mais especificamente, da Formação Pessoal e Social – seja proporcionar aos alunos instrumentos ou competências que lhes permitam continuar a aprender porque o indivíduo, não deve ser um simples receptor de informação, mas, pelo contrário, um processador activo dessa

---

<sup>38</sup> Acreditamos na importância da formação pessoal e social, e quando utilizamos a expressão, fazemo-lo no sentido alargado da formação integral do indivíduo, que só se pode fazer através da sua integração activa e responsável na comunidade, acrescentando que concordamos com a expressão *Formação Pessoal e Social* na visão crítica que dela tem o professor Patrício (1993), referindo que *pessoal e social* comporta uma redundância, na medida em que o pessoal já é social, ou seja, o conceito de pessoa é a síntese dialéctica do ser individual e do ser social. Na mesma linha de pensamento, Andrade (2002) refere que a formação pessoal implica já a formação para o outro e pelo outro, isto é, a formação social. A propagação e popularidade do uso da expressão *Formação Pessoal e Social* levou-nos a pensar que nos fariamos compreender melhor utilizando-a. Assim, optámos por utilizá-la em detrimento da expressão mais correcta que seria *formação pessoal*.

informação, isto é, deve adquirir nova informação, reformular os conhecimentos, ser capaz de tomar decisões informadas, entre outras competências.

Por seu lado, a sociedade da informação e do conhecimento trouxe novas exigências para os professores, sendo estas traduzidas numa multiplicidade de tarefas, uma “hiper-responsabilização” que consubstanciam a chamada “crise de identidade”, como refere Jesus (2000):

Os professores têm dificuldade em definir quais as funções da sua actividade profissional, parecendo que inclusivamente algumas entram em contradição (por exemplo, é pedido aos professores para avaliarem os alunos, cumprirem os programas e, simultaneamente para serem amigos dos alunos, contribuírem para o seu desenvolvimento pessoal e social, realizarem actividades da área-escola, etc.) (pp. 12-13).

Exigência política. Exigência e pressão por parte da sociedade. Exigência das famílias. Tudo recai sobre o professor, diz o investigador citado. E especifica: por um lado, as alterações que se têm verificado quer ao nível da estrutura social, quer ao nível da estrutura familiar têm levado a uma transferência de responsabilidades para os professores devido à falta de tempo dos pais para acompanhar o processo de desenvolvimento e de educação dos seus filhos; por outro, os docentes são chamados a “desempenhar funções que traduzem esta necessidade de compensação afectiva” e é neste sentido que afirma a “suplência da família”, o “desenvolvimento pessoal e social” e, “ser amigo dos alunos” como atribuições que “traduzem esta desresponsabilização dos pais e a hiper-responsabilização colocada aos professores”(2000, pp. 12-13).

O contraposto a este problema tem sido ciclicamente colocado pondo a acentuação na formação de pais.

Díaz & Jiménez abordam a formação de pais através da Escola de Pais<sup>39</sup> que, no seu entender, são instituições destinadas à formação das famílias com vista a uma completa e melhor formação para que possam realizar satisfatoriamente as suas funções de educadores.

---

<sup>39</sup> Díaz & Jiménez referem que a primeira Escola de Pais foi fundada em 1928 por madame Vérine (formada em problemas educativos e discípula da Escola Activa. Em Espanha surgem nos anos 70 e o seu objectivo principal era melhorar as práticas educativas das famílias e, por consequência, otimizar o desenvolvimento infantil (2003, p. 144).

Segundo estes investigadores na “*Escuela de Padres*” são organizados programas de formação que são realizados em função dos destinatários e, sobretudo, dirigidos às suas necessidades. O interesse na formação de pais tem inerente o papel protagonista dos mesmos no processo formativo, numa perspectiva realista, coerente, aberta e flexível na sua realização, para evitar que este esteja desligado da realidade.

Os programas perseguem vários objectivos gerais que podem estar orientados na mesma direcção: a educação adequada aos filhos.

Cataldo (1991) enumera alguns desses objectivos no sentido de um programa de formação de pais:

- *Informar, asesorar y orientar sobre el desarrollo, aprendizaje y socialización del niño, y asesorar a los padres que tienen hijos con necesidades educativas especiales.*
- *Estimular la participación de los padres en el proceso de aprendizaje, así como en las experiencias escolares de los hijos.*
- *Enseñar técnicas para fomentar el aprendizaje y el control del comportamiento.*
- *Prevenir problemas en las relaciones familiares y/o en el desarrollo de los hijos.*
- *Ofrecer asesoramiento y rehabilitación a las familias que presenten problemas en las relaciones familiares y/o en el desarrollo de los hijos.*
- *Proporcionar apoyos sociales en la comunidad.*
- *Estimular y apoyar las iniciativas de interés especial promovidas por los padres* (Citado por Díaz & Jiménez, 2003, p. 149).

Corroborando a ideia dos investigadores, os pais, por direito natural, são os primeiros educadores dos filhos e se a educação é para os filhos um direito, para os pais é um dever. Daí a importância de uma reflexão conjunta, uma vez que “*nadie nace educado, se educa en el devenir del tiempo*” (Díaz & Jiménez, 2003, p.146).

Mas a adaptação às novas exigências requer, na nossa perspectiva, uma mais completa e melhor preparação dos pais “aprender a ser pais”, no sentido de formação das famílias permitindo-lhes uma mais completa e melhor preparação para que possam realizar mais satisfatoriamente as suas funções educadoras, com o objectivo de melhorar as práticas das famílias e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos filhos.

Família. Escola. Formação. A revisão bibliográfica que efectuamos e a reflexão que produzimos tornaram evidente, que sob uma perspectiva teórico-conceitual, o enfoque sistémico e ecológico permite estabelecer uma rede de dependências, relações, e interinfluências entre família, escola e formação. A relação triangular entre estes três focos considerados e o espaço interior dessa triangulação enquanto espaço de interacções, de sinergias, de complementaridades, confere pertinência à ideia com que avançámos no início do capítulo: o desafio da formação contínua (e formativa) como exigência da sociedade actual.

## 4 DA PROBLEMÁTICA AO MODELO DE ANÁLISE

No presente capítulo condensam-se os aspectos metodológicos e técnicos do nosso estudo: um *estudo empírico* que correspondeu à escolha da estratégia metodológica mais adequada para construir o nosso objecto de estudo e interrogar e obter respostas pertinentes para as questões por nós colocadas.

Efectuamos a explicitação dos procedimentos metodológicos efectuados passando pela descrição dos processos de construção da problemática (da questão de partida ao modelo de análise) e, igualmente, pela descrição dos procedimentos inerentes à recolha, tratamento e análise de dados.

### 4.1. A Problemática da Investigação

Numa investigação a problemática constitui os alicerces e define-se como a perspectiva teórica que precede e justifica o modelo de análise e as hipóteses que serão testadas pelos factos<sup>40</sup>. Enquanto corpo articulado de teorias e de conceitos, a problemática permite-nos proceder a uma interrogação sistemática da realidade, e a efectuar uma abordagem *relacional do real*<sup>41</sup>. Esta abordagem *relacional do real* assenta na explicitação da problemática a qual consiste em

---

<sup>40</sup> Adoptamos aqui a perspectiva enunciada por Quivy e Campenhoudt (1992) que referem: “A problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratar o problema posto pela pergunta de partida . . . ela é a parte teórica que, na investigação, precede e justifica o modelo de análise e as hipóteses que serão testadas pelos factos” (pp. 91-105).

<sup>41</sup> Segundo Canário (1996, pp. 126-127) “o acesso ao real implica ... um processo de construção dos objectos de estudo ... nesta perspectiva ... não existe uma análise científica objectiva, independente do(s)

... descrever o quadro teórico em que se inscreve o percurso pessoal do investigador; é preciso os conceitos fundamentais, as ligações que existem entre eles e, assim, desenhar a estrutura conceptual em que se vão fundar as proposições que se elaborarão em resposta à pergunta de partida (Quivy e Campenhoudt, 1992. p. 103).

e consubstancia-se na construção do nosso objecto de estudo<sup>42</sup>: a participação dos pais num agrupamento vertical de escolas concreto e singular.

O que nos levou a optar pelo estudo da participação dos pais?

No contexto da democratização da sociedade portuguesa afirmou-se a “escola de massas”<sup>43</sup> que ao reclamar o direito ao acesso para todos, também colocou novos problemas e determinou novos tipos de relação e de interacção entre a escola e a família. Da relação escola-família decorreu a problemática da participação e sobre ela produziram-se alguns trabalhos de investigação que vieram demonstrar que

As escolas com melhores resultados são, normalmente, aquelas que conseguem criar as condições propícias a uma colaboração das famílias na vida escolar . . . os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio activo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem directamente respeito. Numa perspectiva individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino (Nóvoa, 1995, p. 27).

e, neste sentido, uma vez unanimemente aceite que da interacção escola-família resulta um maior sucesso escolar, a agenda investigativa começou por colocar novas questões sobre as modalidades, o nível, e as formas de participação dos pais na vida das escolas. Este questionar emergiu, antes mais, do facto da escola e da família serem duas “instituições condenadas a cooperar” (Perrenoud, 1995), uma vez que consciencializaram a impossibilidade de exercerem sózinhas a tarefa educativa e socializadora das crianças e dos jovens. Este facto criou entre a escola e a família um sistema complexo de interdependências de comunicação do qual decorreu um conjunto

---

ponto(s) de vista do investigador que a partir de um “olhar” específico sobre a realidade a transforma em objecto de investigação”.

<sup>42</sup> Lembramos que a construção do objecto de estudo é intrínseca a cada processo de investigação.

<sup>43</sup> Como refere Alves Pinto (1995) “esta designação – que tem alguma infelicidade, pois evoca o ensino massificado, uniformizado – recobre, afinal, o sentido de certos níveis de ensino terem deixado de ser para uma minoria, uma elite, e passarem a ser frequentados por um grupo consideravelmente maior” (p. 149). Carreira (2000) acrescenta citando Cortesão “recorde-se que com o advento da escola de massas o sistema educativo se propunha, pelo menos a nível da retórica, oferecer situações de igualdade de oportunidades a todas as crianças dos diferentes grupos sócio-culturais” (p. 124).

de dificuldades ao nível da participação dos pais nos órgãos de decisão da escola. Factores como o conflito de competências entre pais e professores, a limitada representatividade dos pais eleitos, a falta de condições dadas para a participação dos pais, o desinteresse que a maioria dos pais acaba por manifestar em relação às modalidades de participação e o formalismo das estruturas e processos de participação utilizados, começaram por ser equacionados. E, assim, no âmbito da investigação educacional foram sendo delineados quadros teórico-conceptuais, feitas propostas teóricas e análises de realidades organizacionais tendo subjacentes à sua produção um conjunto de trabalhos empíricos e de pesquisas.

A recolha e a articulação dos vários estudos sobre as temáticas de democracia, de participação da família, de ensino e de formação foram, por nós, objecto de aprofundado estudo e reflexão no sentido de obtermos um articulado de teorias e de conceitos susceptível de se constituir como o enquadramento teórico da nossa investigação.

Tratou-se, segundo a proposta de Quivy e Campenhouth, e numa primeira fase, de concretizar o primeiro momento de elaboração da problemática – “Fazer o balanço” – a qual foi condicionada pela nossa questão de partida e, numa segunda fase, escolher um quadro teórico, o qual nos permitiu precisar a pergunta de partida e fundamentar as hipóteses sobre as quais iremos construir uma resposta à pergunta de partida (o segundo momento descrito pelos autores citados e que denominam de “definir a problemática”).

Tratou-se de, em termos concretos, inventariar abordagens teóricas existentes sobre a participação dos pais na escola, de problematizar o conceito de participação, de clarificá-lo, pondo a descoberto a sua intrínseca polissemia e as diversas ressemantizações que tem vindo a sofrer, defini-lo na sua pluralidade e de, por fim, elaborarmos uma topografia da participação dos pais na escola, enquanto representação teórica da configuração de todos os componentes que intervêm nessa participação. Este processo ficou modelado no capítulo primeiro desta dissertação, enquanto no capítulo segundo partimos da abordagem sistémica da família para que, numa elucidação da complexa rede de ligações e interdependências entre a família e a escola, darmos visibilidade ao processo de formação (inicial e ao longo da vida) que medeia a triangulação, hoje inelutável, entre família e escola.

Por fim, e no terceiro momento descrito por Quivy e Campenhoudt – “Explicitar a problemática” – procedemos ao reexame dos instrumentos teóricos necessários à construção do nosso modelo de análise (etapa última de elaboração da problemática) e

descrevemos o quadro teórico onde inscrevemos o nosso objecto de estudo (tarefa esta supra-apresentada). Verificamos então, conforme dizem os autores que temos vindo a seguir, que

.... A problemática é o quadro teórico pessoal a partir do qual se precisa a pergunta de partida e se compõe a sua resposta. Mas esta problemática é, ela própria, condicionada pelas leituras e pela exploração, que, por sua vez, dependem da pergunta de partida. É assim manifesta a interacção entre pergunta de partida, exploração e problemática” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 103)

E é, exactamente, porque é *manifesta a interacção entre a pergunta de partida, a exploração e a problemática*, vamos de imediato descrever o nosso processo investigativo.

Afigura-se-nos, no entanto, na economia deste estudo, precisar, em primeiro lugar, o contexto organizacional em que incide a nossa pesquisa empírica (lembramos que existe uma distinção entre o objecto de estudo e o nível empírico da investigação em que se opera a construção desse objecto<sup>44</sup>). Neste sentido, e porque o nosso contexto de análise é o Agrupamento Vertical de Escolas de Castro Verde, importa explicitar qual o contexto organizativo que recobre o termo “agrupamento”. Este consagra-se normativamente no chamado “Modelo de Gestão” das Escolas, criado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98. Este documento jurídico decreta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e prevê o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento das necessidades educativas. Preconiza, ainda, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado.

Por seu lado, o Despacho Normativo n.º 27/97 veio reforçar e potenciar as articulações entre a Educação Pré-escolar e os ciclos do ensino Básico como estratégia orientada para a melhoria da educação e respeito pela especificidade de cada escola e do seu projecto surgindo como um meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades em benefício das aprendizagens dos alunos, o qual, conjugado com o 115-A, permite que os estabelecimentos da educação pré-escolar já pudessem tecnicamente integrar os agrupamentos. Esta possibilidade foi consagrada legalmente

---

<sup>44</sup> Chamamos a atenção para a clarificação desta questão no texto de Rui Canário (1996).

pelo Decreto regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto, no artigo 2.º, ao definir o agrupamento de escolas como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos do ensino básico, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes: a) favorecer um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; b) superar situações de isolamento de estabelecimentos, prevenindo o abandono escolar e a exclusão social; c) reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos, d) garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão comum aos estabelecimentos de educação e de ensino que o integram; e) valorizar e enquadrar experiências em curso”.

Deste modo, o Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Castro Verde engloba desde a educação Pré-Escolar (crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade), o 1.º Ciclo do Ensino Básico (desde o 1.º ao 4.º ano de escolaridade), o 2.º Ciclo do Ensino Básico (do 5.º e 6.º ano) e o 3.º Ciclo do Ensino Básico (do 7.º ao 9.º ano de escolaridade). Este agrupamento foi formado há seis anos e para além de integrar vários estabelecimentos de educação e ensino tem, também, uma população diversificada em termos sócio-económicos e culturais dependente da diversidade geográfica que o caracteriza. Assim, e conforme especificaremos no item dedicado à caracterização da rede pública do ensino básico do concelho de Castro Verde, na sede de concelho o agrupamento congrega instituições educativas do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos enquanto nas restantes freguesias se encontram Jardins-de-infância e Escolas do 1º Ciclo. Esta diversidade na unidade (enquanto agrupamento) afigurou-se-nos como um campo aliciante para nela focalizarmos o nosso “olhar” teórico (particular, entre os vários possíveis). E, esse “olhar” foi conduzido inicialmente por uma diversidade de interrogações – recordamos que de um ponto de vista epistemológico as perguntas têm prioridade sobre as respostas, as quais assumimos como *pontos de partida* para a análise e interpretação do fenómeno a estudar: a participação dos pais.

Neste contexto, considerámos primordialmente as seguintes questões a investigar:

Quais as opiniões dos docentes dos vários níveis de ensino face à participação dos pais na escola?

Que formas assume essa participação?

Em que áreas os pais participam na escola?

Estão as percepções dos professores acerca da participação dos pais na escola relacionadas com factores de natureza sócio-cultural e familiar dos alunos?

Há diferenciação nos papéis familiares ao nível da participação dos pais na vida escolar dos filhos?

Existe alguma relação entre a participação dos pais na escola e factores de natureza pessoal e profissional do professor?

Que factores facilitam ou inibem a participação dos pais?

Qual a opinião dos professores acerca da formação de pais?

Na perspectiva dos professores há relação entre a participação dos pais na escola e as competências ao nível pessoal e social dos alunos?

Este conjunto de questões remeteu-nos para a pergunta de partida<sup>45</sup>:

**Na perspectiva dos professores, como se processa a participação dos pais na educação escolar dos filhos, num agrupamento vertical de escolas, e qual a sua influência ao nível da formação pessoal e social dos alunos e da formação de pais?**

O ancorar a esta questão foi o chegar a um porto seguro depois de um processo pleno de hesitações, de desvios, de incertezas e, simultaneamente, de muitas conversas

---

<sup>45</sup> A pergunta de partida, segundo Quivy e Campenhoudt (1992) poderá ser “um primeiro fio condutor” para o investigador que se propõe iniciar o seu trabalho. Como os próprios referem “pouco importa que este ponto de partida aparente ser banal e que a reflexão do investigador não lhe pareça totalmente madura; pouco importa que, como é provável, ele mude de perspectiva ao longo do caminho. Este ponto de partida é apenas provisório, como um acampamento-base que os alpinistas constroem para preparar uma escalada de um cume e que abandonarão por outros acampamentos mais avançados até iniciarem o assalto final”. Esta “fórmula que a experiência revelou ser muito eficaz”, como referem, ainda, os mesmos autores, “consiste em procurar enunciar o projecto de investigação de uma forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (pp. 29-30).

Seguindo as recomendações de Quivy e Campenhoudt (1992) verificámos empiricamente a clareza, a pertinência e a exequibilidade da questão de partida. A esta pergunta de partida, juntámos, por um lado, o aprofundamento das leituras exploratórias, no sentido de conseguirmos a qualidade da informação para conceber uma problemática de investigação; fizemos entrevistas exploratórias que tiveram como função “revelar luz sobre certos aspectos do fenómeno estudado, nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo, e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras” (p. 67).

informais com docentes, muitas leituras, de muita reflexão, de muito formular e reformular o registo descritivo da mesma.

Enunciada, na sua versão final a questão de partida e tendo consolidada a problemática da pesquisa, também foi possível registar, na sua fase definitiva, os objectivos desta nossa investigação: o objectivo geral e dele decorrentes os objectivos específicos.

Objectivo geral:

- Conhecer se, na perspectiva dos professores, a relação que os pais estabelecem com a escola está relacionada com a formação pessoal e social dos alunos e com a formação dos pais.

E são objectivos específicos os seguintes:

- Verificar se o nível de ensino onde o docente lecciona influencia a participação dos pais na escola.
- Observar e clarificar se a situação profissional do professor interfere com a participação dos pais.
- Constatar se a localização da residência dos alunos interfere com as áreas de participação dos pais na escola.
- Verificar se a localização da escola influencia a participação dos pais e as competências pessoais e sociais dos alunos.
- Relacionar o meio sócio-cultural dos alunos com a participação dos pais e a necessidade de formação de pais.
- Relacionar as formas e os tipos de participação praticada pelos pais com as competências pessoais e sociais dos alunos.
- Identificar a opinião dos professores sobre as práticas educativas familiares e a sua influência na formação pessoal e social dos alunos.
- Ver se há relação entre a estrutura familiar dos alunos e as suas competências pessoais e sociais.
- Verificar de que forma, os anos de serviço na carreira docente interferem com a importância atribuída à formação de pais.
- Relacionar a opinião dos professores sobre o objecto social de focalização dos pais na escola e a importância da formação de pais.

Na sequência da formulação do problema e da definição dos objectivos específicos, e de acordo com os requisitos da investigação, formulámos as seguintes hipóteses de pesquisa<sup>46</sup> (sendo estas consideradas sugestões de resposta para o problema posto):

Hipótese de trabalho (H1): A participação dos pais na vida escolar dos filhos, num agrupamento de escolas, influencia a formação pessoal e social destes.

• Hipótese de trabalho (H2): A participação dos pais na vida escolar dos filhos, num agrupamento de escolas, influencia a necessidade de formação de pais.

• Hipótese nula (H0): Não há relação entre a participação dos pais na vida escolar dos filhos, num agrupamento de escolas, e a formação pessoal e social destes.

• Hipótese nula (H0): Não há relação entre a participação dos pais na vida escolar dos filhos, num agrupamento de escolas, e a necessidade de formação de pais.

É legítimo afirmar que face às hipóteses de pesquisa, aos objectivos enunciados, aos suportes teóricos referenciados que este nosso estudo se constitui, como um contributo para a análise da problemática Escola-Família.

---

<sup>46</sup> As hipóteses deverão apresentar, de acordo com Tuckman (2000) as seguintes características: (1) Estabelecer uma conjuntura sobre a relação entre as duas ou mais variáveis. (2) Ser formulado claramente e sem ambiguidade, em forma de frase declarativa. (3) Ser prestável, ou seja, deve ser passível de reformulação, em forma operacional, de modo a poder ser então avaliada a partir dos dados (p. 95).

## 4.2 A Construção do Modelo de Análise

A construção de um qualquer modelo de análise tem exigências teóricas e práticas incontornáveis. Este é o caso presente. Após um difícil percurso<sup>47</sup> chegámos a uma tomada de consciência do rumo investigativo a prosseguir e efectuámos reformulações na pesquisa a desenhar.

Neste sentido, e consequência da situação experienciada e reflectida, o modelo de análise construído pretende ser um *instrumento* que nos possibilite num primeiro momento, caracterizar e descobrir ligações possíveis – no ponto de vista dos professores – entre a participação dos pais na escola e a necessidade de formação de pais, por um lado e a implicação ao nível da formação pessoal e social dos alunos; num segundo momento contribuir para a reflexão individual e organizacional sobre esta temática, bem como para a tomada de decisão relativamente a estratégias de envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos filhos.

<sup>47</sup> Em anexo apresentamos os momentos de construção/reconstrução do nosso modelo.

Anexo 1. Modelo de análise (1.ª versão sintética), Grelha de análise (1.ª versão analítica), mapa conceptual (1.ª versão) e questionário elaborados na parte curricular do mestrado. O Modelo de Análise Teórico foi sujeito a operações de validação através de procedimentos estatísticos no sentido de se tornar no Modelo Explicativo Emergente. Ao nível da metodologia pretendeu-se obter resultados tendentes ao cálculo de análise estatística descritiva e ao cálculo do teste *T de Student*, em relação à comparação de médias. Os resultados obtidos permitiram validar o Modelo de Análise teórico.

No sentido de prosseguir esta investigação na fase de tese, propusemo-nos, num momento inicial, prosseguir com a revisão bibliográfica de modo a aprofundar os aspectos já abordados, nomeadamente: a temática da família, que foi focada de uma forma parcial inicialmente; e as questões da análise da participação, consequência das alterações normativas, especificamente o Decreto-Lei n.º 115-A/98.

Em paralelo, os contactos informais e formais estabelecidos com alguns docentes dos vários níveis de ensino pertencentes ao agrupamento e o acesso ao projecto educativo potenciaram a obtenção de conhecimentos e, citando Quivy e Campenhoudt, permitiram fazer “luz sobre certos aspectos do fenómeno estudado” (1992, p. 67).

Para além destes aspectos, também a orientadora da tese e, no sentido de um enriquecimento do estudo, aconselhou-nos a inclusão de algumas dimensões consideradas pertinentes na presente investigação, com as quais enriquecemos este estudo.

Foram ainda de importância crucial os conhecimentos adquiridos na parte curricular do mestrado (tendo em conta os objectivos, o campo de estudo e a problemática a abordar, foram consultados alguns autores de referência, aconselhados nesta primeira parte).

Anexo 2. Modelo de análise (2.ª versão sintética), modelo de análise (2.ª versão analítica), mapa conceptual (2.ª versão).

#### 4.2.1 Delineamento Geral e Procedimentos

Tendo em conta a problemática que equacionámos e os objectivos delineados nesta investigação colocou-se-nos a questão da escolha da estratégia metodológica.

Dado que a pertinência ou adequação de uma ou outra abordagem metodológica é aferida pela relação a cada objecto de estudo no quadro de cada processo de investigação, como refere Pierre Bourdieu (1989),

... as opções técnicas mais “empíricas” são inseparáveis das opções mais “teóricas” de construção do objecto. Em função de uma certa construção do objecto que tal método de abordagem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados, etc, se impõe (citado por Canário, 1996, p. 135)

a nossa opção de estratégia metodológica recaiu sobre um estudo empírico que opera uma articulação entre uma abordagem quantitativa e uma abordagem qualitativa. Aliás, esta opção por uma diversidade e pluralidade de abordagens e estratégias metodológicas decorreu da nossa constatação, durante o processo de construção do nosso objecto de estudo – A participação dos pais num agrupamento vertical de Escolas – de que, como diz Rui Canário (1996) “a tendência para raciocinar a partir do estabelecimento de dicotomias entre o quantitativo e o qualitativo, entre o experimental e o naturalista, não corresponde, seguramente, ao modo mais adequado e produtivo de equacionar o debate metodológico” (p. 134). De acordo com a concepção epistemológica e científica que serviu de suporte à nossa investigação, utilizámos procedimentos quantitativos de medição e tratamento estatístico, categorizando em variáveis os fenómenos sociais que pretendíamos conhecer e estabelecermos relações estatísticas entre eles, todavia recusámos o reducionismo metodológico. Neste sentido, e porque a complexidade dos fenómenos sociais não pode ser captada em toda a sua riqueza e profundidade através de um enfoque positivista, quantitativo, utilizámos, igualmente, métodos qualitativos que nos proporcionaram uma compreensão, e posterior descrição, dos significados, símbolos e interpretações dos próprios docentes.

Esta opção inscreve-se nas orientações metodológicas do campo das ciências sociais, emergentes da nossa contemporaneidade, tal como refere Serrano (1994):

*En las ciencias sociales existe una gran preocupación teórica y práctica, de modo que es difícil separar el conocimiento y la acción como camino válido para acercarse al estudio de la realidad. La preocupación por el saber va unida a la preocupación por el actuar, por mejorar la acción, pues lo que interesa es la transformación y la mejora de la realidad social. En este sentido podemos afirmar que la tarea es ingente y necesitamos contar con las aportaciones de los distintos paradigmas. En tiempos de crisis como los que nos ha tocado vivir es preciso seleccionar con rigor y precisión el que nos parezca más adecuado, pero no podemos permitir-nos el lujo de prescindir de las valiosas aportaciones que cualquier paradigma o modelo pueda brindarnos (p. 41).*

Assim, face à necessidade de respondermos ao carácter complexo e multidimensional da participação dos pais na escola impôs-se-nos a assunção de uma diversidade metodológica, isto é, a utilização de técnicas de recolha e tratamento de informação adequadas às questões formuladas no processo de construção do objecto de estudo.

Neste sentido, na fase exploratória de natureza mais qualitativa do presente estudo – e tendo como suporte o conhecimento acumulado pela experiência profissional de vários anos, o aconselhamento da orientadora – pretendemos recolher informação diversificada e obter um mais completo e aprofundado saber sobre as várias perspectivas teóricas que se desenvolveram no âmbito da temática da participação dos pais.

Numa fase posterior, procedemos à abordagem quantitativa, com base no inquérito por questionário e na análise estatística multivariada, aspectos que, embora não descurando uma análise qualitativa, conferem a este estudo um cariz marcadamente quantitativo.

A elaboração do instrumento, ou seja, do inquérito por questionário, foi precedida por uma aprofundada e exaustiva revisão bibliográfica e pela recolha de dados documentais. Este procedimento visou um direccionamento mais adequado das linhas norteadoras do estudo e permitiu, em simultâneo, uma maior organização e rentabilização da informação recolhida e o equacionamento, de forma fundamentada, das questões mais directamente relacionadas com os objectivos gerais e específicos desta pesquisa.

A nossa opção pelo inquérito por questionário, no presente estudo, justifica-se pelo facto de ser uma técnica que permite obter informações consideradas pertinentes, junto de um conjunto amplo de pessoas. Esta técnica possibilita, ainda, a transformação de informação em dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas ou contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, originando, assim, a obtenção de dados de frequência.

O inquérito por questionário é utilizado para inquirir um conjunto de indivíduos, geralmente representativo de uma população, sobre questões relativas a um ou a vários aspectos da realidade de acordo com o interesse do investigador. No caso do nosso questionário, optámos por uma questão aberta e por questões fechadas, embora saibamos que estas condicionam, de certo modo, as respostas que se podem obter dos inquiridos, pelo facto de lhes ser solicitado que se situem numa escala pré-definida. No entanto, este procedimento facilita ao investigador o processo de apuramento e tratamento de dados, permitindo desta forma classificar rapidamente a resposta numa das categorias de análise previstas, facilitando a quantificação e o tratamento estatístico.

Elaborámos, também, uma recolha de dados sobre as famílias das crianças que frequentam o agrupamento de escolas, uma vez que a família constitui, sem dúvida, um estratégico posto de observação sobre a criança.

#### 4.2.2 População Alvo

Após ter sido circunscrito o campo de análise, houve que tomar decisões, dado que se deparam três possibilidades ao investigador conforme referem Quivy e Campenhoudt (1992):

O investigador ou recolhe dados e faz incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por esse campo; ou a limita a uma amostra representativa desta população; ou estuda apenas algumas componentes muito típicas, ainda que não estritamente representativas dessa população (p. 162).

A escolha é na realidade feita em função da temática em análise, dos objectivos e das hipóteses da investigação. Neste sentido, a tomada de decisão incidiu sobre a população-alvo que deve ser entendida como um conjunto de elementos constituintes de um todo, neste caso, pelos professores dos vários níveis de ensino (Pré-escolar, 1º Ciclo e 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) do Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Castro Verde a leccionar com turma no ano lectivo de 2003 – 2004.

A fim de delimitar e caracterizar a população-alvo, recorreu-se aos dados constantes na Base de Dados da Escola Preparatória Dr. António Francisco Colaço (escola sede), cujo contributo se tornou imprescindível.

De acordo com os dados a que tivemos acesso pode-se constatar que esta população alvo<sup>48</sup> é constituída por 69 docentes, sendo:

- 9 docentes da Educação Pré-escolar;
- 21 docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- 39 docentes do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.

Os questionários foram distribuídos à totalidade dos docentes com turma (69), por três razões fundamentais: se encontrarem reunidas condições de fácil acesso; por a população ser de tamanho reduzido e conseqüentemente, poder ser integralmente estudada (não houve necessidade de recorrer a uma amostra representativa da população).

---

<sup>48</sup> Na população alvo, considerámos os docentes que leccionam directamente com turma (quer ao nível da monodocência, quer da pluridocência); não contemplando os docentes que se encontram nos apoios educativos ou em cargos de gestão.

#### 4.2.3 Modelo de Análise e Identificação de Variáveis

O modelo de análise é considerado “o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e de análise” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 151).

De acordo com a problemática em análise<sup>49</sup>, bem como os objectivos e as hipóteses delineadas nesta investigação, procedeu-se ao delimitar do Modelo de Análise, que é constituído por conceitos, dimensões, componentes, subcomponentes e indicadores.

Na elaboração da grelha de análise (quadro 1), tornou-se necessário, primeiro, proceder à identificação e definição dos conceitos; segundo, desdobrar esses conceitos em dimensões, e, terceiro, delinear as componentes relativas a cada uma das dimensões; por último, o desdobrar de componentes em subcomponentes e depois em indicadores, com vista a que, cada indivíduo se pudesse posicionar perante as afirmações que lhe são colocadas, consoante o seu grau concordância ou discordância.

Apresentamos, de seguida, a grelha de análise.

---

<sup>49</sup> Vide 4.1 “A Problemática da investigação” (p. 50).

Pergunta de partida:

- Na perspectiva dos professores como se processa a participação dos pais na educação escolar dos filhos, num agrupamento vertical de escolas e qual a sua influência ao nível da formação pessoal e social dos alunos e da formação de pais?

Quadro 1

Grelha de análise (3.ª versão)

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
CARACTERIZAÇÃO	<p>Pessoal e profissional do professor</p> <p>Familiar dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificação do docente               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Idade</li> <li>- Sexo</li> <li>- Nível de ensino onde lecciona</li> <li>- Situação profissional</li> <li>- Localidade de residência</li> <li>- Anos de serviço docente</li> <li>- Anos de serviço na escola actual</li> <li>- Localidade de trabalho</li> </ul> </li>   <li>● Categorização sócio-cultural e familiar dos alunos               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Meio sócio-cultural dos alunos</li> <li>- Estrutura familiar dos alunos</li> <li>- Situação familiar dos pais</li> <li>- Residência dos alunos</li> <li>- Profissão dos pais</li> <li>- Idades dos pais</li> <li>- Habilitações literárias dos pais</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fem/Mas</li> <li>- Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do E.B.</li> <li>- QE, QZP e Contratado</li>   <li>- Profissão; Escola</li>   <li>- Sede de concelho, fora da sede de concelho</li>   <li>- Elevado, médio-alto, médio, médio-baixo, baixo</li> <li>- Conjugal, extensa, monoparental, reconstituída</li> <li>- Vivem em união, separados outra situação</li> <li>- Localidade da escola, fora da localidade da escola</li> <li>- CNP, emigrante, reformado, desempregado, doméstica</li> <li>- Sem nível de ensino, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo, E. Secundário, C. Médio, C. Superior)</li> </ul>

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
PARTICIPAÇÃO	Participação praticada	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Práticas educativas</li>   <li>● Género <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papéis familiares na relação escola-família</li> <li>- Papel de encarregado de educação</li> </ul> </li>   <li>● Grau de democraticidade</li>   <li>● Grau de regulamentação</li>   <li>● Grau de envolvimento</li>   <li>● Congruência da participação com os objectivos da organização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regras de comportamento</li> <li>- Responsabilidades (individuais e colectivas)</li> <li>- Autonomia</li> <li>- Valorização do trabalho</li> <li>- Prazer (saber e aprender)</li> <li>- Ambiente literário</li>   <li>- Só o pai, o pai mais do que a mãe, o pai e a mãe igual, a mãe mais do que o pai, só a mãe, outros familiares</li> <li>- Mãe, pai, avós, outros</li>   <li>- Directa (dar opiniões ou defender os interesses pessoais)</li> <li>- Indirecta (representantes nomeados ou eleitos)</li>   <li>- Informal</li> <li>- Não formal</li> <li>- Formal</li>   <li>- Activa (conhecimento dos direitos e deveres; conhecimento da sua influência na tomada de decisão)</li> <li>- Reservada (actividade expectante ou actividade calculista)</li> <li>- Passiva (atitudes e comportamentos de desinteresse ou falta de informação)</li>   <li>- Convergente (numa vertente consensual)</li> <li>- Divergente (operando uma certa rotura)</li> </ul>

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
FORMAÇÃO DE PAIS	Formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grau de poder dos participantes</li> <li>● Orientação dos participantes</li> <li>● Áreas de participação</li> <li>● Objecto social da participação</li> <li>● Factores que interferem na concretização da participação</li> <li>● Importância da formação</li> <li>● Objectivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informação</li> <li>- Consulta</li> <li>- Recomendação</li> <li>- Aprovação</li> <li>- Decisão (individual ou colegial)</li> <li>- Apoio/suporte</li> <li>- Controlo/avaliação</li> <li>- Oposição (vontade de mudar ou de desafiar o poder formal)</li> <li>- Política/institucional (definição do projecto educativo)</li> <li>- Organizativa (aspectos organizativos da escola)</li> <li>- Técnica/operativa (referencia-se à acção pedagógica, à prestação de cuidados às crianças e ao apoio às actividades)</li> <li>- Criança individual</li> <li>- Grupo/turma</li> <li>- Escola</li> <li>- Conflitos</li> <li>- Representatividade</li> <li>- Condições</li> <li>- Desinteresse</li> <li>- Formalismo</li> <li>- Processos</li> <li>- Imagem pessoal (dos professores, do estabelecimento de ensino e das actividades escolares)</li> <li>- Questão aberta: concordo, não concordo; três formas de a operacionalizar</li> <li>- Desenvolvimento</li> <li>- Aprendizagem</li> <li>- Socialização</li> </ul>

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
FORMAÇÃO DOS ALUNOS	Pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Competências pessoais</li> <li>● Competências sociais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto-conhecimento</li> <li>- Responsabilidade nas tarefas</li> <li>- Responsabilidade nos comportamentos</li> <li>- Comunicação</li> <li>- Cooperação</li> <li>- Interação</li> <li>- Respeito e tolerância</li> <li>- Autonomia</li> <li>- Entregajuda</li> <li>- Atenção</li> </ul>

Os conceitos – que integram, logicamente, o modelo conceptual – foram verbalizados do seguinte modo: “Participação dos pais”, “Formação de Pais”, “Formação Pessoal e Social dos alunos” e “Caracterização” e foram desdobrados, nos seus vários aspectos, conforme se explicita na grelha anterior e se descreve na nota de rodapé<sup>50</sup>.

Estes quatro conceitos, foram peças fundamentais na arquitectura do estudo e norteadoras de todo o processo investigativo, dado que se pretende conhecer, na

<sup>50</sup> Descrevemos, mais em pormenor, o processo subjacente à elaboração da grelha de análise, sabendo-se que, inicialmente, foi necessário proceder à identificação e definição de conceitos. Num segundo momento, houve que desdobrar esses conceitos, nos seus vários aspectos, assim, a “Participação dos pais” foi desdobrado segundo a dimensão de “Participação praticada”, enquanto que a “Formação de pais” foi analisada segundo a dimensão “Formativa”, o conceito de “Formação pessoal e social dos alunos” foi desdobrado na dimensão “Pessoal e Social” e o conceito “Caracterização” foi analisado segundo as dimensões “Pessoal e profissional do professor” e “Familiar dos alunos”.

Em relação ao conceito “Participação” e à respectiva dimensão “Participação praticada” foram definidas as componentes designadas por “Grau de democraticidade”, “Grau de regulamentação”, “Grau de envolvimento”, “Congruência da participação com os objectivos da organização”, “Grau de poder dos participantes”, “Orientação dos participantes”, “Áreas de participação”, “Objecto social da participação” e “Factores que interferem na concretização da participação”.

Quanto ao conceito “Formação de pais” e à respectiva dimensão “Formativa” foi definida a componente designada por “Objectivos” e “Necessidade de formação”.

No conceito “Formação dos alunos” e na sua dimensão “Pessoal e Social” foram definidas as componentes “Competências Pessoais” e “Competências Sociais”.

Em relação ao conceito “Caracterização” na sua dimensão “Pessoal e Profissional do professor” foi dividido na “Identificação do docente”, considerada como característica do professor e, na dimensão “Familiar dos alunos” foi desdobrada nas componentes “Categorização sócio-cultural e familiar dos alunos”, “Práticas educativas” e “Género”.

perspectiva dos professores, se a relação que os pais estabelecem com a escola está relacionada com a formação pessoal e social dos alunos e com a formação de pais.

Foram, nesta conformidade, os elementos conceptuais estruturantes na construção do Modelo de Análise que apresentamos graficamente na figura seguinte: na sua versão sintética (figura 7) e na página seguinte na sua versão analítica (quadro 2).

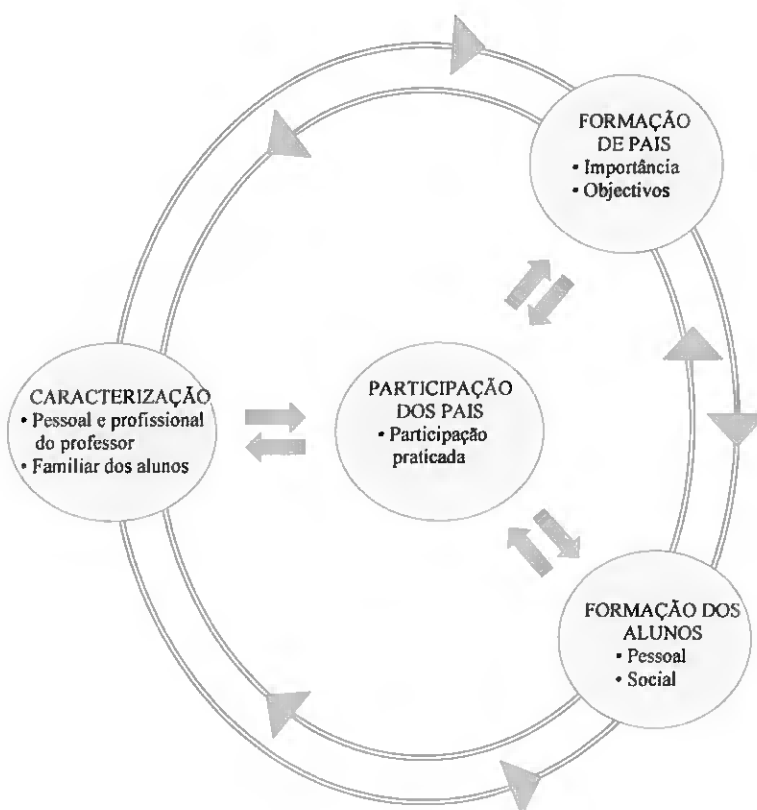
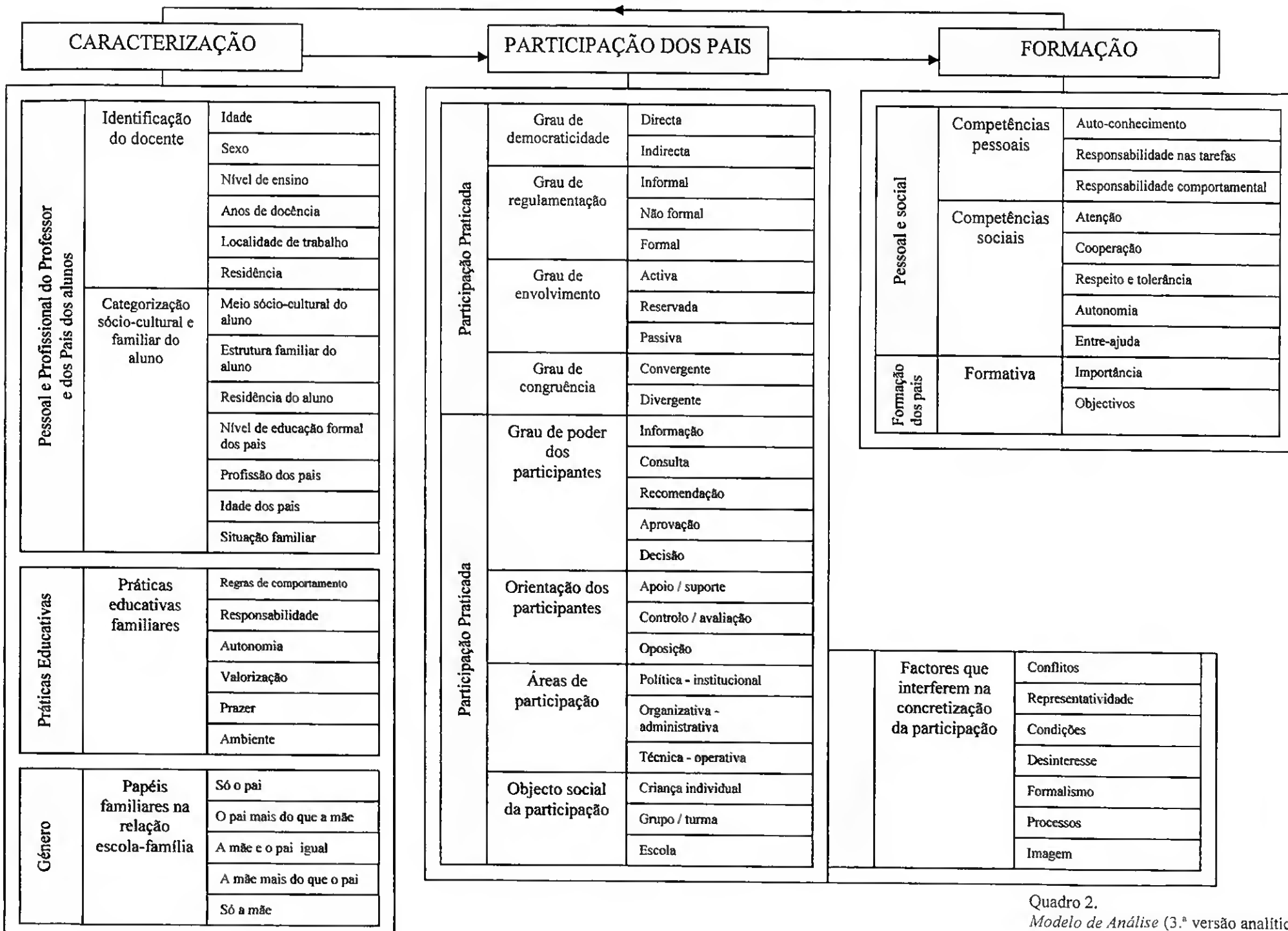


Figura 7. Modelo de análise (3.ª versão sintética)

MODELO DE ANÁLISE (3ª. versão analítica - final)



Quadro 2.  
Modelo de Análise (3ª. versão analítica)

#### 4.2.4 A Formulação das Hipóteses e Caracterização das Variáveis

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) entende-se por “variável [a] todo o atributo, dimensão ou conceito susceptível de assumir várias modalidades” (p. 217).

Neste estudo, identificámos variáveis independentes e variáveis dependentes, as quais são definidas do seguinte modo:

A variável dependente é uma variável de resposta ou *output*; é o factor que é observado e medido, para determinar o efeito da variável independente ou seja, o factor que se manifesta, desaparece ou varia, à medida que o investigador introduz, remove, ou faz variar a variável independente

A variável independente é uma variável estímulo ou *input* . . . é o factor que é medido, manipulado e seleccionado pelo investigador, para determinar a sua relação com um fenómeno observado (Tuckman, 2000, pp. 121-122).

A variável dependente é assim considerada porque representa a consequência de uma mudança na variável independente. A variável independente é a variável que o investigador irá manipular ou modificar, para provocar uma alteração numa outra variável.

As hipóteses foram deduzidas do Modelo de Análise e formuladas a partir das conexões entre os conceitos. Enunciando-se de novo<sup>51</sup> para dar intelegibilidade à caracterização das variáveis.

<sup>51</sup> Foram enunciadas em 4.1 – A problemática da investigação.

Por vezes, as hipóteses confundem-se com as observações. No entanto, elas referem-se a coisas completamente diferentes. Uma observação refere-se ao que é, ou seja, ao que se pode verificar e uma hipótese é uma expectativa sobre acontecimentos, baseada nas generalizações de uma relação que se assume como tal, entre determinadas variáveis. As hipóteses são abstractas e estão relacionadas com as teorias e os conceitos, enquanto as observações que se utilizam para testar essas hipóteses, são específicas e baseadas em factos.

As hipóteses surgem como aspectos que emergem quer dos aspectos conceptuais, quer da definição dos objectivos e acompanham todo o processo metodológico.

Nesta perspectiva, uma hipótese apresenta-se como uma resposta provisória a uma pergunta fornecendo à investigação um fio condutor eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada vai permitir as relações que, do ponto de vista da teoria, se julga mais correctas e que a observação e a análise subsequentes permitirão infirmar ou confirmar.

A hipótese é considerada um aspecto de relevo e neste sentido Quivy e Campenhoudt (1992) referem “a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor” (p. 119).

- Hipótese de trabalho (H1): A participação dos pais na vida escolar dos filhos, num agrupamento de escolas, influencia a necessidade de formação de pais.
- Hipótese de trabalho (H2): A participação dos pais na vida escolar dos filhos, num agrupamento de escolas, influencia a formação pessoal e social destes.
- Hipótese nula (H0): Não há relação entre a participação dos pais na vida escolar dos filhos, num agrupamento de escolas e a necessidade de formação de pais.
- Hipótese nula (H0): Não há relação entre a participação dos pais na vida escolar dos filhos, num agrupamento de escolas e a formação pessoal e social destes.

Tomando em consideração as hipóteses  $H_1$  e  $H_0$ , destacaremos:

1º A variável independente – A participação dos pais – factor manipulável e manipulado que irá provocar efeitos na variável dependente, quando, ela própria sofre alterações;

2º A variável dependente – A importância de formação de pais – é o factor que “hipoteticamente”, pensamos, irá ser afectado pelas mudanças / alterações produzidas na variável independente.

3º A variável dependente – A formação pessoal e social dos filhos – é o factor que “hipoteticamente”, pensamos, irá ser afectado pelas mudanças / alterações produzidas na variável independente.

Neste Modelo de Análise, a variável independente é retratada pela “Participação dos pais” e trata-se de uma variável que se identifica com a dimensão ou característica que o investigador manipula, de modo deliberado e que irá provocar efeitos na variável dependente, nos casos em que ela própria sofre alterações.

As variáveis dependentes, neste estudo, identificadas como a “Formação de Pais” e a “Formação Pessoal e Social dos filhos” surgem como características que aparecem ou mudam quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente.

Nesta investigação serão tidas em conta as variáveis moderadoras (de controlo), de modo a que possamos avaliar correctamente a importância específica da variável explicativa principal e neste sentido Quivy e Campenhoudt (1992) referem:

Não basta estudar só a relação entre duas variáveis definidas pela hipótese . . . . É necessário tomar em consideração variáveis de controlo dado que as correlações observadas, longe de traduzirem ligações causa – efeito, podem resultar de outros factores implicados no mesmo sistema de interacções (p. 158).

As variáveis moderadoras a ter em conta na investigação são: ao nível pessoal e profissional do professor: o nível de ensino no qual o docente lecciona, a situação profissional do professor, os anos de serviço e a localidade da escola; o nível familiar dos alunos: o meio sócio-cultural dos alunos, a sua estrutura familiar, a sua residência, as práticas educativas familiares e os papéis familiares.

Secundando a caracterização das variáveis uma outra etapa do processo de construção e validação do modelo de análise é o de delimitação do campo da observação/recolha. Considerando que a observação engloba

O conjunto das operações através das quais o Modelo de Análise (constituído por hipóteses e conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. A observação é, portanto uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar por outro. (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 157)

conceber esta etapa da observação equivale a responder às três perguntas seguintes: “Observar o quê?”, “Em quem?” e “Como?”. A primeira, assenta sobretudo na elaboração de um Modelo de Análise tão correcto, preciso explícito quanto possível, que por sua vez ajudará a definir o mais correctamente possível os dados pertinentes e úteis ao trabalho empírico; a segunda – enfatiza o facto de saber que tipo de dados deverão ser recolhidos, é, também, necessário limitar o campo de análises empíricas no espaço geográfico e social e no tempo; a terceira, consiste na construção do instrumento.

A observação levada a cabo no presente estudo foi orientada para a emergência de hipóteses pertinentes que foram posteriormente submetidas a actividades de verificação, isto é, à avaliação de hipóteses pertinentes (função heurística) e para confirmar ou infirmar da correcção da explicação dos fenómenos (função de verificação).

#### 4.2.5 Operacionalização das Variáveis – Inquérito por Questionário

Após feita a identificação das variáveis, adoptámos procedimentos com vista à sua operacionalização. Este processo é um imperativo para que se proceda à necessária mensuração das variáveis. Neste sentido, o questionário construído, para este estudo, resultou de uma multiplicidade de factores – o trabalho de pesquisa e reflexão em torno de um corpo teórico; os contactos informais e formais junto de profissionais de educação; o conhecimento empírico-especulativo que detemos acerca desta temática da participação dos pais; da análise do projecto educativo do agrupamento; da recolha de dados sobre as famílias – e teve subjacente os objectos gerais e específicos que percorreram todo o estudo de uma forma transversal.

Foi nossa opção utilizar o questionário como instrumento de recolha de dados, especificamente, o questionário indirecto. Neste não existe um relacionamento directo entre o inquirido e o investigador. É, no entanto, auto-administrado, dado que o inquirido contacta directamente com as questões e anota as suas próprias respostas sem a presença do investigador, o qual não se torna influenciador ou inibidor do respondente.

Para a construção do questionário baseamo-nos no nosso mapa conceptual e apresentámos uma questão aberta e questões fechadas (nestas releva-se o condicionante do inquirido, face às sugestões apresentadas). A questão aberta do questionário dá aos respondentes a impressão de que estão, de facto, a ser ouvidos, possibilitando um alargamento na interpretação dos resultados. Nas questões fechadas optou-se por utilizar a escala de *Likert* (de 1 a 5) que tem mais opções de resposta, permitindo aos inquiridos posicionar-se nos diferentes graus de concordância ou discordância, sentindo-se menos forçados a tomar posições extremas do que no caso de perguntas que remetem para respostas do tipo Sim/Não.

Analizamos seguidamente, e mais em pormenor, o referido questionário, lembrando que a sua construção tem como objectivo geral “**Conhecer se, na**

**perspectiva dos professores, a relação que os pais estabelecem com a escola está relacionada com a formação pessoal e social dos alunos e com a formação de pais”.**

O questionário utilizado compreende sete blocos. De acordo com as regras da investigação académica, o questionário, compõe-se de uma folha de rosto, em se divulga de forma genérica, o objectivo do estudo e a instituição de ensino onde decorre o Mestrado e se refere o carácter de confidencialidade e de anonimato das respostas, bem como o apelo ao preenchimento da totalidade do mesmo.

Para preenchimento do questionário utilizou-se a escala do tipo *Likert* (como referimos anteriormente) que, de acordo com Tuckman “usa-se para registar o grau de concordância ou discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença ou juízo de valor” no entanto, foi colocada também a possibilidade de, de forma aberta, serem acrescentados outros factores a cada bloco de questões (2000, p. 280).

O questionário engloba sete (7) blocos:

- 1º - “Identificação do docente”;
- 2º - “Categorização sócio-cultural e familiar dos alunos”;
- 3º - “As práticas educativas familiares”;
- 4º - “As diferenças de género na colaboração dos pais com a escola”;
- 5º - “Formas e áreas de participação dos pais com a escola”;
- 6º - “Formação de pais”;
- 7º - “Competências pessoais e sociais dos alunos”

No primeiro bloco intitulado “**Identificação do Docente**” destina-se a recolher dados sobre as características pessoais e profissionais do professor, nomeadamente, a “Idade”, o “Sexo”, o “Nível de Ensino onde Lecciona”, a “Situação Profissional”, a “Localidade de Residência”, os “Anos de Serviço Docente”, os “Anos de Serviço na Escola Actual”, a “Localidade da Escola” (na sede de concelho ou fora da sede de concelho e a distância).

O segundo bloco do questionário, sob a designação “**Categorização sócio-cultural e familiar dos alunos**”, pretende recolher dados relativamente ao “Meio sócio-cultural dos alunos” que compreende 5 variáveis (P211 a P215); à “Estrutura familiar dos alunos” constituída por 4 variáveis (P221 a P224) e à “Residência dos alunos” com 2 variáveis (P231 e P232). As respostas podem ser graduadas numa escala de medição

que compreende “ nenhuns” (nível 1), “poucos” (nível 2), “alguns” (nível 3), “muitos” (nível 4), “muitíssimos” (nível 5) e, por fim, “N” (não sabe/não responde).

No terceiro bloco do questionário, sob o título **“As práticas educativas familiares”**, pretende-se apurar dados sobre “A educação familiar dos alunos”, enunciando um conjunto de aspectos que tipificam os papéis dos pais nas práticas familiares de socialização das crianças e é constituída por 9 variáveis (P31 a P39). A escala adoptada neste conjunto de variáveis compreende o “N” (não sabe), o “discordo completamente” (nível 1), “discordo” (nível 2), o “não concordo nem discordo” (nível 3), o “concordo” (nível 4) e, por fim, o “concordo inteiramente” (nível 5).

No quarto bloco, sob o título **“Diferenças de género na colaboração dos pais com a escola”**, tem como principal objectivo recolher a opinião dos inquiridos sobre as situações observadas na escola no desempenho do papel no que concerne aos “Papéis familiares na relação escola-família” que inclui 6 variáveis (P411 a P416). As respostas dos inquiridos podem ser graduadas na seguinte escala: o “nunca” (nível 1), o “raramente” (nível 2), o “às vezes” (nível 3), o “muitas vezes” (nível 4), o “sempre” (nível 5) e, “N” (não sabe).

O quinto bloco do questionário, sob a designação **“Formas e áreas de participação dos pais na escola”**, pretende recolher as opiniões dos docentes relativamente à participação praticada pelos pais num agrupamento de escolas ao nível do “Grau de democraticidade” (P511 a P514), do “Grau de regulamentação” (P521 a P523), do “Grau de envolvimento” (P531 a P537), da “Congruência da participação com os objectivos da organização” (P541 a P542), do “Grau de poder dos participantes” (P551 a P556), da “Orientação dos participantes” (P561 a P564), das “Áreas de participação” (P571 a P575), do “Objecto social da participação” (P581 a P583) e, por fim, dos “Factores que interferem na efectiva participação dos pais na escola” constituído por 9 variáveis (P591 a P599).

O sexto bloco intitulado **“Formação de pais”** pretende apurar dados sobre a importância da formação de pais ao nível dos “Objectivos na formação de pais” que compreende 8 variáveis (P611 a P618) e a “Concordância ou discordância da formação de pais” (P62), questão com possibilidade de resposta aberta – no caso de concordância, enunciar três formas de operacionalizar essa formação – no caso de discordância, a sua justificação.

Por fim, no bloco sétimo, sob o título **“Competências pessoais e sociais dos alunos”**, tem como principal objectivo recolher a opinião dos inquiridos sobre a

formação dos alunos em relação às suas “Competências Pessoais” constituída por 6 variáveis (P711 a P716) e às “Competências sociais” que inclui 8 variáveis (P721 a P728). As respostas dos inquiridos podem ser graduadas numa escala de medição que compreende o “nunca” (nível 1), o “raramente” (nível 2), o “às vezes” (nível 3), o “muitas vezes” (nível 4), o “sempre” (nível 5) e, “N” (não sabe).

Após a construção do questionário, houve que desencadear uma situação de pré-teste, de modo a testar o instrumento de observação, com vista a perceber se as questões estão a ser bem compreendidas e se as respostas correspondem às informações que se pretendem transmitir.

Deste modo, o questionário (anexo 3) foi objecto de um pré-teste junto de uma amostra da população em estudo (10 docentes dos vários níveis de ensino dos concelhos limítrofes), mas constituída por sujeitos diferentes dos que foram incluídos na população a inquirir, que se pronunciou quanto à “Estrutura”, “Extensão”, “Clareza” e “Linguagem”. Este teste prévio “permite muitas vezes detectar as questões mal construídas, os esquecimentos, as ambiguidades e todos os problemas que as respostas levantam” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 173), pelo que, após o preenchimento deste pré-questionário – e tendo em conta as sugestões feitas pelos inquiridos – foram feitas algumas correcções, tendo sido redigido o questionário definitivo para posterior aplicação (ver anexos 4 e 5).

Além disso, a validade do instrumento, isto é, a verificação da existência de um paralelismo entre o que o questionário pretende medir e os itens que o compõem foi assegurada por especialistas, sobre “Concepção e estrutura”, “Clareza das perguntas”, “Extensão” e “Linguagem”. Os mesmos especialistas expressaram a sua opinião sobre o modelo teórico, em termos de “Inteligibilidade” e “Pertinência”.

Considerámos as várias sugestões feitas pelos especialistas (anexo n.º 4), das quais fizemos as alterações consideradas necessárias.

#### 4.2.6 Recolha e Procedimento para a Análise e Tratamento de Dados

Após o conhecimento da população alvo, houve que desencadear o processo de recolha de dados dado que a construção do instrumento pressupõe que o mesmo seja posto em prática, junto de uma determinada população, de forma a obter uma proporção de respostas que sejam suficientes para permitir que a sua análise seja válida e fidedigna.

A recolha de dados fez-se em torno dos questionários distribuídos pela totalidade dos docentes – pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo do ensino básico – a leccionar com turma no Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Castro Verde.

Previamente, houve necessidade de obter autorização junto do Conselho Executivo, cujo parecer favorável permitiu desencadear o processo de recolha de dados.

A população alvo deste estudo é constituída por 69 docentes, sendo 9 Educadores de Infância, 21 Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 39 Professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico a exercer funções no agrupamento de escolas no ano lectivo de 2003/2004. A entrega dos questionários processou-se durante o início do mês de Junho e o processo de recolha foi desencadeado até ao final da primeira quinzena de Julho.

Nas Escolas do 1.º ciclo e nos Jardins-de-infância situados na sede de concelho e fora desta, a entrega e recolha dos questionários foi feita de forma directa, o que implicou várias deslocações a esses estabelecimentos de ensino. Na escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico houve um contacto directo com os coordenadores de departamento para explicitar o objectivo do estudo e solicitar a sua colaboração no processo de entrega e recolha dos questionários aos docentes dos respectivos departamentos.

A recolha de questionários permitiu a devolução de 59 dos 69 que haviam sido distribuídos, representando uma taxa de retorno de 85,5%, considerando-se deste modo uma taxa de resposta muito satisfatória, facto este derivado, provavelmente, da forma como foi feita a entrega e recolha dos mesmos.

Após a recolha dos dados, elaborámos um protocolo de análise estatística, procedimento necessário, para nele se inserirem os dados recolhidos e para o qual foi utilizado o programa estatístico SPSS *for Windows*. Definimos o número de variáveis (109), as quais representam as respostas ao nosso questionário. Todas as questões foram codificadas, isto é, transformadas em números, números esses, que constituíram a base de dados sobre a qual trabalhamos.

Procedeu-se, numa primeira abordagem, e em termos exploratórios, à análise estatística descritiva, o que permitiu obter a frequência das respostas dadas pelos inquiridos, através do cálculo de distribuição de frequências, procedendo-se, também, ao cálculo das medidas de tendência central, de modo a conhecer e a compreender a população em estudo (anexo 6).

O cálculo das medidas de tendência central justifica-se porque a forma de sintetizar a distribuição de valores de uma variável faz-se estabelecendo a sua tendência central. Existem três medidas de tendência central: média<sup>52</sup>, mediana<sup>53</sup> e moda<sup>54</sup>.

Para o tratamento dos dados, a fim de verificar as diferenças estatisticamente significativas, utilizámos vários tipos de testes (anexo 7) de acordo com o tipo de variáveis (as variáveis moderadoras foram consideradas independentes no tratamento estatístico). Deste modo, quando a variável dependente é ordinal e a variável independente é dicotómica (tem duas categorias), utilizámos o teste *Mann-Whitney Test*. No caso de a variável dependente ser ordinal e a variável independente ter três ou mais categorias utilizámos o *Kruskal-Wallis Test*. Se a variável dependente é *scale* e nominal e a variável independente é dicotómica, o teste utilizado é o *t* de *Student*. Nas variáveis dependentes de *scale* e variáveis independentes com três ou mais categorias, aplica-se o ANOVA, se as variâncias forem homogéneas (*Leven's Test*) para sig.> 0,05 ou então o *Kruskal-Wallis Test*, caso a variância não seja homogénea (sig ≤ 0,05).

---

<sup>52</sup> A Média é uma medida do valor mais típico e vulgarmente usada. Representa o valor médio de uma série de valores, obtidos através da soma de todos os valores individuais e dividindo-os pelo número de valores.

<sup>53</sup> A Mediana de uma série estatística é o valor dessa série que tem tantos valores inferiores a ele como superiores. Para se encontrar a mediana, os valores devem ser ordenados crescentemente. Se o número total de valores for ímpar, a mediana é o valor que ocupa a posição central. Se o número total de valores for par, a mediana será a média aritmética do valor mais alto da primeira metade e do valor mais baixo da segunda metade. Se a mediana calhar num grupo de valores da mesma ordem de grandeza, atribui-se-lhes esse valor. Utiliza-se a mediana quando a distribuição é irregular e quando a média daria uma imagem falsa da situação real.

<sup>54</sup> A Moda é uma medida de tendência central não muito utilizada na investigação. Ao contrário da média que só é utilizada com variáveis de intervalo. A moda pode ser usada a qualquer nível de mensuração enquanto que a mediana pode ser utilizada para variáveis ordinais e de intervalo mas não para variáveis nominais.

O *Chi-Square* foi utilizado para variáveis independentes e dependentes nominais.

Para analisar a questão aberta do questionário, procedemos primeiro a uma análise interpretativa. Nesse sentido, e tendo por base a análise de dados referidos por investigadores em metodologia qualitativa (nomeadamente Bogdan & Biklen, 1994; Miles & Huberman, 1985; Vala, 1987), o processo foi operacionalizado segundo três grandes momentos: a análise exploratória, a descrição e a interpretação desses mesmos dados.

Para além dos procedimentos descritos anteriormente para o tratamento da informação recolhida através do questionário foram consultados documentos que abrangeram duas categorias diferentes, de acordo com a sua própria natureza: (1) documentos oficiais produzidos pelas instâncias centrais e relacionados com o objecto de estudo; e (2) documentos produzidos na escola. Destes, foram consultados os seguintes:

- Base de dados do Agrupamento de escolas que nos permitiu informações acerca das estruturas de educação formal, da população docente e da população discente;
- O projecto educativo do estabelecimento para conhecer o retrato da escola;
- Documentos internos não informatizados, nomeadamente: fichas de inscrição das crianças do Jardim-de-infância; processos de matrícula das crianças do 1.º ciclo; inquéritos feitos aos alunos pelos directores de turma do 2.º e 3.º ciclos. Baseando-nos nestes documentos elaborámos uma ficha a fim de caracterizar as famílias de todas as crianças que frequentam o agrupamento de escolas, pretendendo recolher dados sobre “as diferenças de género na população discente”, “idades dos progenitores”, “habilitações literárias dos progenitores”, “actividade profissional dos pais e das mães”, “estrutura familiar das crianças”, “estrutura familiar dos progenitores” e o “desempenho do papel de encarregado de educação” (anexo 8).

Esta ficha de caracterização, efectuada aluno a aluno, revelou-se num trabalho muito moroso dada a inexistência de dados pertinentes sobretudo para os alunos do 1.º ciclo. A escola sede exige uma caracterização dos agregados familiares para o 2.º e 3.º ciclos mas não o faz para o 1.º ciclo. Por sua vez, as fichas de inscrição das crianças do Jardim-de-infância são mais completas e precisas.

Após o levantamento, criou-se uma base de dados no *SPSS*, versão 12, e para a sua análise tivemos em consideração os quadros extraídos através do *output* (anexo 9) que permitiram a organização dos dados, tornando possível uma primeira leitura do fenómeno em questão. No intuito de tornar essa leitura mais clara, elaborámos no *SPSS* e no *Excel* (a partir dos quadros do *SPSS*), os gráficos que se encontram na caracterização das famílias das crianças.

Após justificarmos as nossas opções metodológicas e explicitarmos o percurso e a arquitectura da nossa investigação, procederemos, de seguida, à apresentação e análise dos dados recolhidos.

## **5 A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE CASTRO VERDE – OLHARES DE PROFESSORES**

### **5.1 Geografia do Estudo – Concelho de Castro Verde**

Contextualizar um qualquer estudo sociológico exige um olhar atento sobre as características geográficas e culturais da região onde o mesmo se produz. Nesse sentido, captámos algumas imagens identificadoras do concelho de Castro Verde – da geografia à cultura passando pela população – e centrámo-nos sobre a singularidade das escolas do Agrupamento salientando as características dos corpos docente e discente e analisando as especificidades das famílias dos alunos.

#### **5.1.1 Caracterização Económica e Cultural de Castro Verde**

O concelho de Castro Verde, com uma área de 567 Km<sup>2</sup>, localiza-se na parte sul do Baixo Alentejo, sendo limitado a Norte pelos concelhos de Beja e de Aljustrel, a Este pelo concelho de Mértola, a Sul pelo concelho de Almodôvar e a Oeste pelo de Ourique. A vila de Castro Verde, sede de freguesia e de concelho, situa-se em posição central e a uma distância média de 9,2 km relativamente às outras sedes de freguesia - Casével, Entradas, São Marcos da Atabueira e Santa Bárbara de Padrões, o que facilita as

uma distância média de 9,2 km relativamente às outras sedes de freguesia - Casével, Entradas, São Marcos da Atabueira e Santa Bárbara de Padrões, o que facilita as acessibilidades no interior do concelho. Diariamente convergem para Castro Verde, através de carreiras de transportes públicos, os alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, verificando-se que cerca de metade dos alunos que frequentam os níveis de ensino referidos utilizam a rede de transportes escolares.



Figura 8. O Concelho de Castro Verde.

Fonte: Cartaz “Castro Verde – Uma janela sobre a planície” da Região de Turismo Planície Dourada.

Em termos populacionais, o Concelho de Castro Verde acompanhou durante a segunda metade do século XX a situação verificada nos restantes concelhos do Alentejo, onde os estigmas da desertificação e do desemprego imperaram.

No entanto, a partir da década de 80, verificou-se um ligeiro impulso positivo a nível demográfico, decorrente da atracção de novos residentes, bem como um aumento da população activa jovem. Essas duas particularidades estiveram intimamente associadas ao incremento da exploração mineira no concelho, através do projecto Neves/Corvo.

No Censo de 2001 a população residente era de 7603 habitantes, verificando-se um saldo positivo ao nível das migrações internas (38 indivíduos). Este saldo - conforme mostramos no quadro seguinte - assume especial importância uma vez que a maioria dos concelhos do Baixo Alentejo apresentaram migrações negativas.

## Quadro 3

*População Residente, segundo as Migrações (relativamente a 1999/12/31), por Concelho de Residência Habitual em 2001/03/12*

Concelho de residência habitual em 2001/03/12	População residente em 2001		População que não mudou de concelho		Imigrantes no Concelho				Emigrantes do Concelho para outro concelho		Saldo das Migrações Internas A-B	
					Provenientes de outro concelho		Provenientes do estrangeiro					
	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H
Castro Verde	7 603	3 813	7 173	3 551	208	120	144	100	170	82	38	38

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação (Censos 2001 - Resultados Definitivos)

Os impactos do projecto mineiro não se verificaram, apenas, a nível demográfico mas, acima de tudo, a nível socioeconómico e cultural. A revitalização económica foi visível num concelho que vivera até aí quase exclusivamente dependente do sector primário e que passou, a partir da década referida, a apresentar uma maior diversificação da sua base produtiva. Neves/Corvo foi, assim, um motor de dinamização económica uma vez que, associadas ao projecto mineiro, começaram a proliferar no concelho pequenas e médias empresas ligadas aos sectores secundário e terciário. Esta preponderância da população activa nestes sectores de actividade continuou a verificar-se em 2001, conforme observamos no quadro seguinte:

## Quadro 4

*População Residente Economicamente Activa (sentido lato) e Empregada, segundo o Sexo e o Ramo de Actividade no Concelho de Castro Verde*

Indicador	valor	unidade
População Economicamente Activa HM	3 375	indivíduos
População Economicamente Activa H	2 026	indivíduos
População Economicamente Activa e Empregada HM	2 985	indivíduos
População Economicamente Activa e Empregada H	1 926	indivíduos
População Economicamente Activa e Empregada, CAE <sup>55</sup> 0	332	indivíduos
População Economicamente Activa e Empregada; CAE 1 a 4	996	indivíduos
População Economicamente Activa e Empregada, CAE 5 a 9	1 677	indivíduos

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação, 2001 (Resultados Definitivos)

<sup>55</sup> De acordo com o INE, a classificação das actividades económicas contempla as seguintes divisões: 0 – Actividades mal definidas; 1 – Agricultura, silvicultura, caça e pescas; 2 – Indústrias extractivas; 3 – Indústrias transformadoras; 4 – Electricidade, gás e água; 5 – Construção e obras públicas; 6 – Comércio por grosso e a retalho, restaurantes e hotéis; 7 – Transportes, armazenagem e comunicações; 8 – Bancos e outras instituições financeiras, seguros, operações sobre imóveis e serviços prestados às empresas; 9 – Serviços prestados à colectividade, serviços sociais e serviços pessoais. Fonte: Instituto Nacional de Estatística – Portugal

Verifica-se através deste quadro que a população economicamente activa e empregada é maioritariamente masculina e que se assiste a um tercearização dos sectores de actividade, tendência esta comum nas sociedades actuais.

Paralelamente às tendências verificadas a nível nacional, o concelho de Castro Verde conheceu, sob o ponto de vista cultural, uma diminuição da taxa de analfabetismo na década compreendida entre 1991 e 2001, conforme patenteia o quadro 5, embora esta taxa seja, ainda, percentualmente elevada, consequência dos factores de interiorização e ruralidade do concelho. Salientamos que, neste quadro, apresentamos na primeira coluna o total de indivíduos correspondentes aos indicadores considerados; na segunda a percentagem destes face ao total da população; por sua vez, nas colunas seguintes, diferenciadas por género, e no que concerne às percentagens, indicamos o número correspondente à população para cada um dos indicadores considerados.

Quadro 5

*População Residente segundo o Nível de Ensino Atingido e Sexo e Taxa de Analfabetismo*

<b>Indicador</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Homens</b>	<b>%</b>	<b>Mulheres</b>	<b>%</b>
Nenhum nível de ensino	1433	18.8	682	47.6	751	52.4
1.º Ciclo do ensino Básico	2 894	38.0	1 494	51.6	1 400	48.4
2.º Ciclo do ensino Básico	970	12.8	519	53.5	451	46.5
3.º Ciclo do ensino Básico	802	10.6	450	56.1	352	43.9
Ensino Secundário	942	12.4	446	47.3	496	52.7
Ensino Médio	23	0.3	9	39.1	14	60.1
Ensino Superior	539	7.1	213	39.5	326	60.5
Taxa de analfabetismo HM, em 1991	20.5%					
Taxa de analfabetismo HM, em 2002	15.7%					

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação, 2001 (Resultados Definitivos)

Da leitura do quadro torna-se evidente que a maioria da população residente possui um grau de escolarização mínimo (refira-se que o somatório dos sem qualquer nível de ensino e os com o primeiro ciclo do ensino básico prefazem 56,8%) enquanto que os indivíduos mais letrados – com habilitações de grau médio ou superior – constituem uma minoria. Outra das evidências do quadro diz respeito às diferenças de género no que concerne à educação formal da população: é maior a percentagem de

mulheres com habilitações literárias mais elevadas o que, provavelmente, pode ser explicado pelo facto do homem entrar mais precocemente no mundo do trabalho e, ainda, pelo facto, (estatisticamente comprovado a nível nacional) de as mulheres obterem níveis de sucesso escolar mais elevado do que os homens.

Estes indicadores sócio-culturais expressos no último censo resultou quer das tendências actuais da sociedade portuguesa – prolongamento da escolarização dos mais jovens – quer da vinda de novos residentes, ocorrida, como dissemos anteriormente, a partir da década de oitenta. A interacção social provocada pelo afluxo destes novos residentes, vindos de zonas urbanas e com um grau de habilitações superior, foi, também, determinante para a criação de novas dinâmicas culturais em Castro Verde.

O concelho apresenta, actualmente, uma vida cultural mais rica e diversificada onde o equilíbrio entre a inovação e a tradição tem sido conseguido, através de uma acção conjugada entre as autarquias locais, as associações e colectividades e os estabelecimentos de ensino.

O Estudo intitulado “Índice de Desenvolvimento Relativo para os concelhos do Alentejo”, produzido pelo Departamento Regional de Prospectiva e Planeamento da Comissão de Coordenação da Região do Alentejo, em 2001, no que respeita ao Índice relativo de Educação e Cultura, considera o concelho de Castro Verde numa posição privilegiada relativamente aos concelhos de todo o Alentejo, apenas antecedido por Évora, Beja, Portalegre e Vila Viçosa, quer em 1994, quer em 1998.

Tendo em conta todos os factores referidos, podemos considerar que o contexto sócio-cultural em que o Agrupamento de Escolas, objecto do nosso estudo, se insere não é, em princípio, impeditivo nem desfavorável ao sucesso educativo das nossas crianças e jovens, podendo, até, ser entendido como facilitador e potenciador de aprendizagens.

### 5.1.2 A Rede Pública do Ensino Básico: Estabelecimentos e População Escolar

Das estruturas de educação formal do concelho de Castro Verde fazem parte vários estabelecimentos de ensino<sup>56</sup>, efectuando-se o presente estudo no Agrupamento

---

<sup>56</sup> Para além do Agrupamento de Escolas em que incide o nosso estudo, existe, ao nível do ensino de rede pública, uma Escola Secundária onde funcionam alguns cursos do ensino secundário e ainda recebe alunos do terceiro ciclo do ensino básico.

Vertical de Escolas de Castro Verde. Este é constituído por um total de 19 estabelecimentos de ensino distribuídos conforme se referencia no quadro 6, comportando um total de 77 docentes distribuídos pelos três níveis de ensino e 705 discentes conforme documentam os dois quadros seguintes:

Quadro 6  
*Estruturas de Educação Formal e População Docente*

Localização	N.º de Estabelecimentos de Ensino			N.º de Docentes		
	Educação Pré-escolar	1.º Ciclo do E. B.	2.º/3.º Ciclos do E. B.	Educação Pré-escolar	1.º Ciclo do E. B.	2.º/3.º Ciclos do E. B.
Sede de concelho	1	1	1	4	14	39
Fora da sede de concelho	5	11	0	6	14	0
Totais Parciais	6	12	1	10	28	39
Totais	19			77		

Fonte: Base de dados do Agrupamento Vertical de Escolas, 2004

Quadro 7  
*População Discente*

Localidades	Pré-escolar	1.º Ciclo EB	2.º Ciclo EB	3.º Ciclo EB	Total
Aivados	--	6	--	--	6
Almeirim	--	4	--	--	4
Casével	15	7	--	--	22
Castro Verde	97	169	166	125	557
Corvo	--	11	--	--	11
Entradas	6	22	--	--	28
Geraídos	--	5	--	--	5
Lombador	--	4	--	--	4
Sta. Bárbara de padrões	12	14	--	--	26
S. Marcos da Ataboeira	5	7	--	--	12
Sete	13	8	--	--	21
Viseus	--	9	--	--	9
Total	148	266	166	125	705

Fonte: Base de dados do Agrupamento Vertical de Escolas, 2004.

Da leitura interpretativa dos dois quadros anteriores conclui-se que, do total de dezanove estabelecimentos de ensino existentes no concelho, o maior número se situa ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico (12) e fora da sede do concelho (11). Em relação ao 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico o quadro permite-nos verificar que existe apenas um estabelecimento de ensino que fica situado na sede do concelho.

Ao nível do número de docentes pertencentes a este agrupamento a maioria (39) pertence à Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (resultado da existência das diferentes áreas disciplinares e consequente pluridocência) seguindo-se o nível de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com 28 docentes. Ao nível da Educação Pré-escolar, apenas, existem 10 Educadoras de Infância. É de referir, ainda, que, embora se registre apenas um estabelecimento de ensino do 1.º Ciclo do E. B. na sede de concelho, o número de docentes nele existente é de 14 para uma população de 169 discentes, verificando-se que metade do corpo docente deste nível de ensino exerce funções na sede do concelho. Fora da sede de concelho leccionam 14 docentes para um total de 97 alunos e estes estabelecimentos registam um número bastante baixo de frequência de alunos. Neste contexto é importante realçar que no 1.º ciclo se registam oito estabelecimentos de ensino com menos de dez alunos e na educação pré-escolar dois estabelecimentos igualmente com menos de dez crianças. Estes dados ilustram de forma evidente a desertificação patente nas aldeias rurais e a tendência para o encerramento, a curto prazo, destas escolas.

Em relação à população discente, a sede de concelho regista nos vários ciclos, incluindo a Educação Pré-escolar, 79% do total. Verifica-se que o maior número de alunos se encontra no 1.º ciclo do Ensino Básico (266), logo seguido 2.º ciclo (166), enquanto que na Educação Pré-escolar existe um total de 148 discentes. O 3.º ciclo do EB regista um menor número de crianças relativamente aos outros níveis de ensino pelo facto de parte desta população ser encaminhada para a frequência da Escola Secundária.

Um dos factores que importa referenciar no contexto desta análise é o de que de, entre os alunos que frequentam a escola E. B. 2/3 em Castro Verde, metade residem fora da sede do concelho, o que implica uma deslocação diária da sua residência para a escola. Embora a sede de concelho tenha uma posição geográfica de centralidade face às restantes freguesias, os alunos têm de utilizar diariamente os transportes públicos, os quais – numa lógica de complementaridade associada à rentabilidade económica –

apresentam horários que não respondem positivamente às necessidades dos alunos, o mesmo é dizer que existem discrepâncias entre os horários lectivos e os horários dos transportes.

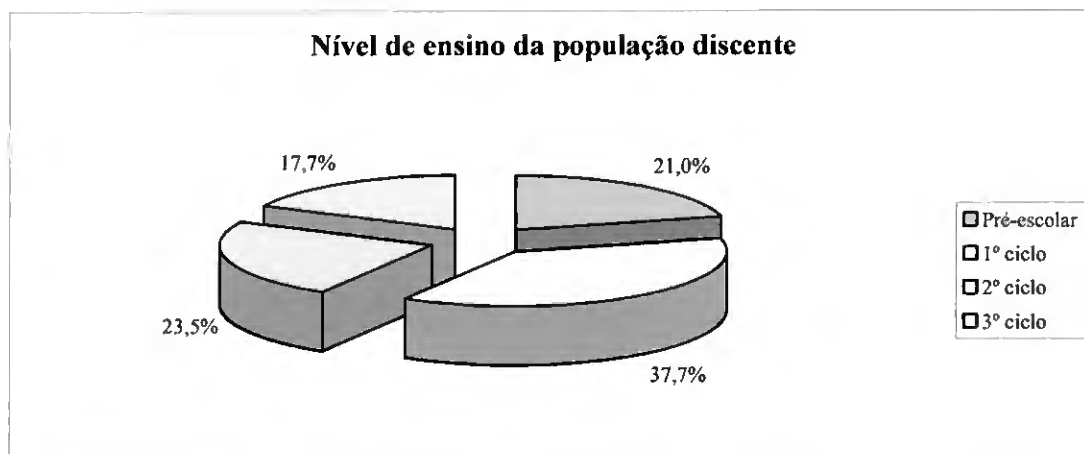


Figura 9. Nível de ensino da população discente.

Fonte: Levantamento de documentos internos do agrupamento (2004).

No agrupamento de Escolas objecto do nosso estudo verifica-se, conforme documenta a figura 9, que a população discente no ano lectivo de 2003/2004 é maioritária nos 1º e 2º ciclos. No que concerne à educação pré-escolar o número de crianças que frequentam o ensino público não corresponde à totalidade das crianças desta faixa etária dado que existe uma oferta de uma instituição particular.

Um último dado interessante na caracterização da população discente refere-se às diferenças de género. Conforme explicita a figura abaixo existe uma diferença de mais de três pontos percentuais em favor do género masculino.

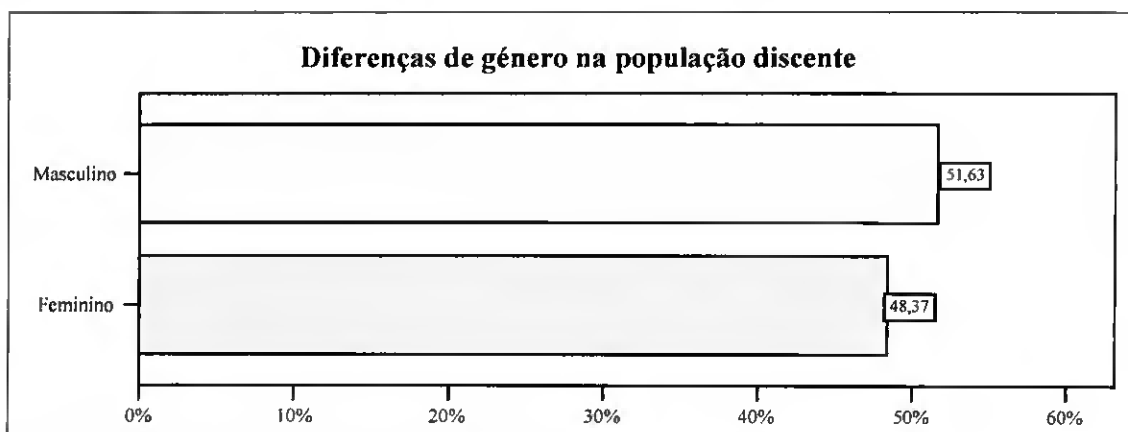


Figura 10. Diferenças de género na população discente.

Fonte: Levantamento de documentos internos do agrupamento (2004).

Relacionando estes valores relativos ao género com os valores da população residente em 2001 no concelho de Castro Verde (quadro 3) verifica-se que o número de indivíduos do género masculino é superior ao do feminino em ambas as situações, o que permite afirmar que a nossa população alvo segue a tendência do universo.

### 5.1.3 Caracterização das Famílias dos Alunos

Caracterizar as famílias dos alunos do Agrupamento de Escolas de Castro Verde constitui um imperativo no contexto do nosso estudo, uma vez que são as suas especificidades e singularidades que vão tornar perceptível a participação dos pais no seio das escolas.

Neste sentido, e em primeiro lugar, apresentamos um gráfico que nos evidencia a distribuição por níveis etários dos pais dos alunos. Parece-nos ser lícito afirmar que o grupo das mães apresenta um nível etário inferior ao dos pais uma vez que elas são maioritárias nos dois primeiros intervalos considerados (de 20 - 29 anos e de 30 - 39 anos) enquanto é maior a percentagem dos pais na faixa etária dos 40 – 49 anos.

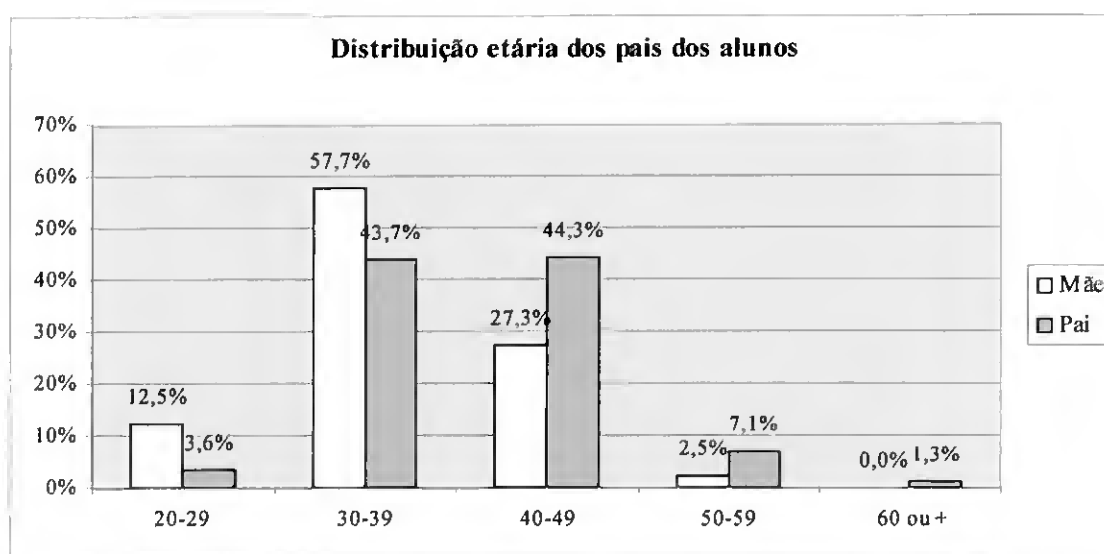


Figura 11. Distribuição etária dos pais dos alunos.

Fonte: Levantamento de documentos internos do agrupamento (2004).

Se no seio das famílias deste concelho do Alentejo as mulheres apresentam uma idade média inferior à dos homens elas detêm, ao invés, uma superioridade quanto à escolarização.

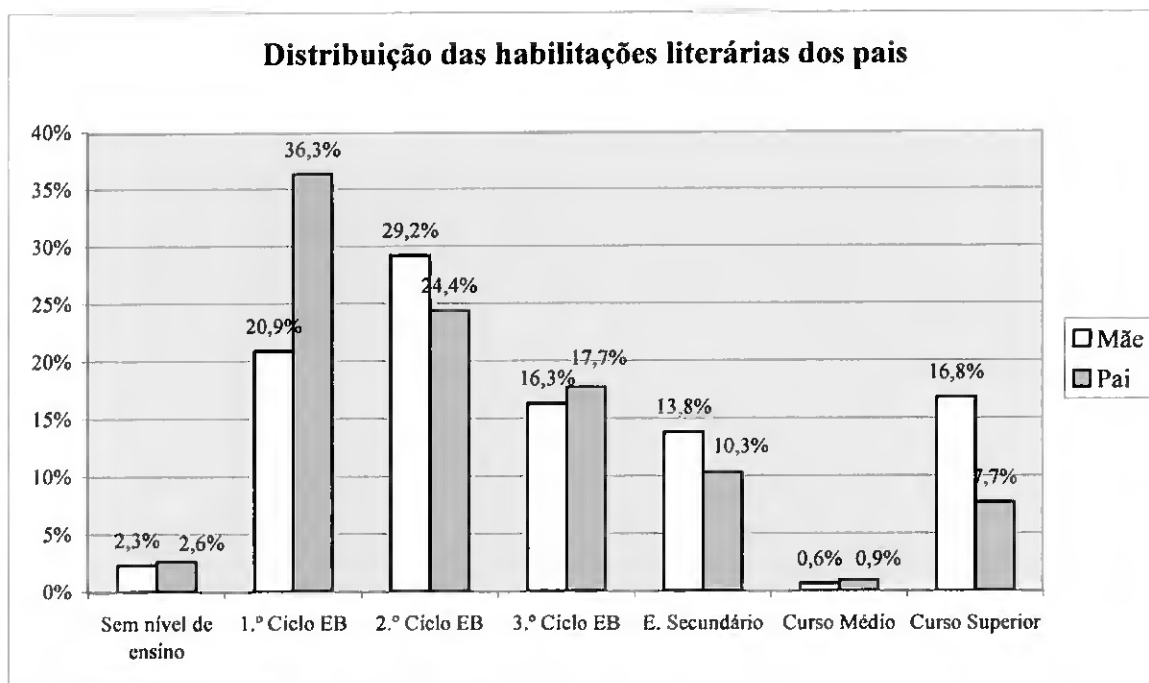


Figura 12. Distribuição das habilitações literárias dos progenitores.  
Fonte: Levantamento de documentos internos do agrupamento (2004).

Efectivamente, como pudemos observar no gráfico 12, as mães detentoras de habilitações ao nível secundário e superior são em maior número que os pais, embora considerada a totalidade dos progenitores elas representem menos de um terço da população feminina considerada. Por sua vez, mais de metade dos pais tem uma escolarização elementar (seis anos de escolarização que em termos retrospectivos constituía a escolarização obrigatória quando estes pais estavam na idade escolar). Refira-se, ainda, em termos comparativos, que esta população não se diferencia, no que concerne à escolarização, da população total do concelho. Efectivamente, se confrontarmos a análise referente às habilitações literárias dos progenitores das crianças (figura 12) com os resultados definitivos do recenseamento geral da população de 2001 do INE (quadro 5) verifica-se que há diferenças significativas entre as habilitações literárias das mulheres e dos homens: as mulheres apresentam habilitações mais elevadas a partir do ensino secundário, contrariamente às habilitações dos homens que

apresentam valores mais elevados até ao 3.º Ciclo, o que permite reafirmar que os dados referentes aos pais das crianças corroboram os dados do recenseamento geral da população e que de uma forma geral são bastante baixas.

Importante, ainda, é lançarmos um olhar analítico sobre a caracterização sócio-profissional dos pais dos alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas do Concelho de Castro Verde.

Apresentamos, sequencialmente, os dois gráficos – “distribuição das mães por actividade profissional” e “distribuição dos pais por actividade profissional”<sup>57</sup> – a fim de efectuarmos uma interpretação integrada.

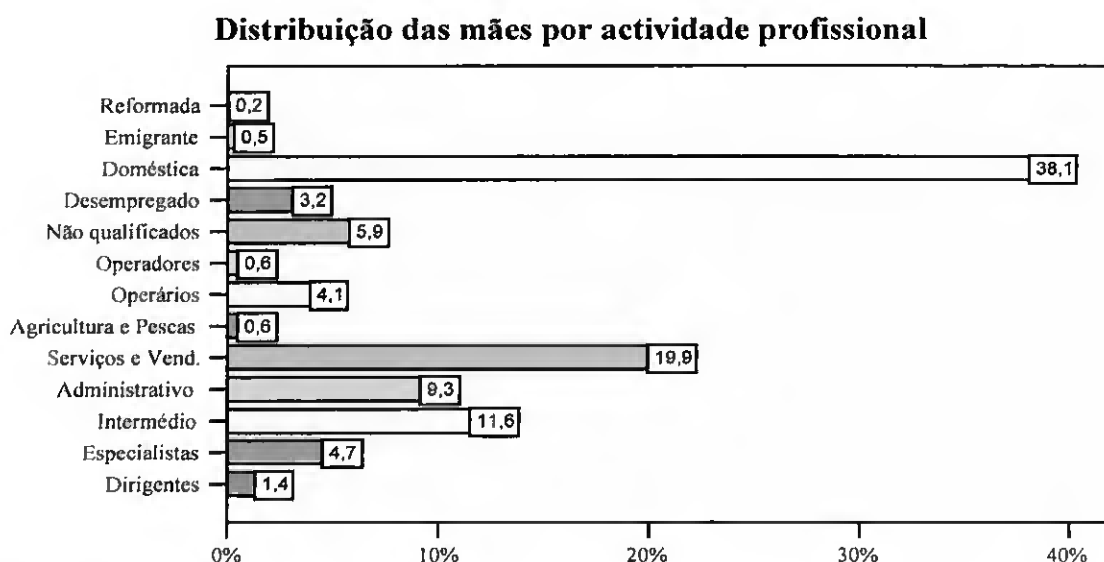


Figura 13. Distribuição das mães por actividade profissional.  
Fonte: Levantamento de documentos internos do agrupamento (2004).

<sup>57</sup> Na “Actividade Profissional dos Progenitores” utilizámos a nomenclatura da Classificação Nacional de Profissões 1994 (CNP – 94 do INE) a 1 dígito: 0 – Membros das Forças Armadas; 1 – Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa; 2 – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; 3 – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio; 4 – Pessoal Administrativo e Similares; 5 – Pessoal dos Serviços e Vendedores; 6 – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e pescas; 7 – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; 8 – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem; 9 – Trabalhadores Não qualificados. A Figura 13 inclui também o grupo dos Desempregados, Domésticas, Emigrantes e Reformados.

### Distribuição dos pais por actividade profissional

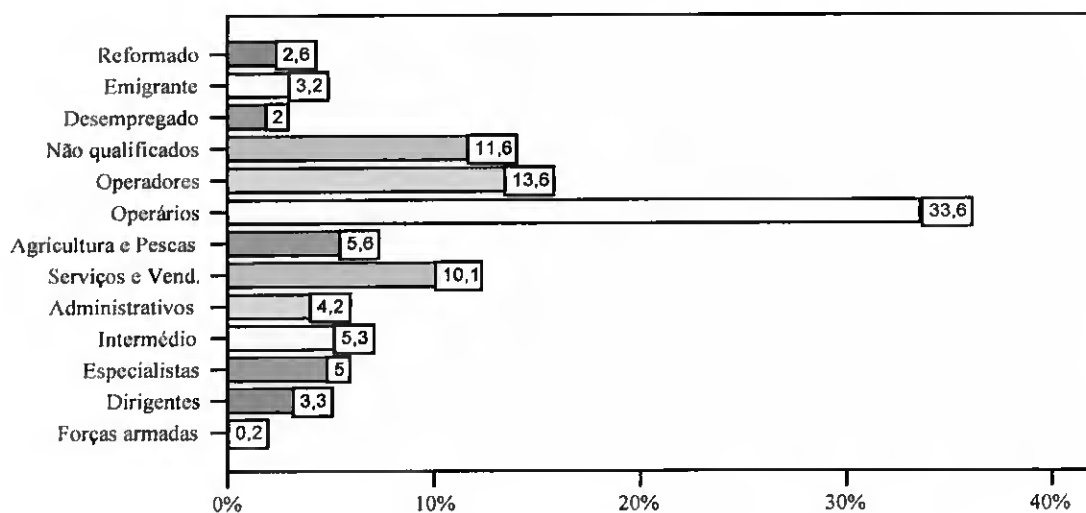


Figura 14. Distribuição dos pais por actividade profissional.  
Fonte: Levantamento de documentos internos do agrupamento (2004).

Numa região marcada pela interioridade a preponderância de *domésticas* e de *operários* vem evidenciar as limitadas oportunidades de emprego enquanto que a maior percentagem das mães nos *serviços e administrativo* contraposto à maior percentagem dos pais em *operadores* permite concluir que as exíguas possibilidades de emprego qualificado a nível do sector secundário são sobretudo criadas para os homens restando às mulheres um emprego pouco qualificado no sector dos serviços o que é determinado pela crescente terciarização da economia e da sociedade. Por outro lado, não parece existir uma relação directa entre a posse de habilitações de grau superior e o desempenho de quadros especializados e dirigentes uma vez que são as mães as mais habilitadas e são os pais os que ocupam profissões de topo na hierarquia profissional.

Um outro dado importante na análise das ocupações dos progenitores é o referente ao indicador *emigrantes*. Embora as percentagens apresentem valores residuais elas correspondem sociologicamente a uma situação pertinente pois os filhos de pais emigrantes vivem habitualmente ou em exclusivo com as mães ou mesmo sem a presença de qualquer um dos progenitores, durante todo o ano lectivo.

Considerando que a nossa contemporaneidade é marcada por profundas transformações ao nível das estruturas e dimensões das famílias constituiu nossa preocupação captar as características definidoras das famílias dos alunos que

frequentam o agrupamento de escolas objecto do nosso estudo. O resultado dessa pesquisa está documentado no sectograma seguinte:

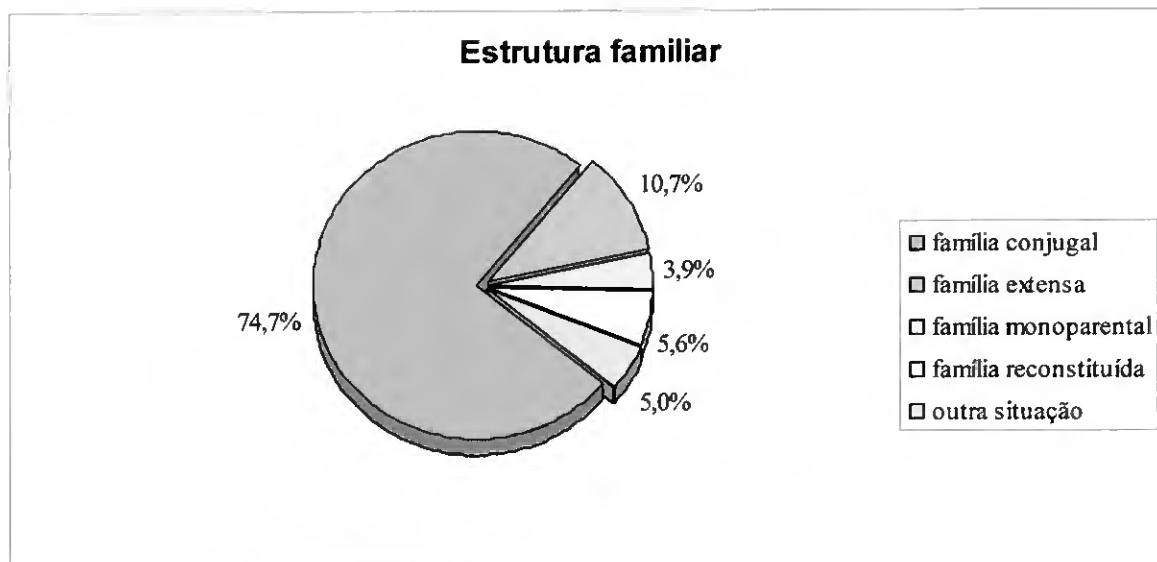


Figura 15. Estrutura familiar dos discentes.

Fonte: Levantamento de documentos internos do agrupamento (2004).

Verifica-se uma forte preponderância da *família conjugal*<sup>58</sup> que, conjuntamente com a *família extensa*<sup>59</sup>, perfaz três quartos da totalidade das estruturas familiares dos alunos o que nos dá legitimidade para afirmar que, em termos sociais, na comunidade dos pais mantêm-se os traços estruturais fundadores deste grupo social. Concomitantemente, as situações de *famílias reconstituídas*<sup>60</sup>, *outra situação*<sup>61</sup> e *família monoparental*<sup>62</sup> têm uma expressão reduzida na composição e estruturação dos agregados familiares dos alunos do Agrupamento de Escolas de Castro Verde. Todavia,

<sup>58</sup> No contexto da “Estrutura familiar das Crianças”, enquadrámos no nosso estudo um núcleo familiar que designámos de “Família Conjugal”, para indicar a família que é composta de um único núcleo conjugal (marido, mulher e filhos), que vive por conta própria e não juntamente com outros núcleos conjugais. Saraceno e Naldini, citando Goode, utilizam o conceito de *família conjugal-nuclear* no mesmo sentido, precisando que também é chamada de *neolocal*, “para assinalar que a constituição de um núcleo coincide com o estabelecimento de uma nova sede de habitação” (2003, p. 33).

<sup>59</sup> Utilizámos o conceito de “Família Extensa ou Alargada” para referir o casal que acolhe em casa um progenitor viúvo e fragilizado, o casal idoso que acolhe na sua casa um filho ou filha que terminou seu casamento (por motivo de separação ou divórcio ou por falecimento de um dos cônjuges) e famílias de etnia cigana.

<sup>60</sup> De acordo com Saraceno e Naldini, adoptámos o conceito de “Famílias Reconstituídas ou Recompоста”, quando “pelo menos um dos dois cônjuges provém de um casamento anterior . . . e inclui filhos nascidos desse casamento”. (2003, p. 75)

<sup>61</sup> Quando nos referimos a “Outra Situação”, englobamos outros familiares ou outras pessoas com quem a criança vive, sem ser os progenitores.

<sup>62</sup> Refira-se que, a tipologia adoptada nos Censos 2001, para efeitos de apuramento da informação, considerou os Núcleos Monoparentais, os núcleos constituídos por pai com filhos, mãe com filhos, avó com netos ou avó com netos. No entanto, no âmbito do nosso estudo, restringiu-se o conceito de Famílias Monoparentais apenas às famílias constituídas por pai com filho(s) e mãe com filho(s), isto é, refere-se ao pai ou mãe com filho(s) dependentes.

e no que concerne às *famílias reconstituídas* a percentagem de 5,6 registada no nosso estudo é superior à registada na região do Alentejo no Censo de 2001 (3,5%)<sup>63</sup>, a qual por sua vez é superior à média nacional, apresentando esta o valor de 2,7%<sup>64</sup>. Por outro lado, a percentagem de *famílias monoparentais* (3,9%) no nosso estudo é ligeiramente inferior aos valores percentuais na região do Alentejo (4,5%)<sup>65</sup>. Independentemente dos valores percentuais apresentados, o peso deste grupo não é inócuo no contexto do nosso estudo.

Esta realidade é igualmente documentada no gráfico que denominámos “Situação familiar dos progenitores” onde as famílias ditas desagregadas representam menos de um quinto dos agregados considerados.

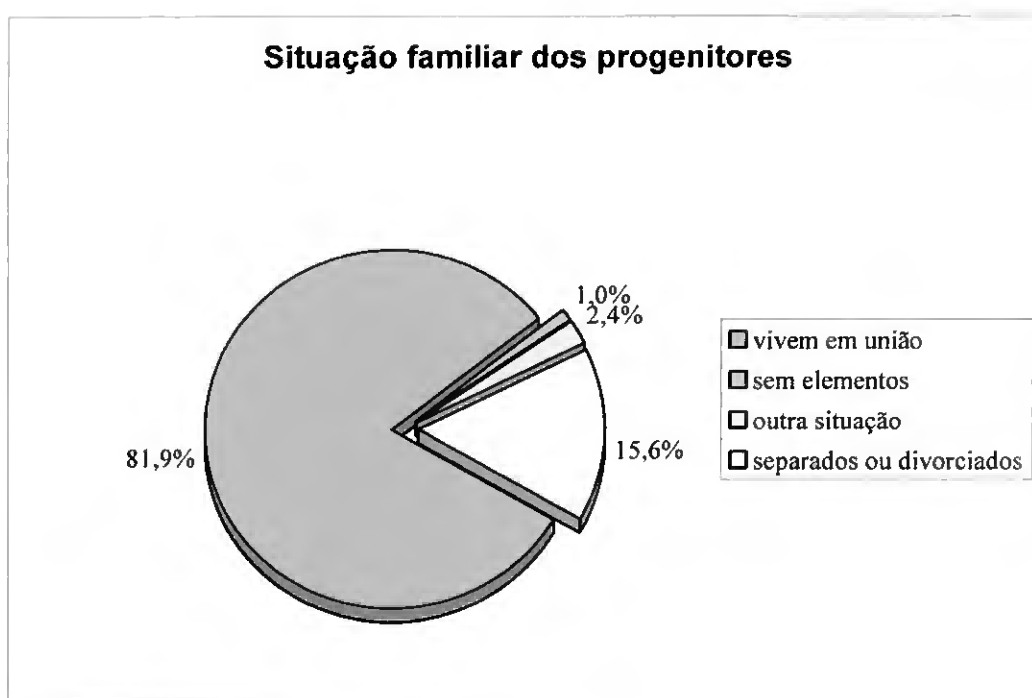


Figura 16. Situação familiar dos progenitores

Fonte: Levantamento de documentos internos do agrupamento (2004).

<sup>63</sup> Leite, S. (2004). Breve sociografia sobre as famílias reconstituídas portuguesas. Em *Revista de Estudos Demográficos*, p. 57, n.º 35. INE.

<sup>64</sup> Segundo os censos de 2001, as famílias reconstituídas apresentam 2,7% referente a núcleos de casais com filhos e de citando Leite “embora em termos relativos este valor não tenha muita expressão, no entanto, em valores absolutos, pode considerar-se que tinham, àquela data, um valor considerável de 46 800 núcleos” (2004, p. 78).

<sup>65</sup> Magalhães, M. (2004) – Núcleos familiares monoparentais. Em *Revista de Estudos Demográficos*, p. 40, n.º 35. INE.

Por fim, neste retrato das famílias dos nossos alunos, de inquestionável importância é focalizar a nossa objectiva sobre quem, no seio das famílias dos nossos alunos, recai o papel institucional de encarregado de educação.

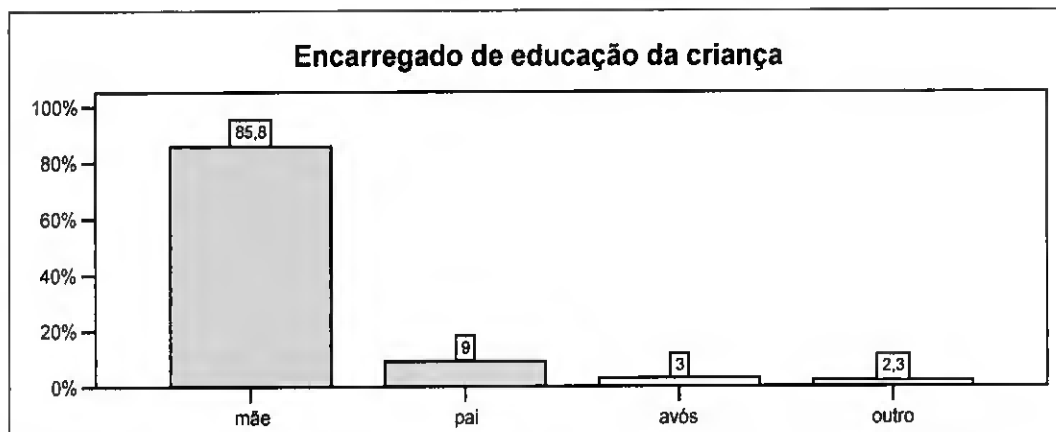


Figura 17. Encarregado de educação da criança.

Fonte: Levantamento de documentos internos do agrupamento (2004).

Verifica-se que o cargo é desempenhado maioritariamente pelas mães. Pensamos que nos é lícito produzir a seguinte asserção face a este dado: fruto da tradição o papel na relação escola-família é desempenhado pelo sexo feminino. São as mães que dispõem de mais *tempo* para uma *participação* na vida da escola...

#### 5.1.4 Caracterização da População Inquirida

A população inquirida pode ser caracterizada pela distribuição de frequências que apresenta, em relação às variáveis consideradas.

Apresentamos, de seguida, essa distribuição.

Variável: **Idade**

A amplitude das idades na população estudada é de 34 anos, com um mínimo de 25 e um máximo de 59 anos. A média aritmética das idades é de 39,8 (39,85) anos e o desvio padrão é de 8,053. A moda da distribuição é de 38 anos.

**Variável: Sexo**

Como se pode visualizar no quadro seguinte, estamos perante uma população predominantemente feminina.

Quadro 8

*Variável: Sexo*

<b>Modalidade</b>	<b>Efectivos</b>	<b>Percentagem</b>
Masculino	9	15,3%
Feminino	50	84,7%
Totais	59	100,0%

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

**Variável: Nível de ensino**

Em relação ao nível de ensino onde o docente lecciona, a população apresenta uma percentagem mais elevada no grupo do 1.º ciclo do ensino básico, seguindo-se o nível de ensino do 2.º ciclo.

Quadro 9

*Variável: Nível de Ensino*

<b>Modalidade</b>	<b>Efectivos</b>	<b>Percentagem</b>
Pré-escolar	9	15,3%
1.º Ciclo do EB	21	35,6%
2.º Ciclo do EB	17	28,8%
3.º Ciclo do EB	12	20,3%
Totais	59	100,0%

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

**Variável: Situação profissional**

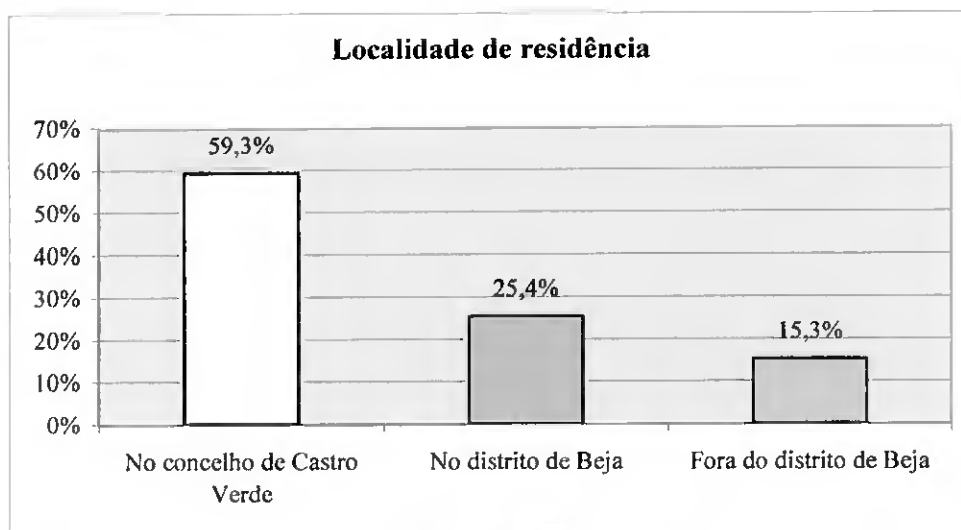
Relativamente à situação profissional dos inquiridos, estamos perante uma população que apresenta uma situação profissional “estável”, donde ressalta a maior frequência nos docentes pertencentes ao quadro de Escola, seguindo-se os do quadro de Zona Pedagógica. Os docentes Contratados (ou seja, que não possuem qualquer segurança profissional) constituem uma minoria dentro da população estudada.



*Figura 18.* Variável: Situação profissional.  
Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

**Variável: Localidade de residência do docente**

Apresentamos, na figura 19, uma breve identificação da localidade de residência dos docentes inquiridos que exercem funções no agrupamento vertical de escolas de Castro Verde. Verifica-se que a maior percentagem do corpo docente reside no concelho de Castro Verde, seguindo-se o distrito de Beja, no qual este concelho se insere. Os docentes que residem em localidades mais distantes (fora do distrito de Beja) constituem uma minoria dentro da população estudada.



*Figura 19.* Variável: Localidade de residência.  
Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

**Variável: Anos de serviço docente**

A amplitude dos anos de serviço docente da população estudada é de 32 anos, com um mínimo de 1 ano e um máximo de 33 anos. A média aritmética do tempo de serviço no exercício de funções docentes é de 15,9 (15,95) anos, com um desvio padrão de 9,031. A moda da distribuição é de 5 anos.

**Variável: Anos de serviço na escola actual**

A população estudada apresenta uma média de anos de serviço na escola onde exerce actualmente funções de 5,3 (5,30) anos, com um desvio padrão de 7,059. Há 24 indivíduos que leccionam há um ano na escola; um no primeiro ano de docência e um que perfaz no ano lectivo da nossa análise 28 anos de serviço na escola actual. A moda da distribuição é de 1 ano.

**Quadro10***Variável: Anos de Serviço na Escola Actual*

<b>Número de anos</b>	<b>Efectivos</b>	<b>Percentagem</b>
0	1	1,9%
1	24	45,3%
2	3	5,7%
3	5	9,4%
4	2	3,8%
5	2	3,8%
7	6	11,3%
8	1	1,9%
11	1	1,9%
12	2	3,8%
13	1	1,9%
16	1	1,9%
22	1	1,9%
27	2	3,8%
28	1	1,9%
Totais	53	100,0%

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

**Variável: Localidade da escola onde exerce funções**

A figura 20, referente à localidade da escola onde o docente exerce funções evidencia que a maioria do corpo docente do agrupamento de escolas (71,2%) se situa na sede de concelho.

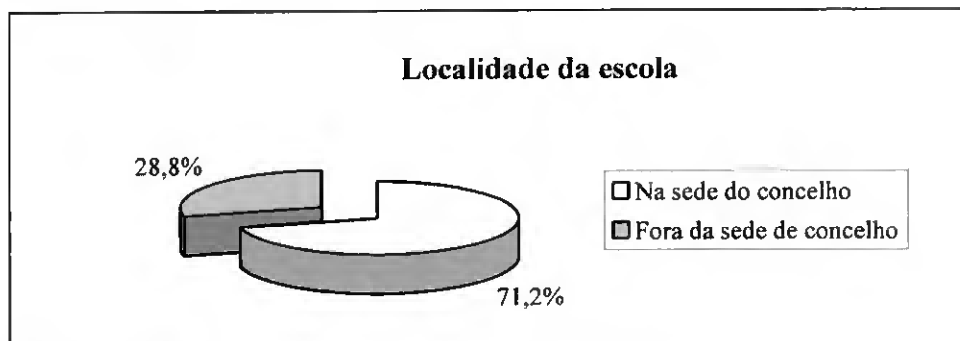


Figura 20. Variável: Localidade da escola onde exerce funções.

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

**Variável: Distância escola/Sede de concelho**

De entre os docentes que exercem funções fora da sede de concelho, o quadro 11 mostra-nos que a distância entre a sede de concelho e a localização da escola apresenta uma maior percentagem (66,7%) na classe compreendida entre os 10 e 20 km de distância (comprova como dissemos anteriormente, a centralidade geográfica do concelho).

**Quadro 11**

Variável: *Distância entre a Localidade da Escola e a Sede de Concelho (classes)*

Distância	Efectivos	Percentagem
Até 10 km	3	20,0%
De 10 a 20 km	10	66,7%
Mais de 20 km	2	13,3%
Totais	15	100,0%

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

A leitura interpretativa dos gráficos e dos quadros anteriores permitem-nos afirmar, em termos conclusivos, que a população inquirida é predominantemente

feminina, exerce funções, na sua maioria, no 1.º e 2.º ciclos, tem uma situação profissional de relativa estabilidade e residem na sede do concelho.

### 5.1.5 Análise do Questionário

Após uma breve caracterização da população inquirida e de acordo com a própria organização interna do inquérito por questionário, centramo-nos na análise da participação praticada pelos pais no Agrupamento de Escolas de Castro Verde, procurando dar inteligibilidade às relações entre a participação e a formação pessoal e social do aluno e a formação de pais sob a perspectiva de um grupo específico de actores escolares – os professores.

#### **A participação dos pais**

- Relação entre o nível de ensino onde o docente lecciona e a participação dos pais na escola.

Na relação entre o “Nível de ensino onde o docente lecciona” e a “Participação dos pais na escola” ao nível do “Grau de democraticidade”, verificamos que as significâncias associadas ao valor do teste permitem-nos concluir a existência de relação entre todas as variáveis que compõem o grau de democraticidade e o nível de ensino, excepto na variável “Os pais participam directamente na escola defendendo os seus interesses pessoais”.

Como se pode visualizar no quadro 12 o grau de frequência da participação directa dos pais na escola dando as suas opiniões difere consoante o nível de ensino onde o docente lecciona; situando-se o maior grau de concordância na educação pré-escolar (3,44) seguida do 1.º ciclo (2,67); e o menor grau no 3.º ciclo (2,25).

Em relação à participação dos pais na escola através de representantes nomeados, os docentes do 3.º ciclo apresentam médias mais elevadas (2,92), precedidos do 2.º ciclo (2,72) e a média mais baixa situa-se no 1.º ciclo (1,24).

Na participação dos pais na escola através de representantes eleitos verifica-se que o maior *rank* se situa no 3.º ciclo (3,33), seguido do 2.º ciclo (3,12) e o valor menor (1,33) refere-se aos docentes do 1.º ciclo e do pré-escolar (1,89).

Face às variáveis que compõem o grau de democraticidade verificamos que a participação directa dos pais na escola é inversamente proporcional ao grau de ensino, isto é, quanto mais elevado é o nível de ensino menor é a participação dos pais; ao invés, a maior participação indirecta, quer ao nível da nomeação ou da eleição, situa-se nos níveis de ensino dos 3.º e 2.º Ciclos, evidenciando que na educação pré-escolar as médias são muito baixas, ou seja, a participação indirecta não tem muita expressão.

Releva-se ainda o facto de que, de uma forma geral, considerados os diferentes graus de democraticidade, a maior média situa-se na participação directa dos pais na escola dando as suas opiniões.

Na relação entre o “Nível de ensino” e o “Grau de regulamentação” verificamos que existe relação estatisticamente significativa na variável relativa à participação dos pais na escola – participação não formal –, pertencendo o maior valor médio aos docentes do 2.º ciclo (2,76), seguido do 3.º ciclo e o menor valor médio ao 1.º ciclo (1,70). As médias destas frequências apresentam valores baixos o que torna legítima a asserção de que esta participação não formal é diminuta, aparecendo expressa em *às vezes e raramente*. Por outro lado, não há relação entre o nível de ensino e o grau de regulamentação, nomeadamente ao nível da participação informal e formal/legal.

Ao relacionarmos a variável “Nível de ensino” com as variáveis que englobam as “Áreas de participação”, as significâncias associadas ao teste permitem-nos afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis referentes ao facto de a participação dos pais centrar-se na definição do Projecto Educativo, na acção pedagógica e no apoio às actividades. Na primeira – área, política institucional – o maior *rank* médio pertence aos docentes que leccionam o 3.º ciclo (2,67) e o menor aos docentes que leccionam o 1.º ciclo (1,62). Relativamente à segunda, o maior *rank* médio situa-se nos docentes do 3.º ciclo (3,08) e do 2.º ciclo; na terceira, o *rank* médio pertence aos docentes do 1.º ciclo (3,33), seguindo-se a educação pré-escolar (sendo menor nas outras áreas).

A análise estatística evidencia que o maior grau de frequência médio (3,10) se situa na área técnica-operativa, concretamente no apoio às actividades e que não há relação entre o nível de ensino e a área de participação ao nível organizativo.

O estudo das relações entre o “Nível de ensino” e o “Objecto social da participação”, elucida uma relação estatisticamente significativa entre o nível de ensino e a focalização da participação na criança individual, sendo o valor médio mais elevado (3,76) referente ao 2.º ciclo, seguido do 3.º ciclo (3,58) e os menores valores referentes à educação pré-escolar (2,67) e ao 1.º ciclo do ensino básico (3,05). No que se refere à focalização da participação no grupo/turma e na escola enquanto totalidade não se verifica relação significativa em termos estatísticos. Depreende-se desta análise que, na opinião expressa pelos inquiridos, a participação dos pais na escola centra-se, exclusivamente, na criança individualmente considerada e incide nos níveis de ensino cuja marca identificadora é a pluridocência.

Ao relacionarmos o “Nível de ensino” com os “Factores que interferem na participação dos pais”, a significância associada ao teste permite-nos afirmar que o nível de ensino leccionado pelos docentes influencia as opiniões acerca dos factores que interferem na efectiva participação dos pais na escola, conforme se apresenta no quadro com que introduzimos esta análise. Assim, realçamos para cada uma das variáveis consideradas uma sucinta descrição a fim de coligirmos elementos que nos permitam uma síntese sobre esta relação.

Para a primeira variável considerada – a não diferenciação de competências entre pais e professores – consoante o nível de ensino onde o professor lecciona existe uma variação do grau de frequência, apresentando um maior valor médio o nível do 2.º ciclo (3,12), seguido do 3.º ciclo (3,00) e, um menor, o 1.º ciclo (2,19) e a educação pré-escolar.

Considerada a segunda variável – a limitada representatividade dos pais eleitos – apresenta maior valor médio nos docentes que leccionam no 3.º ciclo (2,92), precedido pelo 2.º ciclo e regista menor valor médio no 1.º ciclo (2,48).

Em relação à incompatibilidade entre os horários dos professores e os horários dos pais – terceira variável – os docentes do 2.º ciclo apresentam maior valor médio (3,47), seguindo-se os docentes do pré-escolar (3,44) e o menor valor médio situa-se no 3.º ciclo (2,67).

No grau de frequência relativo ao desinteresse dos pais em relação à vida da escola – variável que aparece em quarto lugar no nosso inquérito – o nível do pré-escolar apresenta o valor médio mais elevado (3,67), seguido dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Olhados os resultados da quinta variável considerada – o formalismo das estruturas como factor que interfere na efectiva participação dos pais na escola – verifica-se, igualmente, uma diferenciação consoante o nível de ensino leccionado pelo professor, correspondendo o valor médio mais elevado ao 3.º ciclo (2,92), precedido pelo 2.º ciclo e o menor valor regista-se no 1.º ciclo (2,52), seguindo-se a educação pré-escolar.

O maior *rank* médio (3,00) situa-se no pré-escolar, seguido do 3.º ciclo do ensino básico e apresenta o valor menor nos docentes do 1.º ciclo (2,67) no que concerne aos processos de participação utilizados (sexta variável).

Consideradas as três últimas variáveis patentes no inquérito – a imagem pessoal que os pais têm dos professores, do estabelecimento de ensino e das actividades escolares – também o grau de frequência difere consoante o nível de ensino, a saber:

- em relação à primeira área, o maior grau de concordância pertence aos docentes do 2.º ciclo (3,50), seguido do 3.º ciclo e o menor aos docentes da educação pré-escolar (2,44);

- em relação à segunda área, o maior valor médio pertence aos docentes do 3.º ciclo (3,50), seguido pelo 2.º ciclo e o menor aos do 1.º ciclo (2,30);

- em relação à última área, o maior *rank* médio pertence aos docentes do 3.º ciclo (3,33), seguido do 2.º ciclo e o menor aos docentes do pré-escolar (2,44) seguido do 1.º ciclo do ensino básico (2,45).

A apresentação de um número elevado de variáveis para tentar compreender os factores que interferem na relação dos pais com a escola, saldou-se, como se verificou, num conjunto de dados diferenciados por níveis de ensino, o que *a priori* parece estar elevado de uma grande complexidade. No entanto, uma leitura mais atenta permite chegar a três conclusões:

- primeira, é a de que os docentes dos dois níveis de ensino mais elevados consideram que todos os factores apresentados interferem na participação dos pais na escola (atribuindo-lhes um grau elevado de concordância) com excepção dos referentes ao desinteresse dos pais em relação à vida da escola e aos processos de participação utilizados;

- segunda, é a de que os docentes do pré-escolar e do primeiro ciclo valorizam mais os factores que foram desvalorizados pelos docentes dos outros dois ciclos; isto é, o desinteresse dos pais em relação à vida da escola e os processos de participação utilizados.

- terceira, é a de que tendo em conta, simultaneamente, as diferentes variáveis e os quatros ramos de ensino, o grau de frequência médio é muito maior no que concerne à variável discursivamente apresentada como “desinteresse dos pais em relação à vida da escola”.

Quadro 12

*Relação entre o Nível de Ensino onde o Docente Lecciona e a Participação dos Pais na Escola*

Nível de ensino	Grau de democraticidade	Sig.	Comparação médias	
			>	<
		Os pais participam directamente na escola dando as suas opiniões	0,008 +	Pré.
	Os pais participam directamente na escola defendendo os seus interesses pessoais	0,101 o		
	A participação dos pais realiza-se através de representantes nomeados	0,000 +	3.ºc	1.ºc
	A participação dos pais realiza-se através de representantes eleitos	0,000 +	3.ºc	1.ºc
	<b>Grau de regulamentação</b>			
	A participação dos pais na escola deriva da iniciativa dos próprios pais	0,437 o		
	A participação dos pais na escola insere-se na formalmente decretada	0,868 o		
	A participação dos pais na escola é instituída pelos próprios pais	0,003 +	2.ºc	1.ºc
	<b>Áreas de participação</b>			
	A participação dos pais centra-se na definição do projecto Educativo	0,002 +	3.ºc	1.ºc
	A participação dos pais centra-se em aspectos organizativos da escola	0,162 o		
	A participação dos pais referencia-se à acção pedagógica	0,023 +	3.ºc	1.ºc
	A participação dos pais referencia-se à prestação de cuidados à criança	0,249 o		
	A participação dos pais referencia-se ao apoio às actividades	0,016 +	1.ºc	3.ºc
	<b>Objecto social da participação</b>			
	A participação dos pais focaliza-se na criança individual	0,018 +	2.ºc	Pré.
	A participação dos pais focaliza-se no grupo/turma	0,314 o		
	A participação dos pais focaliza-se na escola enquanto totalidade	0,646 o		
	<b>Factores que interferem na participação</b>			
	Não diferenciação de competências entre pais e professores	0,026 +		
	Limitada representatividade dos pais eleitos.		2.ºc	1.ºc
	Incompatibilidade entre os horários dos pais e dos professores.		3.ºc	1.ºc
	Desinteresse dos pais em relação à vida da escola.		2.ºc	3.ºc
	Formalismo das estruturas.		Pré	1.ºc
	Processos de participação utilizados.		3.ºc	1.ºc
	Imagem pessoal que os pais têm dos professores.		Pré	1.ºc
	Imagem pessoal que os pais têm dos estabelecimentos de ensino.		2.ºc	Pré
	Imagem pessoal que os pais têm das actividades escolares.		3.ºc	1.ºc
			3.ºc	Pré

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “o” - Não há significância; “+” - Há significância; Pré - Pré-escolar; 1.ºc - 1.º Ciclo do EB.; 2.ºc - 2.º Ciclo do EB.; 3.ºc - 3.º Ciclo do EB.

- Relação entre a localidade da escola e a participação dos pais

O estudo das relações entre a “Localidade da escola” onde o docente lecciona e a “Participação dos pais na escola”, no que concerne ao grau de democraticidade, permite concluir que existe diferenciação entre as escolas da sede do concelho e as outras escolas. Se bem que o quadro mostre maiores significâncias para a participação indirecta na sede de concelho, o exame atento das médias mostra que essa participação se posiciona, neste caso, *no às vezes*, enquanto, fora da sede de concelho, a mesma se posiciona *no nunca*.

Por sua vez, ao relacionarmos a variável independente “Localidade” com as “Áreas de participação”, o teste estatístico utilizado mostra-nos que existe uma relação entre a localidade da escola onde o docente lecciona e as áreas de participação dos pais ligadas à definição do Projecto Educativo e ao apoio às actividades. Quanto à participação dos pais na definição da chamada *carta política* da escola (inserta na área político institucional da participação), o posicionamento dos docentes que exercem nas escolas situadas na sede de concelho regista maior valor médio (2,38), valor este estatisticamente significativo mas que em termos de efectiva participação corresponde, na escala utilizada ao item *raramente*; por outro lado, o maior grau de frequência ao nível do apoio às actividades regista-se, em *muitas vezes* (3,59) fora da sede de concelho.

Independentemente da localização geográfica a área de participação que regista o maior grau de frequência médio é a participação dos pais ao nível do apoio às actividades.

Tendo ainda em conta a variável independente “Localidade da escola” o teste estatístico aplicado para a relacionar com a variável dependente “Factores que interferem na participação dos pais na escola” valida essa relação. Um olhar sobre o quadro faz, de imediato, ressaltar que, considerada a totalidade das variáveis, os maiores níveis médios correspondem à opinião dos docentes pertencentes às escolas situadas na sede do concelho com excepção da variável desinteresse dos pais em relação à vida da escola que apresenta maior grau de concordância nas escolas situadas fora da sede de concelho (3,59) e que, no caso presente é apontado, na escala dada, no item *muitas*

vezes. Muito embora na sede do concelho os docentes refiram a influência das variáveis consideradas na participação dos pais o seu peso é atenuado ao fazerem incidir a sua resposta maioritária no *às vezes*.

Quadro 13

*Relação entre a Localidade da Escola e a Participação dos Pais*

Localidade da escola	Grau de democraticidade	Sig.	Comparação médias		
			>	<	
Localidade da escola	Os pais participam directamente na escola dando as suas opiniões	0,060 ○			
	Os pais participam directamente na escola defendendo os seus interesses pessoais	0,823 ○			
	A participação dos pais realiza-se através de representantes nomeados	0,006 +	Sede	Fora	
	A participação dos pais realiza-se através de representantes eleitos	0,000 +	Sede	Fora	
	Áreas de participação				
	A participação dos pais centra-se na definição do Projecto Educativo	0,016 +	Sede	Fora	
	A participação dos pais centra-se em aspectos organizativos da escola	0,979 ○			
	A participação dos pais referencia-se à acção pedagógica	0,197 ○			
	A participação dos pais referencia-se à prestação de cuidados à criança	0,153 ○			
	A participação dos pais referencia-se ao apoio às actividades	0,007 +	Fora	Sede	
	Factores que interferem na participação		0,000 +		
	Não diferenciação de competências entre pais e professores		Sede	Fora	
	Limitada representatividade dos pais eleitos.		Sede	Fora	
Incompatibilidade entre os horários dos pais e dos professores.		Sede	Fora		
Desinteresse dos pais em relação à vida da escola.		Fora	Sede		
Formalismo das estruturas.		Sede	Fora		
Processos de participação utilizados.		Sede	Fora		
Imagem pessoal que os pais têm dos professores.		Sede	Fora		
Imagem pessoal que os pais têm dos estabelecimentos de ensino.		Sede	Fora		
Imagem pessoal que os pais têm das actividades escolares.		Sede	Fora		

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “○” - Não há significância; “+” – Há significância; **Sede** – Sede de concelho; **Fora** – Fora da sede de concelho.

• Relação entre o meio sócio-cultural do aluno e a participação dos pais na escola.

Na relação entre o “Meio sócio-cultural dos alunos” e o “Grau de democraticidade” verifica-se que as variáveis “A participação dos pais realiza-se através

de representantes nomeados” e “A participação dos pais realiza-se através de representantes eleitos”, isoladamente, são explicadas pelo meio sócio-cultural e o maior valor médio situa-se no meio sócio-cultural médio baixo, ou seja, há *muitíssimos* alunos de nível sócio-económico médio baixo cujos pais *às vezes* participam indirectamente na escola (através de nomeação ou de eleição).

Na variável “Meio sócio-cultural dos alunos” relacionada com o “Grau de envolvimento” verifica-se que apenas a variável “Os pais têm uma actividade calculista, evitando intervir ou tomar posição” é explicada, isoladamente, pelo meio sócio-cultural, apresentando o maior *rank* médio o nível sócio-cultural médio, isto é, há *alguns* alunos de meio sócio cultural médio cujos pais *às vezes* têm uma actividade calculista evitando intervir ou tomar posição.

A análise estatística evidência, como vimos, a inexistência de relação entre o meio sócio cultural dos alunos e o envolvimento activo e passivo da participação dos pais na escola, situando-se a relação estatisticamente significativa apenas ao nível da participação reservada.

No estudo da relação entre o “Meio sócio-cultural do aluno” e o “Objecto social da participação” dos pais na escola, apenas a variável “A participação dos pais focaliza-se na criança individual” é explicada pelo meio sócio-cultural dos alunos e o maior grau de concordância situa-se no nível sócio-cultural médio, correspondendo o menor valor médio ao meio sócio cultural baixo.

Quadro 14

*Relação entre o Meio Sócio-Cultural dos Alunos e a Participação dos Pais na Escola.*

Meio sócio-cultural do aluno	Grau de democraticidade	Sig.	Comparação médias		
			>	<	
	Os pais participam directamente na escola dando as suas opiniões	0,092 ○			
	Os pais participam directamente na escola defendendo os seus interesses pessoais	0,719 ○			
	A participação dos pais realiza-se através de representantes nomeados	0,017 +	MB	MA	
	A participação dos pais realiza-se através de representantes eleitos	0,020 +	MB	MA	
	Grau de envolvimento				
	Os pais têm um conhecimento aprofundado dos seus direitos, deveres e possibilidades de participação.	0,543 ○			
Os pais têm um conhecimento aprofundado da sua influência no processo de tomada de decisões.	0,546 ○				
Os pais têm uma actividade menos voluntária e mais expectante.	0,080 ○				

Os pais têm uma actividade calculista, evitando intervir ou tomar posição.	0,017 +	M	B
Os pais não estão envolvidos nem empenhados tendo voluntariamente atitudes e comportamentos de desinteresse.	0,113 o		
Os pais não estão envolvidos nem empenhados tendo voluntariamente atitudes e comportamentos de alheamento.	0,143 o		
Os pais não estão envolvidos nem empenhados tendo falta de informação.	0,491 o		
Objecto social da participação			
A participação dos pais focaliza-se na criança individual	0,021 +	M	B
A participação dos pais focaliza-se no grupo/turma	0,068 o		
A participação dos pais focaliza-se na escola enquanto totalidade	0,720 o		

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “o” - Não há significância; “+” - Há significância; B - Meio sócio-cultural baixo; MB - Meio sócio-cultural médio baixo; M - Meio sócio-cultural médio; MA - Meio sócio-cultural médio-alto.

- Relação entre a residência dos alunos e as áreas de participação dos pais na escola.

Como se pode visualizar no quadro 15, a “Residência dos alunos” explica que a “participação dos pais se centra no Projecto Educativo” e que “se referencia à prestação de cuidados às crianças”. No posicionamento dos docentes no que concerne a *muitos* alunos residirem na localidade em que frequentam a escola, *alguns* pais participam nestas duas áreas referenciadas. Por outro lado, se há *poucos* alunos a residirem na localidade da escola, conseqüentemente há *poucos* pais a participarem nas áreas referenciadas.

Em relação à “residência dos alunos fora da localidade da escola”, verificamos que no caso de haver *muitos* alunos nessa situação, *alguns* pais participam nessas áreas; quando *muitíssimos* alunos residem fora localidade da escola *poucos* pais participam no “Projecto educativo” e na “prestação de cuidados à criança”.

Numa análise global, as duas variáveis que apresentam significância, nomeadamente ao nível da política educativa e ao nível da técnica operativa, ambas apresentam baixos valores médios. Depreende-se, também, desta análise que, na opinião dos inquiridos, a participação dos pais varia consoante a residência, se a mesma se situa fora da localidade da escola, a participação é menor.

Quadro 15

*Relação entre a Residência dos Alunos e as Áreas de Participação dos Pais na Escola.*

Residência dos alunos	Áreas de participação	Sig.
	A participação dos pais centra-se na definição do Projecto Educativo	0,027 +
A participação dos pais centra-se em aspectos organizativos da escola	0,458 o	
A participação dos pais referencia-se à acção pedagógica	0,177 o	
A participação dos pais referencia-se à prestação de cuidados à criança	0,037 +	
A participação dos pais referencia-se ao apoio às actividades	0,372 o	

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “o” - Não há significância; “+” - Há significância.

### Participação dos pais *versus* competências pessoais e sociais dos alunos

• Relação entre o grau de democraticidade e as competências pessoais e sociais dos alunos.

No estudo da relação entre a participação dos pais ao nível do “Grau de democraticidade” e as “Competências pessoais e sociais dos alunos” verificamos pelas significâncias indicadas no quadro (sig. > 0,05) que a participação directa e indirecta dos pais na escola não influencia as competências pessoais e sociais dos alunos.

Quadro 16

*Relação entre o Grau de Democraticidade e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos*

Competências pessoais	Grau de democraticidade	Sig.	Comparação médias	
			>	<
Competências pessoais	Os pais participam directamente na escola dando as suas opiniões	0,485 o		
	Os pais participam directamente na escola defendendo os seus interesses pessoais	0,363 o		
	A participação dos pais realiza-se através de representantes nomeados	0,099 o		
	A participação dos pais realiza-se através de representantes eleitos	0,712 o		
Competências sociais	Grau de democraticidade	Sig.	Comparação médias	
			>	<
Competências sociais	Os pais participam directamente na escola dando as suas opiniões	0,270 o		
	Os pais participam directamente na escola defendendo os seus interesses pessoais	0,607 o		
	A participação dos pais realiza-se através de representantes nomeados	0,728 o		
	A participação dos pais realiza-se através de representantes eleitos	0,886 o		

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “o” - Não há significância; “+” - Há significância.

• Relação entre o grau de regulamentação e as competências pessoais e sociais dos alunos.

Pelo facto de se pretender relacionar as variáveis dependentes “Competências pessoais” e “Competências sociais dos alunos” com a variável independente “Grau de regulamentação”, verificamos a existência de uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis dependentes e a independente; ou seja, essa significância regista-se, especificamente, na “participação dos pais na escola derivar da iniciativa dos próprios pais”. Pela análise das médias, parece-nos ser possível inferir que quando a participação dos pais *nunca* deriva da iniciativa dos próprios pais, às vezes os alunos têm competências pessoais; pelo contrário, se a participação deriva *sempre* da iniciativa dos pais, *raramente* os alunos têm essas competências.

No que se refere à variável “competências sociais”, se a participação dos pais às vezes ou *muitas vezes* na escola deriva da sua própria iniciativa – participação informal –, os alunos, às vezes apresentam competências sociais.

Em relação ao posicionamento dos docentes no que se refere à participação informal dos pais na escola, esta não é proporcional com as competências pessoais e sociais dos alunos.

#### Quadro 17

*Relação entre o Grau de Regulamentação e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos*

Competências pessoais	Grau de regulamentação	Sig.	Comparação médias	
			>	<
Competências pessoais	A participação dos pais na escola deriva da iniciativa dos próprios pais	0,035 +	3,33	2,38
	A participação dos pais na escola insere-se na formalmente decretada	0,089 o		
	A participação dos pais na escola é instituída pelos próprios pais	0,246 o		
Competências sociais	Grau de regulamentação	Sig.	Comparação médias	
			>	<
Competências sociais	A participação dos pais na escola deriva da iniciativa dos próprios pais	0,024 +	3,39	2,62
	A participação dos pais na escola insere-se na formalmente decretada	0,238 o		
	A participação dos pais na escola é instituída pelos próprios pais	0,764 o		

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “o” - Não há significância; “+” - Há significância.

• Relação entre o grau de envolvimento e as competências pessoais e sociais dos alunos.

No estudo da relação entre o “Grau de envolvimento dos pais na escola” e as “Competências pessoais e sociais dos alunos”, verificamos que, no conjunto de todas as variáveis que compõem as competências pessoais e sociais, apenas a variável “os pais têm uma actividade menos voluntária e mais expectante” explica individualmente as competências pessoais dos alunos. Uma análise mais específica sugere-nos a seguinte leitura; se os pais dos alunos têm *sempre* uma actividade menos voluntária e mais expectante, os alunos manifestam *muitas vezes* competências pessoais; se os pais *muitas vezes* manifestam atitude menos voluntária e mais expectante, às vezes os alunos dominam as suas competências pessoais. Podemos inferir que a uma atitude mais reservada dos pais, os alunos demonstram ter mais competências pessoais.

Quadro 18

*Relação entre o Grau de Envolvimento e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos*

	Grau de envolvimento	Sig.	Comparação médias	
			>	<
Competências pessoais	Os pais têm um conhecimento aprofundado dos seus direitos, deveres e possibilidades de participação.	0,246 ○		
	Os pais têm um conhecimento aprofundado da sua influência no processo de tomada de decisões.	0,416 ○		
	Os pais têm uma actividade menos voluntária e mais expectante.	0,015 +	3,75	2,78
	Os pais têm uma actividade calculista, evitando intervir ou tomar posição.	0,077 ○		
	Os pais não estão envolvidos nem empenhados tendo voluntariamente atitudes e comportamentos de desinteresse.	0,071 ○		
	Os pais não estão envolvidos nem empenhados tendo voluntariamente atitudes e comportamentos de alheamento.	0,431 ○		
	Os pais não estão envolvidos nem empenhados tendo falta de informação.	0,428 ○		
	Grau de envolvimento	Sig.	Comparação médias	
			>	<
Competências sociais	Os pais têm um conhecimento aprofundado dos seus direitos, deveres e possibilidades de participação.	0,267 ○		
	Os pais têm um conhecimento aprofundado da sua influência no processo de tomada de decisões.	0,249 ○		
	Os pais têm uma actividade menos voluntária e mais expectante.	0,508 ○		
	Os pais têm uma actividade calculista, evitando intervir ou tomar posição.	0,198 ○		
	Os pais não estão envolvidos nem empenhados tendo voluntariamente atitudes e comportamentos de desinteresse.	0,075 ○		
	Os pais não estão envolvidos nem empenhados tendo voluntariamente			

	atitudes e comportamentos de alheamento. Os pais não estão envolvidos nem empenhados tendo falta de informação.	0,115 ◦ 0,511 ◦		
--	--	--------------------	--	--

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “◦” - Não há significância; “+” – Há significância.

- Relação entre o grau de poder e as competências pessoais e sociais dos alunos

Ao relacionarmos as variáveis “Grau de poder dos participantes” e “Competências pessoais dos alunos”, verificamos a existência de relações estatisticamente significativas em algumas das variáveis que a compõem: nomeadamente ao nível da i) informação; ii) consulta; iii) recomendação e iv) decisão individual.

Ao nível da informação, se os pais são *sempre* informados das decisões tomadas na escola, os alunos apresentam *às vezes* competências pessoais. Uma análise mais focalizada, permite-nos inferir que à medida que os professores se posicionam em relação à escala (grau de frequência) de forma ascendente, as competências pessoais dos alunos decrescem.

No que se refere à consulta, *sempre* que os pais dos alunos são consultados podendo emitir opiniões, conselhos e críticas, *às vezes* os alunos dominam as suas competências pessoais. Ao invés, se os pais *raramente* são consultados regista-se um decréscimo pouco acentuado em relação à variável anterior.

Na variável referente à recomendação, quando os docentes se posicionam na escala referente aos pais dos alunos *nunca* fazerem por sua própria iniciativa propostas ou sugestões, *muitas vezes* os alunos apresentam competências pessoais; em oposição, os pais que fazem *sempre* ou *muitas vezes* propostas ou sugestões na escola, os alunos *às vezes* têm competências pessoais.

Ao nível da decisão individual, *sempre* que os pais participam individualmente na tomada de decisões, os alunos apresentam *muitas vezes* competências pessoais. Se *às vezes* a participação individual dos pais se insere na tomada de decisões, os alunos *às vezes* apresentam competências pessoais.

Na relação das variáveis “Grau de poder dos participantes” e “Competências sociais dos alunos”, a relação estatisticamente significativa situa-se na variável referente

à informação. Na mesma linha de análise, o posicionamento do professor de forma ascendente corresponde a um ligeiro decréscimo nas competências sociais dos alunos.

Uma análise global permite-nos inferir que o posicionamento dos inquiridos ao nível do objecto social da participação, concretamente na informação, consulta e recomendação é inversamente proporcional às competências pessoais dos alunos, excepto na variável decisão individual em que se regista um equilíbrio.

Quadro 19

*Relação entre o Grau de Poder e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos*

	Grau de poder	Sig.	Valores médios	
			>	<
Competências pessoais	Os pais dos seus alunos são informados das decisões tomadas na escola.	0,001 +	3,17	2,72
	Os pais dos seus alunos são consultados podendo emitir opiniões, conselhos e críticas.	0,048 +	3,22	2,79
	Os pais dos seus alunos fazem por sua própria iniciativa propostas ou sugestões.	0,004 +	3,83	2,69
	Os pais dos seus alunos são consultados antes da tomada ou da implementação das decisões na escola.	0,738 o		
	Os pais participam individualmente na tomada de decisões.	0,021 +	3,45	2,71
	Os pais participam colegialmente na tomada de decisões.	0,116 o		
Competências sociais	Os pais dos seus alunos são informados das decisões tomadas na escola.	0,002 +	3,39	2,75
	Os pais dos seus alunos são consultados podendo emitir opiniões, conselhos e críticas.	0,876 o		
	Os pais dos seus alunos fazem por sua própria iniciativa propostas ou sugestões.	0,810 o		
	Os pais dos seus alunos são consultados antes da tomada ou da implementação das decisões na escola.	0,710 o		
	Os pais participam individualmente na tomada de decisões.	0,067 o		
	Os pais participam colegialmente na tomada de decisões.	0,841 o		

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “o” - Não há significância; “+” – Há significância.

• Relação entre a orientação dos participantes e as competências pessoais e sociais dos alunos

Relacionando a variável dependente “Competências pessoais e sociais dos alunos” e a “Orientação dos participantes”, o teste estatístico aplicado permite-nos afirmar que a primeira é influenciada pela participação dos pais “num sentido de inspecção”. Nesta influência, e de acordo com o posicionamento dos docentes

inquiridos, *sempre* que a participação dos pais assume um sentido de inspecção, *raramente* os alunos apresentam competências pessoais e sociais. Se a participação dos pais *nunca* assume um sentido de inspecção, os alunos *às vezes* têm competências pessoais e apresentam tendencialmente *muitas vezes* competências sociais.

Em geral, se a participação dos pais assume um carácter de controlo/avaliação, as competências pessoais e sociais são menores e vice-versa.

Quadro 20

*Relação entre a Orientação dos Participantes e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos*

Competências pessoais	Orientação dos participantes	Sig.	Valores médios	
			>	<
Competências pessoais	A participação dos pais concretiza-se na forma de apoio, assumindo uma perspectiva de ajuda.	0,175 ○	3,22	2,08
	A participação dos pais assume um sentido de inspecção.	0,002 +		
	A participação dos pais exprime uma vontade de mudar.	0,171 ○		
	A participação dos pais exprime uma vontade de desafiar o poder formal.	0,052 ○		
Competências sociais	Orientação dos participantes	Sig.	Comparação médias	
			>	<
Competências sociais	A participação dos pais concretiza-se na forma de apoio, assumindo uma perspectiva de ajuda.	0,063 ○	3,38	2,18
	A participação dos pais assume um sentido de inspecção.	0,007 +		
	A participação dos pais exprime uma vontade de mudar.	0,595 ○		
	A participação dos pais exprime uma vontade de desafiar o poder formal.	0,355 ○		

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “○” - Não há significância; “+” – Há significância.

• Relação entre as “Áreas de participação” e as competências pessoais e sociais dos alunos.

No estudo da relação entre as “Áreas de participação” e as “Competências pessoais e sociais dos alunos”, a significância associada ao teste estatístico permite-nos afirmar que a variável “participação dos pais referencia-se ao apoio às actividades” está relacionada com as “competências pessoais dos alunos”.

Numa análise mais específica, podemos afirmar que: *sempre* que a participação dos pais se referencia ao apoio às actividades, os alunos *às vezes* ou tendencialmente *muitas vezes* demonstram capacidades pessoais; se os pais *raramente* participam no

apoio às actividades, os alunos apresentam valores médios menores nas suas competências pessoais, ou seja, a participação dos pais na área técnica operativa (apoio às actividades) apresenta a mesma tendência das competências pessoais dos alunos.

Quadro 21

*Relação entre as Áreas de Participação e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos*

Competências pessoais	Áreas de participação	Sig.	Comparação médias	
			>	<
Competências pessoais	A participação dos pais centra-se na definição do projecto Educativo	0,607 ○		
	A participação dos pais centra-se em aspectos organizativos da escola	0,769 ○		
	A participação dos pais referencia-se à acção pedagógica	0,194 ○		
	A participação dos pais referencia-se à prestação de cuidados à criança	0,241 ○		
	A participação dos pais referencia-se ao apoio às actividades	0,006 +	3,33	2,64
Competências sociais	Áreas de participação	Sig.	Comparação médias	
			>	<
Competências sociais	A participação dos pais centra-se na definição do projecto Educativo	0,589 ○		
	A participação dos pais centra-se em aspectos organizativos da escola	0,814 ○		
	A participação dos pais referencia-se à acção pedagógica	0,136 ○		
	A participação dos pais referencia-se à prestação de cuidados à criança	0,293 ○		
	A participação dos pais referencia-se ao apoio às actividades	0,181 ○		

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “○” - Não há significância; “+” – Há significância.

• Relação entre o “Objecto social da participação” e as “Competências pessoais e sociais dos alunos”

A significância associada ao teste estatístico utilizado na relação entre a variável “Competências pessoais dos alunos” e “Objecto social da participação dos pais na escola”, permite-nos afirmar a relação entre ambas. Como se pode visualizar no quadro 22, a relação estatisticamente significativa situa-se na “criança individual” e no “grupo/turma”. Concretamente, e num registo meramente descritivo, relevam-se os seguintes dados:

- no referente à criança individual, quando os docentes se posicionam nos itens mais baixos da escala, os níveis médios das competências pessoais dos alunos registam um valor médio um pouco mais elevado do que quando os docentes se posicionam nos itens mais elevados.

- relativamente ao grupo/turma, regista-se um aumento crescente proporcional entre os itens da escala de frequência e as competências pessoais dos alunos; ou seja, quando a participação dos pais *nunca* se focaliza no grupo turma, *raramente* os alunos apresentam competências pessoais; *sempre* que a participação dos pais se focaliza no grupo/turma, os alunos *às vezes* apresentam competências pessoais.

A análise dos resultados do teste, permite-nos inferir que a participação dos pais focalizada na criança individual é inversamente proporcional às competências pessoais dos alunos, ao invés se a participação se focaliza no grupo/turma, a mesma regista um equilíbrio com as competências pessoais dos alunos.

Ao relacionarmos a variável “Competências sociais dos alunos” e “Objecto social da participação”, podemos afirmar que existe significância na variável individual “escola enquanto totalidade”. Assim, e de acordo com o posicionamento dos inquiridos, realçamos uma sucinta descrição da mesma:

- se a participação dos pais se focaliza *muitas vezes* na escola, os alunos apresentam *às vezes* e tendencialmente *muitas vezes* competências sociais;

- no caso de a participação dos pais *nunca* se focalizar na escola enquanto totalidade, as competências sociais dos alunos apresentam menores valores médios.

Uma análise global, permite-nos afirmar que a participação dos pais na escola enquanto totalidade é proporcional às competências sociais dos alunos.

Quadro 22

*Relação entre o Objecto Social da Participação e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos*

Competências pessoais	Objecto social da participação	Sig.	Valores médios	
			>	<
	A participação dos pais focaliza-se na criança individual	0,026 +	3,30	2,77
	A participação dos pais focaliza-se no grupo/turma	0,020 +	3,25	2,33
	A participação dos pais focaliza-se na escola enquanto totalidade	0,065 o		
Competências sociais	Objecto social da participação	Sig.	Valores médios	
			>	<
	A participação dos pais focaliza-se na criança individual	0,086 o		
	A participação dos pais focaliza-se no grupo/turma	0,149 o		
	A participação dos pais focaliza-se na escola enquanto totalidade	0,012 +	3,47	2,70

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “o” - Não há significância; “+” - Há significância.

- Relação entre a localidade da escola e as competências pessoais e sociais dos alunos.

No leque das variáveis assinaladas referentes às competências pessoais dos alunos a localização da escola influencia estatisticamente a “comunicação dos problemas familiares dos alunos aos professores”, registando-se essa comunicação *às vezes* fora da sede de concelho (3,06) e *raramente* na sede.

O grau de frequência das competências sociais dos alunos “no respeito em relação ao professor”, “em relação aos funcionários”, na “autonomia na resolução de conflitos com os colegas” e no “escutar atentamente o professor na aula” diferem consoante a localização da escola;

- em relação à primeira competência, independentemente da localidade o valor médio é elevado e a frequência mais assinalada é *muitas vezes*. Os valores médios no interior e no exterior da sede são, respectivamente, (4,12) e (3,60).

- em relação à segunda competência, o maior *rank* médio (3,94) pertence às escolas situadas fora da sede de concelho, cujos alunos demonstram *muitas vezes* respeito pelos funcionários, enquanto que os alunos da sede de concelho demonstram *às vezes*, esse respeito;

- na área referente à “autonomia na resolução de conflitos com os colegas” os parâmetros de maior frequência são *às vezes* nas escolas da sede do concelho e *raramente* fora, apresentando as primeiras um maior valor médio (2,57);

- em relação à última área, “escutar atentamente o professor na aula”, as escolas situadas fora da sede de concelho apresentam o maior valor médio (3,35) e na sede de concelho o valor de frequência médio é menor (2,93).

Em geral, o grau de concordância é maior na variável referente ao respeito que os alunos têm pelo professor (3,75), referenciada, maioritariamente, no *muitas vezes*.

#### Quadro 23

##### *Relação entre a Localidade da Escola e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos*

Localidade da escola	Competências pessoais	Sig.	Comparação médias	
			>	<
	Os seus alunos têm consciência das suas potencialidades.	0,505 ○		
	Os seus alunos têm consciência das suas dificuldades.	0,632 ○		
	Os seus alunos desempenham as tarefas que lhes são solicitadas com			

responsabilidade.	0,616 ○		
Os seus alunos demonstram responsabilidades pelos seus próprios comportamentos.	0,377 ○		
Os seus alunos comunicam ao professor os seus problemas pessoais.	0,106 ○		
Os seus alunos comunicam ao professor os seus problemas familiares.	0,008 +	Fora	Sede
<b>Competências sociais</b>			
Os seus alunos demonstram capacidade de cooperação com os colegas.	0,246 ○		
Os seus alunos comunicam e interagem com confiança dentro da turma sem necessitarem da intervenção do professor.	0,955 ○		
Os seus alunos demonstram respeito em relação ao professor.	0,007 +	Fora	Sede
Os seus alunos demonstram respeito em relação aos colegas.	0,133 ○		
Os seus alunos demonstram respeito em relação aos funcionários.	0,003 +	Fora	Sede
Os seus alunos demonstram autonomia na resolução de conflitos com os colegas, sem a intervenção do professor.	0,039 +	Sede	Fora
Os seus alunos demonstram atitudes de ajuda com os colegas	0,897 ○		
Os seus alunos, na aula, escutam atentamente o professor	0,041 +	Fora	Sede

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “○” - Não há significância; “+” – Há significância; **Sede** – Sede de concelho; **Fora** – Fora da sede de concelho.

- Relação entre as competências pessoais e sociais dos alunos e a sua estrutura familiar

A leitura imediata da parte superior do quadro revela-nos que existe uma relação entre as duas variáveis consideradas, verificando-se que a maior significância se obteve para “os alunos vivem com outros familiares”. Todavia, uma leitura mais pormenorizada dos dados estatísticos torna patente que: i) quando *muitíssimos* alunos vivem com outros familiares *raramente* têm competências pessoais; ii) quando  *nenhuns* alunos vivem com outros familiares têm *às vezes* competências pessoais; iii) quando a opinião dos docentes se posiciona em *não sabe/não responde*, se os alunos vivem com outros familiares, esses alunos apresentam *muitas* competências pessoais.

Considerados na sua globalidade os quadros referentes às médias estatísticas mostram que quando os professores se posicionam na escala em relação à quantidade de alunos (de forma crescente) que vivem com outros familiares, as competências pessoais dos alunos vão decrescendo.

Relativamente à relação, estatisticamente comprovada, entre “Competências sociais dos alunos” e “Estrutura familiar” e no que concerne à variável “os alunos vivem em famílias reconstituídas” a leitura interpretativa é similar à da relação descrita anteriormente. Por sua vez, quando relacionamos as competências sociais dos alunos

com a variável “vivem com outros familiares” verificamos que a maior frequência se situa em  *nenhuns*. Este facto permite inferir que as outras variáveis caracterizadoras da estrutura familiar condicionam positivamente o desenvolvimento das competências sociais.

Quadro 24

*Relação entre a e as Competências Pessoais e Sociais dos Alunos e a sua Estrutura Familiar*

Competências pessoais dos alunos	Estrutura familiar	Sig.	Comparação médias			
			>	<		
Competências pessoais dos alunos	Os alunos vivem com ambos os progenitores.	0,506 ○				
	Os alunos vivem só com um dos progenitores.	0,360 ○				
	Os alunos vivem em famílias reconstituídas.	0,330 ○				
	Os alunos vivem com outros familiares.	0,002 +	3,50	2,33		
Competências sociais dos alunos	Estrutura familiar	Sig.				
			Os alunos vivem com ambos os progenitores.	0,193 ○		
			Os alunos vivem só com um dos progenitores.	0,350 ○		
			Alunos vivem em famílias reconstituídas.	0,001 +	3,54	2,62
Alunos que vivem com outros familiares.	0,011 +	3,59	2,62			

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “○” - Não há significância; “+” - Há significância.

• Relação entre as práticas educativas familiares e as competências pessoais e sociais dos alunos

Na relação entre as “Práticas educativas familiares” e as “Competências pessoais dos alunos” verifica-se que ambas se encontram relacionadas nas variáveis seguintes: i) “Interiorização de regras de comportamento em sociedade”, ii) “Assunção de responsabilidades individuais”, iii) “Valorização do trabalho”.

Na opinião dos inquiridos, e na primeira variável referenciada, os docentes posicionam-se no grau de  *concordo inteiramente*, que apresenta o maior valor médio (3,54) e o menor valor (2,33) situa-se no  *discordo completamente*. Aprofundando esta análise, verificamos que quando os docentes  *concordam inteiramente* que a educação familiar dos alunos lhes proporciona a “interiorização de regras de comportamento em sociedade”,  *muitas vezes* os alunos têm competências pessoais; ao invés se os docentes se posicionam no  *discordo completamente*,  *raramente* os alunos têm essas competências.

Em relação à segunda variável, o maior *rank* médio (3,33) situa-se no *concordo inteiramente* e o menor *rank* médio no *discordo*. Na leitura interpretativa desta variável, verificamos que os docentes que *concordam inteiramente* com “a assunção de responsabilidades individuais” por parte da família, *às vezes* com tendência para *muitas vezes*, os alunos apresentam competências pessoais; o quadro de comparação de médias permite-nos ainda afirmar que à medida que a concordância do docente decresce, as competências dos alunos acompanham essa tendência.

Relativamente à terceira variável “valorização do trabalho”, o maior valor médio (3,17) corresponde ao *concordo* e o menor ao *discordo*; quando o docente se posiciona na escala no grau de *concordo*, *às vezes* os alunos têm competências pessoais.

Uma análise global permite-nos inferir que quanto maior é a concordância dos inquiridos nas variáveis acima mencionadas, mais elevadas são as competências pessoais dos alunos.

Ao nível da relação entre as “Práticas educativas familiares” e as “Competências sociais dos alunos”, o teste estatístico registou significância na variável “o prazer pelo saber”, com um grau de concordância médio de (3,53). Numa análise mais pormenorizada de comparação de médias, verificamos que quando os docentes apresentam *concordância* no que se refere ao facto de as práticas familiares dos alunos lhes proporcionarem o prazer pelo saber, esses alunos apresentam *muitas vezes* competências sociais. Quando os professores se posicionam em relação ao prazer pelo saber numa situação de *discordância* ou *não concordo nem discordo*, os alunos *às vezes* têm competências sociais.

A análise referente a esta variável permite-nos afirmar que uma maior concordância na variável implica mais competências sociais nos alunos.

Quadro 25

*Relação entre as Práticas Educativas e as Competências Pessoais e Sociais*

	Práticas educativas	Sig.	Comparação médias	
			>	<
Competências pessoais	Interiorização de regras de comportamento em sociedade	0,011 +	CI	DC
	A assunção de responsabilidades individuais	0,032 +	CI	D
	A assunção de responsabilidades colectivas	0,250 o		
	Autonomia ao nível da resolução de problemas	0,158 o		
	Valorização do trabalho	0,013 +	C	NC. ND.
	O prazer pelo saber	0,108 o		
	O prazer pelo aprender	0,239 o		
	O acesso a um ambiente literário rico	0,190 o		
	Responsabilização pela sua própria aprendizagem			
Competências sociais	Interiorização de regras de comportamento em sociedade	0,198 o		
	A assunção de responsabilidades individuais	0,117 o		
	A assunção de responsabilidades colectivas	0,413 o		
	Autonomia ao nível da resolução de problemas	0,134 o		
	Valorização do trabalho	0,113 o		
	O prazer pelo saber	0,011 +	C	D
	O prazer pelo aprender	0,792 o		
	O acesso a um ambiente literário rico	0,324 o		
	Responsabilização pela sua própria aprendizagem			

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “o” - Não há significância; “+” - Há significância; CI - Concordo inteiramente; C - Concordo; NC. ND. - Não concordo nem discordo; D - Discordo; DC - Discordo completamente.

### A participação dos pais *versus* formação de pais

- Relação entre a Formação de pais e o Objecto social da participação

Ao relacionarmos o “Objecto social da participação” com a importância da “Formação de pais”, a significância associada ao teste permite-nos afirmar que existe essa relação; mais concretamente na variável “criança individual” (sig. =0,022 < 0,05) .

O estudo das relações entre o “Objecto social da participação” e os “Objectivos na formação de pais”, elucida uma diferença estatisticamente significativa entre ambas na variável “criança individual” (sig. =0,028 < 0,05), sendo o maior *rank* 4,29 e o menor 3,52. A média desta frequência apresenta valores elevados o que torna legítima a asserção da grande concordância dos inquiridos com os objectivos na formação de pais, aparecendo expressa pelos docentes em  *muito importante* nos diferentes itens da escala.

Quadro 26

*Relação entre a Formação de Pais e o Objecto Social da Participação*

Objectivos na formação de pais	Objecto social da participação	Sig.	Valores médios	
			>	<
Objectivos na formação de pais	A participação dos pais focaliza-se na criança individual	0,028 +	4,29	3,52
	A participação dos pais focaliza-se no grupo/turma	0,489 o		
	A participação dos pais focaliza-se na escola enquanto totalidade	0,133 o		
Necessidade de formação	Objecto social da participação	Sig.	Valores médios	
			>	<
Necessidade de formação	A participação dos pais focaliza-se na criança individual	0,022 +		
	A participação dos pais focaliza-se no grupo/turma	0,756 o		
	A participação dos pais focaliza-se na escola enquanto totalidade	0,662 o		

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “o” - Não há significância; “+” – Há significância.

- Relação entre o meio sócio-cultural do aluno e a formação de pais

Ao relacionarmos o “Meio sócio-cultural dos alunos” com a importância da “Formação de pais”, a significância associada ao teste ( $\text{sig.} = 0,020 < 0,05$ ), permite afirmar que as duas variáveis estão relacionadas.

Quadro 27

*Relação entre o Meio Sócio-Cultural dos Alunos e a Formação de Pais.*

Meio sócio-cultural	Formação de pais	Sig.

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “+” – Há significância.

- Relação entre os anos de serviço docente do professor com os anos de serviço na escola actual e a importância de formação de pais.

A significância associada ao teste estatístico utilizado para relacionar a variável “Anos de serviço docente” e “Anos de serviço na escola actual”, permite-nos afirmar que os anos de serviço docente influenciam fortemente os anos de serviço na escola actual, ou seja, docentes com mais anos de serviço estão ligados à escola actual há mais tempo, o que vêm reafirmar o facto da estabilidade do corpo docente do agrupamento.

Como ainda se pode visualizar no quadro anterior, a relação entre os “Anos de serviço docente” e os “Objectivos na formação de pais”, permite-nos concluir que o número de anos de serviço docente influencia o grau de importância dada aos objectivos na formação de pais. Concretamente, e num registo meramente descritivo, relevam-se os seguintes dados:

- o grau de frequência do objectivo de formação de pais relativo ao informar sobre o desenvolvimento, aprendizagem e socialização da criança/jovem apresenta maior valor médio (4,53) na categoria 16-25 anos de serviço e menor (3,50) nos docentes que têm entre 1 e 4 anos de serviço docente;

- no que se refere ao aconselhar sobre o desenvolvimento, aprendizagem e socialização da criança/jovem o maior valor médio (4,24) pertence à categoria 16-25 anos de serviço e o menor (3,50) à de 5-7 anos de serviço;

- na orientação sobre o desenvolvimento, aprendizagem e socialização da criança/jovem, o maior grau de importância (4,29) pertence aos docentes da categoria dos 16-25 anos de serviço, e o menor na de 26-40 anos (3,38);

- em relação ao estimular a participação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos, os docentes que têm entre 16 e 25 anos de serviço docente apresentam valores médios mais elevados (4,29) e com valores mais baixos situam-se os docentes que têm entre 5 e 7 anos de serviço;

- o grau de frequência sobre a informação de técnicas para fomentar a aprendizagem apresenta maior valor médio (3,81) na categoria dos 8-15 anos de serviço e menor (3,00) nos 5-7 anos de serviço docente;

- na informação sobre técnicas para controlar o comportamento, o maior grau de importância (4,19) pertence aos docentes que têm entre 8 e 15 anos de serviço e o menor (3,15) aos docentes que têm 26-40 anos de docência;

- na prevenção de problemas nas relações familiares decorrentes do desenvolvimento dos filhos os docentes na categoria dos 8-15 anos de docência apresentam valores médios mais elevados (4,25) e os da 5-7 anos de serviço têm valores médios mais baixos (2,67);

- por fim, em relação à importância de estimular e apoiar iniciativas de interesse promovidas pelos pais, a categoria dos 16-25 anos apresenta maior valor médio (4,50) e a de 5-7 anos de docência tem menor valor médio (3,17).

Numa análise global verifica-se que os valores médios mais elevados de concordância com as variáveis apresentadas dizem respeito aos docentes cujos anos de

experiência se situam no intervalo dos 8 aos 25 e, concomitantemente, os menores valores médios estão adstritos aos docentes com menos de 8 anos de experiência e mais de 25. No conjunto de todas as variáveis que constituem os objectivos da participação dos pais a que apresenta um grau de frequência médio maior é a que se refere à importância de “estimular a participação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos”.

#### Quadro 28

*Relação entre os Anos de Docência do Professor com os Anos de Serviço na Escola Actual e a Importância de Formação de Pais*

	Característica do professor	Sig.	Comparação de médias*	
			>	<
Anos de docência	Anos de serviço na escola actual	0,000 +	26-40	1-4
	Objectivos na Formação de pais	0,027 +		
	Informar sobre o desenvolvimento, aprendizagem e socialização da criança/jovem.		16-25	1-4
	Aconselhar sobre o desenvolvimento, aprendizagem e socialização da criança/jovem.		16-25	5-7
	Orientar sobre o desenvolvimento, aprendizagem e socialização da criança/jovem.		16-25	26-40
	Estimular a participação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos.		16-25	5-7
	Informar sobre técnicas para fomentar a aprendizagem.		8-15	5-7
	Informar sobre técnicas para controlar o comportamento.		8-15	26-40
	Prevenir problemas nas relações familiares, decorrentes do desenvolvimento dos filhos.		8-15	5-7
	Estimular e apoiar iniciativas de interesse promovidas pelos pais.		16-25	5-7

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004.

Legenda: “+” – Há significância; “\*” – Idades.

O nosso inquérito por questionário contém, também, uma questão aberta, cujas respostas requerem, necessariamente, uma análise interpretativa. Nesse sentido, e tendo por base os três momentos interdependentes que sistematizam o processo de análise de dados qualitativos (referidos por investigadores como Bogdan & Biklen, 1994; Miles & Huberman, 1985; Vala, 1987) procedemos à análise exploratória, à descrição e à interpretação desses mesmos dados.

Sendo a seguinte a formulação da questão: “A participação dos pais na escola/jardim-de-infância poderá ser potenciada pela existência de formação de pais?”, a nossa primeira etapa consistiu em verificar o número de respondentes que

manifestaram concordância com a afirmação: cinquenta concordaram o que se traduz numa frequência absoluta elevada, enquanto oito afirmam não concordar e apenas um não respondeu.

Relativamente às respostas afirmativas e à enunciação das formas de operacionalizar a formação de pais – e considerada a diversidade e pluralidade de medidas preconizadas – efectuámos um primeiro nível de codificação e redução de dados tendo chegado a três unidades temáticas que denominámos de “Promoção da formação”, “Criação de espaços/momentos de cooperação” e “Fornecer informação”.

Quanto às respostas negativas, e face às justificações apresentadas, procurámos, igualmente, normalizar analiticamente a heterogeneidade dos discursos produzidos. Todavia, sobrepuseram-se-nos as dificuldades de padronização em unidades temáticas, não só pelo número diminuto de respondentes como também pelo facto de que a divisão artificial produzida iria, necessariamente, anular a unidade de sentido dos registos discursivos produzidos pelos respondentes. Neste sentido optámos por transcrever as mais significativas:

“A formação poderá ajudar, mas por si só, não resolve o problema. Se os pais não participam porque não têm vontade ou porque não entendem ser necessário, dificilmente irão aderir a essa formação que lhes possa ser oferecida. Penso que a generalidade dos pais terá dificuldade em aceitar esse tipo de formação”;

“Eles já participam só que mal, isto é ingerindo-se na parte pedagógica que para mim é o professor responsável. Assim, o que se pretenderia com a formação de pais seria uma correcta participação dos pais na escola”;

“Os pais que se interessam pelos progressos dos seus filhos na escola participam por iniciativa própria”;

“Todos ou quase todos os pais estão naturalmente formados para acompanhar os filhos no seu processo de crescimento. Não acho que haja formação de pais”, “Na minha opinião, os pais/educadores têm de saber o seu papel. Não é da responsabilidade dos docentes, educar os pais, ou seja, formá-los. Os professores só deviam transmitir competências/conhecimentos”;

“Os pais participam no Jardim-de-infância/1.º Ciclo. Nos 2.º/3.º ciclos a escola deve ir ao encontro dos pais, fazendo sentir nos pais a necessidade de estar presentes nesta fase da vida dos jovens”.

Verificamos aqui uma forte componente ideológica dos discursos sendo a sua carga denotativa superior à conotativa. Parece-nos, neste contexto, ser legítimo afirmar

que estes professores receiam alguma falta de delimitação entre zonas onde a participação dos pais é útil e desejável e as áreas que relevam da sua competência profissional. Daqui decorre, pensamos, o facto destes docentes situarem a sua posição num espaço restrito que tem como limites extremos a exclusão dos pais da vida escolar, por um lado, e a sua inserção limitada a uma dimensão social de auxiliares ou colaboradores da acção educativa da escola em casos pontuais, por outro.

Uma vez efectuada esta análise exploratória passámos ao segundo momento, a *descrição*, tendo procedido a um exame exaustivo de cada unidade temática.

Assim, e no que concerne ao segmento que categorizámos como “Promoção da formação” foram evidenciadas três perspectivas diferentes:

- uma, em que os docentes consideram a escola como um contexto globalmente formativo para o conjunto dos seus actores – pais, alunos, professores – de onde a não dissociação entre educação de crianças e educação de adultos, perspectiva esta claramente enunciada pelo registo discursivo seguinte: “A formação de pais pode ser a partilha de dificuldades sentidas pelos próprios pais, e a partir daí, chegar aos problemas da Escola e em conjunto discutir e encontrar soluções”;

- a segunda, onde os docentes consideram que a formação de pais deve ser efectuada por entidades exteriores à escola colocando, logicamente, a formação dos pais num campo de clara exterioridade face à escola, perspectiva expressa pela citação seguinte: “promover sessões de esclarecimento, sobre vários assuntos, a efectuar por especialistas na área, não, com os professores”;

- uma terceira, em que a formação passa essencialmente pela troca de experiências de vida (saberes e conhecimentos) entre professores e pais e tendo um sentido mobilizador de vontades, como é ilustrada no registo seguinte: “Dinamizar acções com experiências de professores e educadores (que o fizeram com base em projectos educativos ou de escola) e com relatos das experiências dos pais, para sensibilizar professores e pais menos crentes na importância da sua participação na escola”.

Ao nível do tema “Criação de espaços/momentos de cooperação” os docentes evidenciam uma heterogeneidade de soluções: colocando os pais exclusivamente como colaboradores em actividades fora do núcleo curricular (“Criar ATL orientados por pais disponíveis”), integrando-os, circunstancialmente, nas actividades formativas dos

alunos (“Integrar os pais na escola durante as aulas”) ou de forma organizada e coerente (“Voluntariado participativo dos pais, em áreas definidas no projecto educativo da escola”) e, ainda, formalizando a criação de órgãos em que, em parceria, pais e professores intervêm na política da escola (“Assembleias de professores da turma/encarregados de educação”).

No que respeita ao tema “Fornecer informação” – e como é patente na expressão utilizada para esta categorização – os professores denotam claramente uma postura relacional em que eles próprios são o único veículo da comunicação, isto é, fornecem informação aos pais não tendo em conta que no espaço organizacional da escola podem ocorrer aprendizagens por interacção recíproca. De certa forma, parece legítimo concluir aqui a existência de alguma ambiguidade dado que os professores se limitam a ser transmissores de informação, esquecendo o facto de que a troca de informações é uma das características essenciais ao fenómeno formativo.

#### 5.1.6 Um “Olhar” sobre a Participação dos Pais

O título deste capítulo procura, metaforicamente, dar a conhecer a síntese possível de todas as análises interpretativas que fomos efectuando ao dar visibilidade ao estudo que efectuámos. Chamámo-lhe “um *olhar*” por termos presente a natureza do estudo, a impossibilidade de as suas conclusões serem generalizadas, mas enquanto *olhar* captado numa realidade específica e singular poderá ser um contributo para uma outra focagem sobre este mesmo tema: a Participação dos Pais na Escola.

Assim, da análise dos dados – quantitativos e qualitativos – são as seguintes as nossas notas conclusivas para a participação dos pais no Agrupamento Vertical de Escolas de Castro Verde:

Relativamente ao contexto geográfico, social e cultural em que efectuámos o estudo, torna-se importante relevar que a interioridade e a ruralidade do concelho de Castro Verde se constituem como as determinantes de uma população rarefeita (com uma baixa densidade populacional) e envelhecida.

Deste facto decorre que a rede escolar intra concelhia (especialmente o conjunto de escolas que são parte constituinte do Agrupamento) tende a ser cada vez mais restrita dado o encerramento, efectuado nos últimos anos, de algumas escolas isoladas e a tendência, a curto prazo, do fecho de outras (a concretizar-se a medida político-administrativa enunciada pela administração central do encerramento de todas as escolas com menos de dez alunos, irão encerrar as portas dez estabelecimentos escolares no concelho de Castro Verde).

Em termos sociográficos é igualmente a ruralidade que explica a predominância de uma estrutura clássica familiar – *a família conjugal e a família extensa* – e ainda as ocupações sócio-profissionais: as mulheres são predominantemente domésticas e no campo da profissionalidade (aqui entendido o conceito como exercício de uma profissão fora do lar) são sobretudo empregadas de serviços (comerciais e administrativos, públicos e privados) enquanto que os homens exercem profissões no sector secundário e no sector terciário, e ocupam os quadros especializados e dirigentes. Aparentemente paradoxal, face à situação descrita, não são os homens que detêm maiores habilitações académicas, mas sim as mulheres (dizemos *aparentemente paradoxal*, pois se fosse possível estabelecer uma relação causa-efeito, sem ter em conta as estruturas ideológicas e mentais, sobre diferenciação de géneros que, em sociedades rurais/tradicionais ainda detêm um peso considerável).

Centrando a análise sobre o Agrupamento, importa reafirmar que a população discente é maioritariamente masculina, enquanto que a população docente é maioritariamente feminina (facto este estatisticamente comprovativo da realidade nacional em que a maioria dos docentes do pré-escolar e dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico são mulheres); metade dos alunos que frequenta a escola sede de Agrupamento (escola EB 2/3 Dr. António Francisco Colaço) reside fora da sede do concelho com os consequentes custos sociais e educativos (de tempos *mortos*, etc.); e, ainda, que os encarregados de educação dos alunos são predominantemente as mães, factor este igualmente condicionado pelas condições sócio-laborais e pela tradição.

No que concerne ao núcleo central do nosso estudo, isto é, a participação/não participação dos pais na escola, as análises parcelares que fomos efectuando dão-nos, pensamos, claramente a ideia de que nos estabelecimentos de ensino pré-escolar e 1.º ciclo os pais têm uma participação mais directa, pela maior proximidade física e relacional com os docentes, enquanto que no 2.º e 3.º ciclos, existente só na escola-sede, a maior rigidez das estruturas – muitos professores, regras mais formalizadas, órgãos

com menor flexibilidade funcional – a participação dos pais é indirecta (são os representantes dos pais, eleitos ou nomeados, que fazem parte dos conselhos de turma, do conselho pedagógico e da Assembleia de Escola). A única relação directa pais/docentes faz-se entre o director de turma e os pais e tem um carácter ocasional, não sistemático nem, na maioria das vezes, conforme com os normativos.

Dos diferentes tipos de intervenção dos pais, referenciados atrás, decorre a existência de graus de formalização da participação também diversos: no 1.º ciclo predomina a participação informal, enquanto no 2.º e 3.º ciclos a participação não formal. Por outro lado, ao se considerar as atitudes e empenhamento dos pais face à vida das escolas, o mesmo é dizer, o seu envolvimento, verificamos que essa intervenção se apresenta, para os pais posicionados no meio sócio-cultural médio, com algum calculismo (intervêm se são esperados benefícios, retraem-se se não vislumbram benefícios) enquanto que os pais de um meio sócio-cultural médio baixo se limitam a uma intervenção organizacionalmente formalizada. Dentro desta mesma lógica, concluímos que existe alguma passividade na participação, uma vez que, aos olhos dos docentes inquiridos, os pais demonstram atitudes de desinteresse e de não assunção de certas responsabilidades na vida das escolas, focalizando sobretudo o seu interesse no – e, em quase exclusividade – seu educando.

Face ao objectivo da nossa investigação empírica, de ainda perscrutar, na opinião dos docentes do agrupamento a influencia que a participação dos pais teria na formação pessoal e social dos alunos, concluímos, tendo em conta critérios de regulamentação, de envolvimento e de poder, que há uma relação entre participação de pais e formação de alunos a nível pessoal e social, relação esta que comumente – sem preocupações de teorização, o que faremos na conclusão – podemos sintetizar do seguinte modo: os pais participam mais na escola quando os seus educandos têm poucas competências pessoais e/ou sociais, facto este que nos permite concluir que os pais têm consciência de que o diálogo escola-família pode contribuir para a socialização/formação dos jovens.

Por fim, também verificamos que existe uma relação de influência entre a participação dos pais e a necessidade de formação de pais. Neste ponto ficou patente uma pluralidade de opiniões por parte dos docentes inquiridos, pluralidade esta que se inscreve num *continuum*, desde a recusa da hipótese de necessidade de formação de pais – que tem inerente a ideia (inconfessada directamente, mas deduzível de afirmações produzidas) de exclusão dos pais da vida da escola e conseqüente afirmação de uma

concepção de escola, corporação de docentes – ao entendimento de escola como um contexto ecológico de formação, que pressupõe a concretização de uma escola/comunidade educativa.

## 6 CONCLUSÕES

O futuro está em aberto

Popper

Se o senso comum nos diz que o terminar um qualquer estudo exige um reexame retrospectivo sobre todo o seu processo de construção, e se a prática científica apresenta como traço distintivo a sua capacidade de explicar o que faz e por que faz, questionando sistematicamente os seus modos de fazer, é incontornável, neste momento, reflectirmos sobre todo o nosso processo investigativo que nos conduziu a estes *Olhares de Professores sobre a Participação dos Pais* no Agrupamento Vertical de Escolas de Castro Verde.

Aprender como se processa a participação praticada dos pais no Agrupamento Vertical de Escolas de Castro Verde foi a questão – primeira e central – que percorreu transversalmente todo o nosso projecto investigativo e que ancorou em duas outras interrogações – erigidas como hipóteses de trabalho – que marcam a singularidade e a pertinência deste estudo: qual a influência da participação dos pais ao nível da formação pessoal e social dos alunos e qual a influência da participação dos pais ao nível da formação de pais. Essas singularidade e pertinência advêm não tanto da inexistência de estudos empíricos disponíveis sobre essa problemática, mas, essencialmente, do facto de se procurar efectuar uma aproximação ao *sentido* das eventuais relações entre participação praticada dos pais na escola e a formação pessoal e social tanto dos alunos como de pais; aproximação esta, não obtida através de uma indagação directa aos

docentes do Agrupamento, mas resultado da utilização das virtualidades dos procedimentos de análise de dados quantitativos, cuja interpretação e contextualização foram conjugadas com os conhecimentos teórico-práticos de que dispomos (produtos de uma profissionalidade reflexiva e das exigências académicas para obtenção do grau de mestre).

Estas questões constituíram-se como condutoras de todo o processo investigativo que efectuámos, determinando, por um lado, a construção de um quadro teórico-conceptual onde se inscreve uma conceptualização plural sobre participação e se adopta uma perspectiva sistémica para a compreensão da rede complexa de ligações e interdependências entre família, escola e formação e, por outro, condicionando todo o processo heurístico e metodológico.

Este quadro teórico veio revelar-se de grande utilidade quando aplicado ao *estudo* que seleccionámos. Esta opção metodológica revelou-se, todavia um elemento central na realização deste trabalho, desde logo porque a construção teórica e a análise do *caso* concreto do Agrupamento Vertical de Escolas de Castro Verde (embora apresentados em fases distintas neste trabalho) coexistiram, interactuaram e inter-relacionaram-se ao longo de todo o processo. Deste modo, se os dados empíricos foram lidos à luz do quadro teórico-conceptual o inverso também se registou, isto é, o quadro teórico foi construído e reconstruído dialecticamente à luz dos dados empíricos recolhidos.

A opção, por um processo mediatizado, para encontrar inteligibilidade de uma prática social – a participação dos pais na escola – foi feita tendo-se consciência da sua ambivalência intrínseca: por um lado, um acesso mais fácil às fontes de informação e, por outro, as dificuldades de descodificar nas respostas opinativas dos professores o pensamento real, o pensamento politicamente correcto e o pensamento feito moda.

E, este é o pano de fundo a partir do qual discursivamente vamos elucidar a prática complexa da participação/não participação dos pais no Agrupamento de Escolas, objecto do nosso olhar investigativo, assim como evidenciar as eventuais influências que a participação dos pais tem ao nível da formação pessoal e social dos alunos e da formação de pais. Fazemo-lo em três momentos sucessivos e pela ordem enunciada.

1. Associado ao carácter democrático da participação o tipo de intervenção dominante dos pais assume predominantemente a forma de participação directa, com maior incidência na educação pré-escolar e no 1.º ciclo enquanto que a intervenção

indirecta só é significativa nos 2.º e 3.º ciclos. Se factores de natureza estrutural e organizativa podem ser apontados para explicar o tipo de intervenção, nomeadamente a monodocência *versus* pluridocência e o maior ou menor formalismo das estruturas na sua componente social (entendidas neste contexto, enquanto sistema de relações intra e inter pessoais de professores e pais), consideramos, no entanto, ser legítimo fundamentar esta participação nas características do contexto geográfico e social em que a mesma ocorre. A ruralidade e desertificação humana do concelho e consequente existência de escolas isoladas com uma população escolar e local reduzidas, leva a que o interconhecimento seja o elo estruturante das relações sociais nas escolas fora da sede de freguesia, enquanto que a dimensão média das escolas (pré-escolar e 1.º ciclo) da sede é, também, propiciadora do desenvolvimento de condições interaccionais favoráveis ao diálogo e à colaboração directas; ao invés, na sede de freguesia, a maior dimensão da escola do 2.º e 3.º ciclos e o seu funcionamento institucional (com uma estrutura administrativa normativa e formalizada) condicionam formas de participação mediatizadas.

Os factores acima assinalados afiguram-se-nos, igualmente, como a razão pela qual, ao nível da regulamentação, seja percebida pelos docentes exclusivamente a participação não-formal ao nível dos 2.º e 3.º ciclos. Face a esta constatação parece-nos ser possível inferir que os docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo não relacionam, de forma imediata, a participação directa dos pais com a existência de uma regulamentação não estruturada nem formalizada (informal) emergente da acção organizacional, tendo “naturalizado” as inter-relações estabelecidas com os pais. Por sua vez, a percepção de participação não formal ao nível dos 2.º e 3.º ciclos deriva da interpretação organizacional localizada nas regras formais e consubstancia-se no facto de os pais terem institucionalizado o diálogo e a colaboração com o director de turma.

Nesta focalização dos aspectos que podem ser associados ao carácter democrático ficou igualmente patente, na nossa investigação, uma relação de tipo classista (embora ténue): a participação indirecta dos pais (realizada através de representantes nomeados ou eleitos) é mais significativa nos pais pertencentes a um meio sócio-cultural médio baixo, enquanto que, ao se considerarem as atitudes e o empenhamento dos pais face às suas possibilidades de participação nas escolas, isto é, o grau de envolvimento, se verifica que os pais dos alunos pertencentes a um meio sócio-cultural médio têm intervenção expectante, mesmo calculista, evitando intervir ou tomar posição por receio de correr riscos e de comprometer o futuro.

Releva-se, no entanto, que sob o ponto de vista dos docentes do Agrupamento a participação reservada é a dominante, embora, quando sujeita ao exame da extensão e de frequência se configure mais com a participação passiva, caracterizada por atitudes e comportamentos de desinteresse, de alheamento, de alienação de certas responsabilidades e de não recurso às possibilidades – formais, não formais e informais – de participação. Aliás, esta orientação táctica de participação reservada dos pais – que pode, teoricamente, evoluir, por arrastamento, para uma participação activa ou passiva – tende a ser percebida como uma forma relativamente marginal de participação e a assumir uma ambivalência de sentido: ser indiciadora de uma crise de participação e/ou aproximar-se de uma situação teórica de não participação.

A legitimidade e validade destas conclusões ganham ainda maior consistência quando se focaliza o objecto social da participação e as áreas em que esta se operacionaliza. Assim, e de acordo com uma orientação estratégica que visa o apoio à criança individual, a participação dos pais centra-se, em exclusivo, no aluno, sendo o grupo-turma e a escola só convocados quando os pais estabelecem alguma relação de causa-efeito entre essa participação e eventuais benefícios para a criança-aluno-individual. Deste modo se justifica a sua participação directa na área técnico-operativa (apoio às actividades) no 1.º ciclo e educação pré-escolar e a participação indirecta no 3.º ciclo, nomeadamente na definição do Projecto Educativo e na acção pedagógica. No 1.º caso é uma participação voluntária, individual, não estruturada nem formalizada que tem um carácter ocasional, e que deriva, essencialmente, da assunção do papel dos pais como responsáveis pela educação dos filhos, embora, também, determinada por um sentido de solidariedade que, em conformidade, se afigura como uma participação social e cívica muito mitigada. No 2.º caso, a participação na área político-institucional não deriva da assunção do papel de co-educadores (com o sentido de co-responsabilização e de parceria), mas, somente, do exercício do controlo democrático sobre o funcionamento de escola, exercício esse não decorrente da sua intervenção na tomada de decisões que se prendem com o modo como a escola define e realiza os seus objectivos, mas, tão somente, como expressão dos seus interesses no quadro do direito parental de tutela sobre a educação dos filhos.

A inversão desta lógica dominante por parte dos pais e a construção de uma escola comunidade-educativa – efectuada na base de uma regulação local de escola através de uma aliança entre professores e pais dos alunos - é dificultada pela existência de um conjunto de factores que interferem negativamente na participação dos pais.

Neste sentido, no agrupamento vertical de escolas de Castro Verde, existem representações diferentes por parte dos docentes dos diferentes níveis de educação e ensino: enquanto que os docentes do pré-escolar imputam exclusivamente aos pais o ónus da não participação (“desinteresse dos pais em relação à vida da escola”) os docentes dos níveis seguintes colocam essa responsabilidade na escola, nas suas estruturas e no seu funcionamento e, ainda, na não delimitação clara das esferas de competências e de poder entre pais e professores.

Importa, ainda, neste “retrato” sobre a participação dos pais, evidenciar os pontos onde a focalização do olhar dos docentes inquiridos incide preferencialmente (por mais evidentes). Assim, o foco central recai sobre a participação praticada numa perspectiva individual (os pais ajudam a motivar e estimular a aprendizagem e socialização dos filhos associando-se aos esforços dos profissionais de ensino) e com maior incidência quando as crianças/jovens residem na localidade em que frequentam a escola; e, secundariamente, num foco mais esbatido, vê-se a participação numa perspectiva organizacional traduzida num envolvimento muito pouco significativo em torno de um projecto comum, confinada a áreas onde se exerce o direito de serem informados sobre a escolarização dos filhos e resultante, em última análise, do desinteresse que a maioria dos pais manifesta em relação às modalidades de participação que lhe são propostas pela Escola.

2. A inteligibilidade da relação triangular família-escola-formação, que destacámos na construção da nossa problemática, conduziu-nos – e foi conduzida – pela nossa radical interrogação da realidade e saldou-se pela constatação teórica de que família e escola se interinfluenciam em permanência no processo formativo das crianças/jovens e dos pais. Nesse sentido, e com carácter prioritário face à descrição analítica das influências da participação dos pais na formação pessoal e social dos jovens, importa, em termos conclusivos, sistematizar o olhar dos docentes sobre as efectivas competências pessoais e sociais dos jovens do Agrupamento, tendo em conta a sua inter-relação com os factores localidade da escola, estrutura familiar e práticas educativas familiares.

Assim, nas escolas das *aldeias* a reciprocidade comunicacional é factor potenciador do crescimento pessoal dos alunos enquanto que a autonomia dos alunos, enquanto competência social, é favorecida na escola-sede; por outro lado, uma estrutura familiar estável – família conjugal ou família extensa – também é factor potenciador do

processo socializador dos alunos dado que as suas práticas educativas, enquadradas num claro contexto normativo e axiológico, permitem o crescimento da criança/jovem enquanto pessoa e enquanto cidadão.

Neste contexto, compreender qual o papel atribuído às acções e interacções concretas desenvolvidas no seio da organização-escola decorrentes das orientações, sentidos e estratégias de um dos seus actores – os pais – foi a resposta procurada. E a nossa investigação empírica revelou que a participação dos pais na escola, de acordo com as intersubjectividades dos docentes, tem influências sobre a formação pessoal e social dos alunos.

Se por um lado ficou evidente que, numa focalização da participação enquanto fenómeno político, o grau de democraticidade, isto é, a participação directa ou indirecta dos pais na escola organização tem uma influência nula, por outro, são múltiplas as influências quando considerados os graus e/ou componentes) de regulamentação, de envolvimento e de poder. Ainda, olhada sob a perspectiva de fenómeno social, a participação dos pais também tem repercussões na formação pessoal e social dos alunos.

Corroborando a análise efectuada anteriormente de que interesses pessoais (legítimos) dos pais são determinantes da sua participação informal não se afigura paradoxal o facto, evidenciado estatisticamente, de que o maior envolvimento dos pais na escola é inversamente proporcional às competências pessoais e sociais dos alunos. Esta relação legitima a interpretação de que, para os docentes do Agrupamento, os pais consciencializaram as vantagens da articulação entre as práticas educativas familiares e as actividades escolares.

Esta asserção é, ainda, complementada quando, sob o ângulo de análise do grau de envolvimento, se verifica que uma participação reservada dos pais está relacionada com a evidência, por parte dos alunos, de competências pessoais, sendo a intervenção dos pais orientada por um certo calculismo, mobilizando recursos ou caindo numa certa apatia, de acordo com a avaliação que fazem da situação face ao sucesso que visam obter.

Inter-relacionadas as formas de participação, decorrentes do grau de poder dos participantes, e as competências dos alunos, a objectividade dos dados quantitativos evidencia a relação entre o grau mais elementar de participação – a informação dada à posteriori das decisões tomadas na organização – e as competências quer pessoais quer sociais dos alunos o que permite inferir que a relação mais básica entre a escola-família potencia o processo socializador das crianças e dos jovens. Quando se tomou como

referência o grau mais elevado da participação – a capacidade de os pais assumirem decisões – ficou patente que a formação e o desenvolvimento pessoal das crianças/jovens é favorecido, quando os pais são associados à tomada de decisões que afectam directamente as modalidades da sua participação e, neste sentido, são, em simultâneo, investidos de um poder efectivo de regulação do modo como a escola define e realiza os seus objectivos e membros constituintes de uma mesma comunidade educativa.

O reforço dos direitos parentais na escola passa, a nível formal-legal, pela dimensão do controlo, sobre o seu funcionamento, assumindo ou não o sentido de inspecção. Aos olhos dos docentes do Agrupamento de Escolas de Castro Verde, quando os pais ao nível da orientação para a acção privilegiam a estratégia de controlo avaliativo, os seus filhos não têm competências pessoais e sociais. Inferir a partir dos dados revelados pelo inquérito e da correlação estabelecida pelos procedimentos de análise, as razões desta evidência afigura-se-nos uma tarefa de extrema complexidade pelo facto de a mesma enformar de valores. Embora se pudesse optar por um registo discursivo – tomado como juízo crítico da participação por referência a um padrão normativo de apreciação – o separar analiticamente as orientações discriminando os valores (tomados como referência) afiguram-se-nos como muito difícil e não determinante no conjunto dos resultados desta investigação. Sendo assim, termos recentrámos a observação nas áreas e no objecto social da participação registando que quando os pais assumem na escola o papel de co-educadores, participando em actividades de natureza sócio-educativa, os seus educandos revelam ter maiores competências pessoais e sociais; ao invés, quando os pais centram a sua participação em exclusivo na criança as competências destes são menores. Assim, e de uma forma indirecta, os docentes vêm reafirmar que a assunção dos pais como parceiros educativos é hoje incontornável numa perspectiva de formação social das crianças/jovens e do seu crescimento pessoal.

Modelando os resultados obtidos numa síntese possível, dizemos que os docentes do Agrupamento Vertical de Escolas de Castro Verde percebem que a criação de sinergias entre escola e famílias promove o desenvolvimento das qualidades pessoais e sociais essenciais relacionadas com comunicação, criatividade, trabalho em equipa, iniciativa, autonomia e solidariedade.

3. As exigências políticas e sociais que as sociedades actuais fazem às Escolas, e concretamente aos professores, têm sido analisadas num contexto de desresponsabilização dos pais e de hiper-responsabilização dos professores e colocaram na ordem do dia, em contraponto a este problema, a formação de pais. Neste sentido, a actualidade desta problemática, fez emergir como hipótese do nosso estudo a verificação se a participação dos pais na escola, onde fizemos incidir a presente investigação, influencia a necessidade de formação de pais.

Uma vez que a abordagem a este campo do nosso estudo foi metodologicamente plural, descrevemos de forma articulada, em seguida e sucintamente, as relações que a análise estatística evidenciou e os resultados da análise de conteúdo à questão aberta.

Deste modo se se afigurou inquestionável, na perspectiva dos docentes, que sempre que os pais fazem incidir a sua participação na criança individual existe uma efectiva necessidade de formação de pais e conseqüente consecução dos seus objectivos, todavia a opinião favorável à formação de pais não foi consensual, sendo exclusivamente adstrita aos docentes com maior estabilidade na carreira, os quais referenciam que o objectivo mais importante nesta formação é o de os estimular no processo de aprendizagem dos filhos. Esta falta de consensualidade é, aliás, a nota dominante quanto à formação de pais, sendo clara uma bipolarização de perspectivas: um número diminuto de docentes, expressa a inutilidade de formação de pais enquanto que o núcleo maioritário realça a sua necessidade, evidenciando-se, todavia, um sentido plural sobre a forma e as modalidades que a mesma pode ou deve assumir.

Desde o assumir a escola como um contexto ecológico de formação, onde os processos de formação de adultos (pais) e de crianças (alunos) se realizam num mesmo espaço, num mesmo tempo e com os mesmos princípios (a andragogia integra a pedagogia)<sup>66</sup> passando por colocar a formação de pais num clara exterioridade face à escola, os docentes deixaram transparecer claras ambigüidades, sobretudo ao evidenciarem denotativamente que não assumiram a consciência de que a formação (de crianças e/ou de adultos) se faz não no “consumo” mas sim na “produção” de saberes.

---

<sup>66</sup> Apropriámo-nos da asserção de Rui Canário (1996, p. 143).

Evocamos, para terminar esta conclusão, uma reflexão de Paulo Freire (1991):

“Na verdade, não há prática que não tenha nela embutida uma certa teoria .... Sem teoria, na verdade, nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar. Só na relação dialéctica, contraditória, prática-teórica, nós nos encontramos e, se nos perdemos, às vezes, nos reencontramos por fim.”

Efectivamente todo o nosso processo investigativo foi o resultado da tentativa de aliar o conhecimento teórico à nossa prática profissional; foi feito de encontros e desencontros; e resultou num contributo para a problemática da participação dos pais na escola. A essencialidade aberta do seu estatuto de contributo inscreve-se num duplo registo: o constituir mais elemento reflexivo para quem pretenda estudar sociologicamente as implicações da participação dos pais na escola e, nessa conformidade, constitui-se num ponto de partida e, concomitantemente, assumir-se como um ponto de paragem de um percurso que deixou patente debilidades e limitações várias que assumimos como potencialidades de uma sua continuação.

Comprovámos alguns resultados de outras investigações ligadas à participação de pais na escola e comprovamos, sobretudo, que quando a investigação em Portugal refere que a participação dos pais ainda é muito limitada tal constitui a realidade primeira no Agrupamento de Escolas em que incidimos o nosso estudo. Daqui decora a necessidade, por nós sentida, de que um dos caminhos a trilhar seja o da aprendizagem da participação, como processo colectivo de formação social e cívica, por todos os actores educativos nas nossas escolas.

Como o fazer?...

Talvez esta seja a indagação radical que conduza à investigação, dos *Olhares dos Professores* aos *Olhares dos Pais* e aos *Olhares dos Alunos*....

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal – An Educational Manifesto*. New York: Macmillan Pub. Co.
- Afonso, N. (1993). A Participação dos Encarregados de Educação na Direcção das Escolas. Em *Revista Inovação: Interdisciplinariedade*: Vol. 6, n.º 2, pp.131-155. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, J. M. (1993). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas* (2.ª ed.). Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.
- Alves Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Amadora: Mc Graw-Hill.
- Andrade, F. (2002). *Uma Experiência de Solidariedade entre Gerações: Contributos para a Formação Pessoal e Social dos Alunos de uma Escola Secundária* (1.ª ed). Colecção Ciências da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Andrade, J. (1992). *Os Valores na Formação Pessoal e Social* (1.ª ed.). Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas da Liberdade – Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, M. (2001). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – Sugestões para Estruturação da Escrita* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Ball, S. (1989). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Coleção Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1996). O Estudo da Escola. Em Barroso, J. (org.). *O Estudo da Autonomia da Escola: Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída*, pp. 167-187. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, Lda.
- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. *Revista Inovação*: Vol. 12, n.º 3, pp. 9-33. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Trajectos* (1.ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Berger, G. (1992). A Investigação em Educação: Modelos Sócio-Epistemológicos e Inserção Institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*. 3/4, pp. 23-36.
- Bertran, Y., & Guillemet, P. (1994). *Organizações : Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bhering, E. & Siraj-blatchford, I. (1996, Setembro). *Parent's Views of Home-School Relations in Brazilian Pre-School and Primary Education*. Comunicação apresentada ao Congresso da EECERA, Lisboa. Documento policopiado.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto editora.
- Bottery, M. (1992). *The Ethics of Educational Administration*. London: Cassel Education.
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bruyne, P., Herman, J. & Schoutheete, M. (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bryman, A & Cramer D. (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais – Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Lisboa: Celta Editora.
- Canário, R. (1995). Estabelecimentos de Ensino: A Inovação e a Gestão de Recursos Educativos. Em Nóvoa, A. (org.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1996). O Estudo da Escola. Em Barroso, J. (org.). *Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas*, pp. 121-150. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, Lda.
- Carreira, T. & André, J. (2000). Transição do ensino “obrigatório” para o ensino “voluntário”. *Revista de Ciências da Educação, Sociologia e Psicologia: Educação Indivíduo Sociedade*, n.º 1, pp.123-141. Algarve: Universidade do Algarve. Editorial Minerva.
- Cataldo, C. Z. (1991). *Aprendiendo a ser Padres: Conceptos y Contenidos para el Diseño de Programas de Formación de Padres*. Madrid: Visor.
- Ciscar, C. & Uria, M.<sup>a</sup> E. (1986). *Organización Escolar y Acción Directa*. Madrid: Narcea. S. A. de Ediciones.
- Costa, A. C. (1994). A importância da participação da escola e a construção do seu P. E. E.. *Revista Noesis*, n.º 31. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, J. A. (1992). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia e Projecto Educativo da Escola* (3.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Texto Editora.
- Covas, M. das Mercês (1992), "Família e escola: um binómio ou um contínuum educativo?", comunicação apresentada no Painel sobre *A família no Processo Educativo*, promovido pela Associação de Pais da Escola Secundária Gabriel Pereira (Évora), realizado em 27 de Fevereiro, não publicado.

- Covas, M. (1993). *Gerações e Papéis Familiares: Um Estudo sobre Famílias Alentejanas Residentes numa Freguesia de Setúbal*. Tese de doutoramento inédita. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Sociologia.
- Covas, M. (2001). Novos tipos de pobreza exclusão social: duas facetas da herança do século XX. *Revista de Ciências da Educação, Sociologia e Psicologia: Educação Indivíduo Sociedade*, n.º 2, pp.213-243. Algarve: Universidade do Algarve. Editorial Minerva.
- Covas, M. Mercês (2003). “Educação para a Cidadania”. *Revista da Associação Sindical dos Professores Licenciados (ASPL)*, nº 39, pp. 20-22 (versão reduzida).
- Covas, M. Mercês (2003). “Imigração, diferenciação ‘étnica’ e exclusão social: breve análise da situação no sistema de ensino português na última década”, *Actas do Congresso VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)*.
- Covas, M. Mercês. (2003). Educação, Valores e Afectos na Escola, Conferência proferida na Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes D’Avelar, em Faro, em 5 Abril de 2003 (não publicada).
- Covas, M. Mercês (2003). Exclusão Escolar, Educação e Valores, Conferência proferida na Universidade da Beira Interior, Covilhã, em 10 de Abril de 2003 (não publicada).
- Covas, M. Mercês (2004). “Reflexões sobre os desafios da sociedade globalizada e a compatibilidade educativa”, *Actas do II Congresso Internacional de Investigação e Desenvolvimento Sócio-cultural* realizado em Paredes de Coura (versão em CD).
- Croizier, M. (1964). *The Bureaucratic Phenomenon*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. ing.)
- Damas, M. J. & Ketele, J. M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Lourenço, L., Costa, L., Vilas-Boas, M. A., Vilhena, M. C., Oliveira, M. T., Dias, M., Silva, P., Marques, R. & Lima, R. (1989).

- As Escolas e as Famílias em Portugal – Realidade e Perspectivas*. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (1994). Parcerias pais-comunidade-escola: três mensagens para professores e decisores políticos. *Revista Inovação*, n.º 7, pp. 377-389. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias: a Colaboração Possível* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Deacon, R. E. & Firebaugh, F. M. (1981). *Family Resources Management: Principles and Applications*. Boston: Allyn and Bacon, inc..
- D' Hainaut, L. (1990). *Conceitos e Métodos da Estatística: Vol. 1*, (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Díaz, A. S. & Jiménez, M. S. (2003). Escuelas de padres. *Educación Familiar: Novas Relaciones Humanas y Humanizadas*, pp. 143-154. Em Enrique Gervilla (coord.). Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Eco, U. (1991). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Éthier, G. (1989). *La Gestion de l'Excellence en Éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Enciclopédia Lello Universal* (1978). Luso-brasileiro: Vol. 1, pp. 708-709. Porto: Lello & Irmão Editores.
- Erasmie, T. & Lima, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos – Universidade do Minho.
- Estaço, I. (2001). *A Escola, as Parcerias e a Mudança: Teoria e Prática. Contributo de um Estudo Empírico*. Colecção Ciências de Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Instituto de Investigação Científica.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1994). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferreira, H. (1994). *A Escola, de Organização Participativa a Organização Participada – Será um Projecto Possível?*. Comunicação apresentada ao V Colóquio da AIPELF. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Documento Policopiado.
- Flising, L. (1995). *Some Aspects of the Relations Between Parents and Preschool*. Paper presented at the Fifth European Conference on the Quality of Early Childhood Education. Goteborg: University of Goteborg.
- Formosinho, J. (1985). Definição do insucesso escolar. *Insucesso Escolar – Interação na Sala de Aula*, pp. 1–13. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. & Fernandes, S. (1987). A influência dos factores escolares. *Cadernos de Análise Social da Educação*, pp. 29–34. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J, Fernandes, A. & Lima, L. (1988). Ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas. *Comissão da Reforma do Sistema Educativo. Documentos Preparatórios II*, pp. 171-236. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1989). De serviço de Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), pp. 53-86. C. E. E. D. C.. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1991). Concepções de escola na reforma educativa. *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*, pp. 31-51. Porto: S.P.C.E..
- Frada, J. J. C. (1991). *O Guia Prático para a Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Galego, F. (1993). *Gestão e Participação numa Escola Secundária*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Departamento de Ciências da Educação.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Guia da Reforma Curricular – Documentos de Trabalho (1992). *Guia de Estudos e Projectos*. Porto: Texto Editora.
- Guerra, M. (2002). *Os Desafios da Participação – Desenvolver a Democracia na Escola*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Gonçalves, F. (2001). A observação e análise da relação educativa não é uma realidade virtual mas uma necessidade real (também no ensino superior). *Revista de Ciências da Educação, Sociologia e Psicologia: Educação Indivíduo Sociedade*, n.º 2, pp. 7–23. Algarve: Universidade do Algarve.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Homem, M. L. (2002). *O Jardim de Infância e a Família: As Fronteiras da Cooperação*. Coleção Ciências de Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Instituto Nacional de Estatística (2002). *XIV Recenseamento Geral da População 2001 – Resultados definitivos*. INE: Lisboa.
- Jesus, S. (1998). *Bem-estar dos Professores: Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Jesus, S. (2000). A motivação para a profissão docente (Discurso). *Revista de Ciências da Educação, Sociologia e Psicologia: Educação Indivíduo Sociedade*, n.º 1, pp. 7–21. Algarve: Universidade do Algarve.
- Keith, S. & Girling, R. (1992). *Education, Management and Participation: New Directions in Educational Administration*. Boston: Allyn and Bacon.
- Laslett, P. (1978). *Household and Family in Past Time*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lemos, P. (1987). Não há um, mas vários insucessos. *Cadernos de Análise Social da Educação*, pp. 11-15. Braga: Universidade do Minho.
- Leite, S. (2004). Breve sociologia sobre as famílias reconstituídas portuguesas. *Revista de Estudos Demográficos*, n.º 35, pp. 53-89. Lisboa: INE.
- Levy-Strauss, C. (1979). La famille, in Claude Levi-Strauss, *Textes de et sur Claude Levi-Strauss*. Paris : Gallimard.
- Lima, L. C. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias – a Participação dos Alunos*. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros horizonte.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (1.ª ed.). Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (2.ª ed.). Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2001). *A Escola como Organização Educativa: Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Littlejohn, S. W. (1978). *Fundamentos Teóricos da Comunicação Humana*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Lopes da Silva, M.ª I. R. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Macbeth, A. (1984). *L'Enfant entre l'École et sa Famille*. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.
- Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Magalhães, M. (2004). Núcleos familiares monoparentais. *Revista de Estudos Demográficos*, n.º 35, pp. 37-51. Lisboa: INE.

- Marques, R. (1991). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais* (1.<sup>a</sup> ed.). Coleção Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M. H. (2000). Envolvimento familiar na intervenção precoce. *Revista de Ciências da Educação Sociologia e Psicologia: Educação Indivíduo Sociedade*, n.º 1, pp. 151-180. Algarve: Universidade do Algarve. Editorial Minerva.
- Miles, M. & Huberman, A. (1985). *Qualitative data Analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Muge, M. (2003). *Interação entre Docentes e Relação Educativa*. Tese de mestrado inédita. Faro: Universidade do Algarve, Departamento da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Nóvoa, A. (1995). As Organizações Escolares em Análise. *Para uma Análise das Instituições Escolares*, pp.15-43. Em A. Nóvoa (coord). Lisboa: Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Nye, I. & Gecas, V. (1976). The role concept: review and delineation, in *Nye (1976), Role Structure and the Analysis of the Family*: Vol.24. London: Sage Publications.
- Oliveira, J. (1990). *A Acção Educativa: Análise Psico-Social*. Leiria: E.S.E.L./AP.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Palácios, S. G. (1994). *Participación en la Gestión Educativa*. Madrid: Gráfica Internacional.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Londres: Cambridge University Press.
- Patrício, M. & Marques, R. (1993). *Fundamentos da Educação Cultural. Componente do curso de formação pedagógica de professores para uma educação cultural*. Lisboa: AEPEC.

- Pereira, A. (1999). *SPSS – Guia Prático de utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia* (1.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, C. R. (2003). La familia desde una perspectiva sistémico-dinámica. *Educación Familiar: Novas Relaciones Humanas y Humanizadas*, pp. 155-164. *Enrique Gervilla (coord.)* Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Pinhal, J. (1995). *Descentralização e Relações Locais: o Território Educativo e a Política Educativa Local*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Traduzido e adaptado de Pinhal, João. L'Émergence du Territoire Éducatif. Dissertação de D.E.A. Documento Policopiado.
- Pinto, C. F. (2000). Sucesso educativo e sucesso escolar. *Revista O Professor* n.º 68, pp. 9 -11, III Série.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (1.ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Caminho.
- Sampaio, D. (1995). *Novos Pais no Limiar do séc. XXI*. Conferência apresentada ao Vème Congrès International d'Éducation Familiale. Porto:AIFREF.
- Saraceno, C., & Naldini, C. (2003). *Sociologia da Família* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Sarmiento, M. J. & Formosinho, J. (1995). A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa. *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Actas do II congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Vol. 1, pp. 77-92. Porto: SPCE.
- Serrano, A. M. & Correia, L. M. (2002). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

- Serrano, G. P. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*, I. Métodos. Madrid: Editorial La Muralla S. A.
- Silva, P. (1994). Relação escola-família em Portugal. *Revista Inovação*: Vol. 7, n.º 3, pp. 307-355. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, M. A. (2004). *O Comportamento Adaptativo na Interface da Escola, Família e Comunidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Teixeira, M. (1993). *O Professor e a Escola: Contributo para uma Abordagem Organizacional*. Tese de doutoramento policopiada. Braga.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*. Amadora: Editora Mc Graw-Hill.
- Trindade, V. (1996). *Estudo da Atitude Científica dos Professores: Do que se Pensa ao que se Faz* (1.ª ed.). Colecção Ciências de Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação – Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. Em Silva, A. & Pinto, M., *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Walters, L. H. (1982). Are families different from other groups? Em *Journal of Marriage and the Family* XLIV, 4, pp. 841-850.
- Wolfendale, S. (1989). *Parental Involvement. Developing networks between school, home and community*. London: Cassell Educational Limited.

### **Leis, Decretos-Leis e Outros Diplomas Legais**

Constituição da República Portuguesa (Revisão de 1997).

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

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

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

Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de Setembro.

Despacho Normativo n.º 27/97.

Despacho Normativo n.º 122/79, de 1 de Junho.

Despacho Normativo n.º 40/75, de 11 de Agosto.

Despacho Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de Agosto.

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

Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro.

Lei Constitucional n.º 1/82, de 30 de Setembro.

### **Endereços electrónicos**

<http://www.ine.pt/Prodserv/nomenclaturas/cnp1994.asp>

<http://www.ine.pt/Prodserv/nomenclaturas/cae rev1.asp>

[http://www.ine.pt/prodserv/censos\\_definit/censos\\_definit.asp?quadro=1&R1=V2&x\\_...](http://www.ine.pt/prodserv/censos_definit/censos_definit.asp?quadro=1&R1=V2&x_...)

[http://www.ine.pt/prodserv/censos\\_definit/censos\\_definit.asp?quadro=3&R1=V2&x\\_...](http://www.ine.pt/prodserv/censos_definit/censos_definit.asp?quadro=3&R1=V2&x_...)

[http://www.ine.pt/prodserv/censos\\_definit/censos\\_definit.asp?quadro=4&R1=V2&x\\_...](http://www.ine.pt/prodserv/censos_definit/censos_definit.asp?quadro=4&R1=V2&x_...)

