

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

A INTERACÇÃO ENTRE PROFESSORES E PAIS

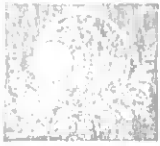
MESTRADO EM OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA

VOLUME I

Maria Manuela Caetano Miguel Sota



FARO
2004



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

A INTERACÇÃO ENTRE PROFESSORES E PAIS

MESTRADO EM OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA

VOLUME I

Maria Manuela Caetano Miguel Sota

Faro
2004

3609T.

*

28 10 05 63544/1

37.04

SOT*INT

1°vd.

↓

NOME: Maria Manuela Caetano Miguel Sota

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 Interação entre Professores e Pais

JÚRI:

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

Doutora Maria Alice Tomé, Professora Auxiliar da Unidade de Ciências Humanas e Sociais 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

A realização de um trabalho no âmbito de um mestrado só é possível com a ajuda de outras pessoas, pelo que é fundamental evocar com todo o apreço, o seu contributo.

Assim e primeiro lugar, gostaria de expressar a minha gratidão à orientadora, Professora Doutora Maria das Mercês Cabrita de Mendonça Covas, cujo apoio foi muito valioso para o desenvolvimento deste trabalho.

Gostaria de agradecer aos professores protagonistas desta investigação, pela sua disponibilidade para participarem, possibilitando a concretização do estudo de campo.

Esta pesquisa também não poderia ter sido realizada sem as facilidades logísticas concedidas pelos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas de Serpa, Vila Nova de São Bento e de Pias que com toda a gentileza me possibilitaram o acesso aos dados que permitiram avançar com o estudo.

O meu reconhecimento é ainda extensivo aos professores do Mestrado pelos ensinamentos, à colega Fátima, pelo convívio salutar e ainda às colegas de trabalho pelos seus inúmeros incentivos.

RESUMO

Este estudo centra-se nas interações entre professores e pais, num contexto plural – três agrupamentos de escolas – num espaço geográfico particular – concelho de Serpa – onde exercem funções Professores do Ensino Básico e Educadores de Infância, com os quais realizou-se um estudo exploratório de base correlacional uma vez que, por um lado, se pretendia captar as suas percepções acerca das interações com os pais e conseqüentemente da participação dos últimos na escola e, por outro, relacionar estas (percepções) com a sua socialização profissional. A escolha por este plano de pesquisa e a construção do instrumento de observação visou ainda contribuir para apoiar e incentivar a reflexão sobre as necessidades de formação e a melhoria das práticas de interação, no âmbito da relação escola-família.

O estudo teoricamente desenvolve-se através de dois conceitos, a socialização e a participação. A socialização dos professores abrange as experiências formativas e a experiência profissional.

A participação permite uma compreensão do objecto de estudo quanto ao tipo de relações estabelecidas entre pais e professores e quanto à forma de estar dos primeiros na escola.

Esta perspectiva teórica e a forma de observar o objecto de estudo possibilitaram uma abordagem sistémica.

Palavras-chave: Interação; Participação; Socialização; Socialização Secundária; Socialização Organizacional; Formação de Professores.

Title:

THE INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND PARENTS

ABSTRACT

This study is focused on the interaction between teachers and parents in a plural context-three school groupings-in a specific geographical space, the municipality of Serpa. We made an exploratory study on a co-relational basis with the Elementary and Nursery School teachers working in these schools, as we wanted to know their insights on the interaction with parents and, consequently, the participation of the latter in school. Furthermore, we wanted to establish a relationship between these perceptions and their professional socialization. The choice of this research plan and the building of the observation tool also envisaged a possible contribution for the support and promotion of reflection on teacher training needs and the improvement of interaction practices in what concerns the relationship school-family.

This study is developed, theoretically, around two concepts: socialization and participation. The socialization of teachers involves both training and professional experiences. Participation allows for an understanding of the object of study as to the kinds of relationship established between parents and teachers and also to the way parents behave in school.

This theoretical outlook and the way the object of study was observed made possible a systemic approach.

Key-words: Interaction; Participation; Socialization; Secondary Socialization; Organizational; Teacher Training.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
INTRODUÇÃO GERAL.....	1
CAPÍTULO 1	
A SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES E A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA.....	6
Introdução.....	6
1.1 O Conceito de Socialização.....	8
1.2 A Socialização dos Professores.....	21
1.3 O Conceito de Participação inserido na Problemática da Interação entre Professores e Pais.....	49
1.4 Enquadramento Histórico da Participação dos Pais na Escola (1976-2004).....	62
Conclusão.....	65
CAPÍTULO 2	
A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO.....	68
2.1 Nota Introdutória.....	68
2.2 Definição e Delimitação do Objecto de Estudo.....	68
2.3 Levantamento das Hipóteses de Trabalho e Identificação das Variáveis.....	69
2.4 A Orientação Teórica.....	71
CAPÍTULO 3	
A CONSTRUÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE.....	74
Introdução.....	74
3.1 Início do Modelo de Análise.....	75
3.2 Validação do Modelo de Análise.....	76
3.2.1 Elaboração do Questionário para Validação do Modelo de Análise.....	76
3.2.2 Apreciação do Questionário de Validação.....	77
3.2.3 Aplicação do Instrumento para Validação do Modelo.....	78
3.2.4 Resultados e Conclusões da Aplicação do Questionário de Validação.....	78
3.2.5 Conclusões sobre a Validade do Modelo de Análise.....	81

3.3	Aprofundamento Teórico e Enriquecimento do Modelo de Análise.....	83
3.3.1	A Dimensão Contacto.....	88
3.3.2	A Dimensão Natureza da Relação.....	90
3.3.3	A Dimensão Tecnocognitiva.....	91
3.3.4	A Dimensão Cultural.....	94
3.3.5	A Dimensão Níveis de Participação.....	95
	Conclusão.....	97

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO..... 98

Introdução..... 98

4.1 Natureza do Estudo..... 99

4.2 População e Amostra..... 100

4.3 Construção do Instrumento Final de Observação..... 102

4.3.1 Elaboração do Pré-Teste..... 102

4.3.2 Aperfeiçoamento do Pré-Teste..... 103

4.4 Questões em Torno da Fiabilidade..... 105

4.5 Procedimentos Estatísticos..... 106

Conclusão..... 107

CAPÍTULO 5

O ESTUDO REALIZADO NOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO CONCELHO DE SERPA..... 108

Introdução..... 108

5.1 Contextualização Geográfica, Demográfica e Educativa do Estudo..... 108

5.1.1 O Agrupamento de Escolas de Serpa..... 110

5.1.2 O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de São Bento..... 112

5.1.3 O Agrupamento de Escolas de Pias..... 115

5.2 A Socialização Profissional dos Professores e a Participação dos Pais nas Escolas do Concelho de Serpa..... 118

5.2.1 Caracterização da Amostra..... 118

5.2.2 Caracterização das Interações entre os Professores e os Pais quanto à Natureza da Relação, ao Modo e ao Conteúdo dos Contactos..... 122

5.2.2.1 A Influência das Dimensões Tecnocognitiva e Cultural no Modo dos Contactos..... 123

5.2.2.2	A Influência da Dimensão Tecnocognitiva na Natureza da Relação.....	126
5.2.2.3	A Influência da Dimensão Tecnocognitiva no Conteúdo dos Contactos.....	129
5.2.3	Caracterização da Participação dos Pais na Escola.....	131
5.2.3.1	A Influência da Dimensão Tecnocognitiva no Modo dos Contactos utilizados para incentivar a Participação.....	132
5.2.3.2	A Influência da Dimensão Tecnocognitiva no Tipo Relação Estabelecida entre Professores e Pais.....	134
5.2.3.3	A Influência da Dimensão Tecnocognitiva no Conteúdo dos Contactos utilizados para incentivar a Participação.....	135
5.2.3.4	A Influência da Dimensão Tecnocognitiva no Grau de Envolvimento.....	138
5.2.3.5	A Influência da Dimensão Cultural no Grau de Envolvimento.....	144
5.2.3.6	Análise das Respostas à Questão Aberta.....	163
5.3	Síntese dos Resultados do Estudo.....	164
	CONCLUSÃO GERAL DO TRABALHO.....	170
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	178
	ANEXOS (volume II)	
1.	Evolução do Mapa Conceptual.....	1
2.	Evolução do Modelo de Análise.....	9
3.	Evolução dos instrumentos de observação.....	15
4.	Guiões para apreciação dos Instrumentos de Observação.....	40
5.	Tratamento estatístico- Alpha de Croanbach.....	47
6.	Tratamento estatístico- estatística descritiva.....	52
7.	Tratamento estatístico -testes de significância.....	58
8.	Tratamento estatístico -comparação de médias	82

ÍNDICE DE QUADROS

1. Agentes de Socialização.....	15
2. Principais Características dos Modelos de Formação do Professor.....	45
3. Comparação de Três Abordagens do Modo como se processam as Relações Escola/Família.....	57
4. Versão Final do Mapa Conceptual sobre a Interação entre Professores e Pais.....	84
5. Composição da População.....	100
6. Consistência Interna do Questionário.....	105
7. Distribuição dos Docentes do Agrupamento de Serpa por Estabelecimentos de Ensino.....	111
8. Distribuição dos Docentes do Agrupamento de Vila Nova de São Bento por Estabelecimentos de Ensino.....	113
9. Distribuição dos Docentes do Agrupamento de Pias por Estabelecimentos de Ensino.....	116
10. Curso de Formação Inicial do Professor.....	118
11. Nível de Ensino Leccionado pelo Professor.....	119
12. Anos de Docência.....	119
13. Anos de Docência na Escola Actual.....	120
14. Anos de Experiência em Conselho Pedagógico.....	120
15. Anos de Experiência em Cargos de Direcção.....	120
16. Anos de Experiência.....	121
17. Formação em Ciências de Educação durante a Formação Inicial.....	121
18. Frequência de Acções de Formação relacionadas com o Tema.....	121
19. Formação na Área das Ciências da Educação.....	122
20. O Nível de Ensino Leccionado pelo Professor e o Modo dos Contactos.....	124
21. A Imagem Pessoal do Professor sobre a Participação dos Pais e o Modo dos Contactos.....	125
22. A Frequência de Acções de Formação e o Modo dos Contactos.....	125
23. O Nível de Ensino Leccionado pelo Professor e a Natureza da Relação.....	127
24. As Acções de Formação relacionadas com a Relação Escola-Família e a Natureza da Relação.....	127
25. A Formação em Administração Educacional durante a Formação Inicial e a Natureza da Relação.....	128
26. A Frequência de um Curso Complementar e a Natureza da Relação.....	128
27. O Nível de Ensino Leccionado pelo Professor e o Conteúdo «Conteúdos	

Programáticos tratados nas Aulas» transmitido durante a Interação com os Pais.....	130
28. A Frequência de Acções de Formação e o Conteúdo «Forma de Colaborar» transmitido durante a Interação com os Pais.....	130
29. A Formação Contínua, a Formação em Sociologia da Educação e o Conteúdo «Importância da Articulação Escola-Família...»	131
30. O Nível de Ensino Leccionado pelo Professor e os Modos de Contacto utilizados para incentivar a Participação	133
31. As Acções de Formação e os Modos de Contacto utilizados para incentivar a Participação nas Festas.....	133
32. As Acções de Formação e os Modos de Contacto utilizados para incentivar a Participação na Dinamização de Actividades.....	134
33. A Formação em Administração Educacional, Sociologia das Organizações, a Formação Contínua e a Natureza da Relação.....	135
34. O Nível de Ensino Leccionado pelo Professor e o Conteúdo «Conteúdos Programáticos» utilizado como Incentivo para a Participação.....	136
35. As Acções de Formação e o Conteúdo «Forma de Colaborar» utilizado como Incentivo para a Participação	137
36. A Formação em Sociologia da Educação e o Conteúdo «Importância da Articulação Escola-Família» utilizado como Incentivo para a Participação.....	138
37. O Nível de Ensino Leccionado pelo Professor e a Participação dos Pais.....	140
38. Os Anos de Docência do Professor e a Participação dos Pais.....	141
39. A Experiência em Cargos de Direcção e a Participação dos Pais nas Festas e na Dinamização de Actividades.....	141
40. A Experiência em Cargos de Direcção e a Participação dos Pais na Concepção do Projecto Educativo.....	142
41. As Acções de Formação (e o Trabalho de Reflexão Conjunta) e Participação dos Pais.....	142
42. A Formação em Administração Escolar, Sociologia das Organizações e a Participação dos Pais.....	143
43. A Imagem Pessoal do Professor sobre os Pais e o Grau de Envolvimento.....	146
44. A Imagem Pessoal do Professor sobre a Participação dos Pais e o Grau de Envolvimento.....	147
45. A Imagem sobre os Pais, Percepcionada através do Conselho Executivo, e o Grau de Envolvimento.....	149
46. A Imagem sobre os Pais, Percepcionada através dos Alunos e o Grau de	

Envolvimento.....	149
47. A Imagem sobre a Participação dos Pais, Percepcionada através dos Alunos e o Grau de Envolvimento.....	150
48. A Imagem sobre a Participação dos Pais, Percepcionada através do Conselho Executivo e o Grau de Envolvimento.....	151
49. A Imagem sobre os Pais, Percepcionada no Interior do Grupo Disciplinar/Grupo de Docência e o Grau de Envolvimento.....	151
50. A Imagem sobre a Participação dos Pais, Percepcionada no Interior do Grupo Disciplinar/Grupo de Docência e o Grau de Envolvimento.....	152
51. A Imagem sobre os Pais, Percepcionada através dos Professores da Escola e o Grau de Envolvimento.....	153
52. A Imagem sobre a Participação dos Pais, Percepcionada através dos Professores da Escola e o Grau de Envolvimento.....	154
53. A Imagem sobre a Participação dos Pais, Percepcionada através do Director de Turma e o Grau de Envolvimento.....	155
54. A Imagem sobre os Pais, Percepcionada através do Coordenador de Pólo/Estabelecimento e o Grau de Envolvimento.....	156
55. A Imagem sobre a Participação dos Pais, Percepcionada através do Coordenador de Pólo/Estabelecimento e o Grau de Envolvimento.....	157
56. A Imagem sobre a Participação dos Pais, Percepcionada através do Coordenador de Pólo/Estabelecimento e o Grau de Envolvimento.....	158
57. O Valor Atribuído à Contribuição da Formação, no Âmbito da Articulação Escola-Família, para o Sucesso Educativo e o Grau de Envolvimento nas Actividades do Plano Anual.....	160
58. O Valor Atribuído à Contribuição da Formação, no Âmbito da Articulação Escola-Família, para o Sucesso Educativo e o Grau de Envolvimento no Conselho Pedagógico.....	161
59. O Valor Atribuído à Contribuição da Formação, no Âmbito da Articulação Escola-Família, para o Sucesso Educativo e o Grau de Envolvimento na Concepção do Projecto Educativo.....	161
60. O Valor Atribuído à Contribuição da Experiência Observada, no Âmbito da Articulação Escola-Família, para o Sucesso Educativo e o Grau de Envolvimento.....	162
61. O Valor Atribuído à Contribuição das Práticas, no Âmbito da Articulação Escola-Família, para o Sucesso Educativo e o Grau de Envolvimento.....	163

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Esboço do modelo de análise.....	75
2. Representação esquemática do modelo explicativo emergente, sobre a influência da socialização profissional do professor na participação dos pais na escola.....	82
3. Mapa do concelho de Serpa.....	109

Introdução Geral

Desde 1976 até aos nossos dias, a legislação, parece-nos a nós, esboçar a preocupação, para a existência de uma maior relação entre a família e a escola, pois o reforço desta procura contribuir para o melhor aproveitamento escolar e educativo dos alunos (Marques, 1993). Nesta perspectiva, também Nóvoa (1992, p.26) refere «as escolas com melhores resultados, são aquelas que conseguem criar as condições propícias a uma colaboração das famílias na vida escolar».

Ainda nesta linha, Carvalho (2000) cita vários estudos que revelam:

A colaboração e participação entre a escola e os encarregados de educação é essencial para o desenvolvimento do trabalho, por parte da escola e, também, para a melhoria da qualidade do ensino e aproveitamento escolar das crianças bem como, para o desenvolvimento de uma sociedade democrática (p. 62).

Relativamente a esta continuidade e para fundamentar o nosso tema pensamos ser importante referir novamente Marques (1993, p. 33), «a melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores das famílias é abrir as escolas aos pais (...)». Por outro lado, e apesar destas considerações e de outras demonstrarem a importância da interação entre escola (professores) e famílias, as dificuldades são muitas e a participação dos pais na escola continua a ter pouca relevância. Parte dessas dificuldades terá a ver, talvez, com o facto dos professores, que constituem um elemento chave na construção dessas parcerias, não se sentirem suficientemente preparados para desempenhar esse papel, ou ainda, não terem boas vivências nesse âmbito.

Assim, baseando-nos nestas dificuldades, surgiu a motivação para investigar o tema da interação entre professores e pais como determinante para a actualização da participação dos últimos na escola relacionando-o com a socialização profissional dos docentes, uma vez que os mesmos, através da sua acção, possibilitam o desenvolvimento do trabalho da escola.

O interesse por este estudo surgiu ainda do facto de ter trabalhado nestes últimos anos em agrupamentos, onde foram diagnosticados vários problemas, dos quais o principal incidia com a falta de participação dos pais na escola. Constata-se, em muitos casos que o mesmo problema não existe, apenas, nestes agrupamentos, pois a escola de uma forma

geral e os professores lamentam-se da falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Assim, e neste sentido, formulamos a nossa pergunta de partida que se sintetiza no seguinte: *Que aspectos da formação e experiência dos professores influenciam os contactos com os pais/encarregados de educação e, conseqüentemente, a participação destes últimos escola?*

Nesta perspectiva, foi então formulado o seguinte objectivo geral para a nossa investigação:

1. descrever e caracterizar as interações entre professores e pais e a participação dos últimos na escola relacionando-as com a formação e experiência dos primeiros.

No sentido de clarificar este grande objectivo definimos também os seguintes três objectivos específicos:

1. conhecer as percepções dos professores sobre os contactos com os pais e sobre a participação destes na escola.
2. verificar se estas percepções são influenciadas pela formação dos professores (inicial, contínua, pós-graduada e cursos de formação complementar).
3. verificar se as percepções dos professores estão relacionadas com a sua experiência profissional, nomeadamente com: os anos de serviço, o nível de ensino onde leccionam, o reflexo das imagens dos actores com quem interagem e o valor atribuído à formação e experiência (no âmbito da articulação escola-família) como contributos para o sucesso educativo dos alunos.

Tendo estes objectivos como orientação, realizámos o trabalho de campo no concelho de Serpa durante o mês de Junho e contámos com a colaboração dos docentes do pré-escolar e do Ensino Básico a exercerem funções nos três agrupamentos (verticais) de Serpa, Pias e Vila Nova de São Bento.

O nosso projecto de investigação contou ainda com a colaboração da Universidade do Algarve visto integrar-se no âmbito das actividades do Laboratório de Sociologia e Educação que está integrado no Centro Universitário de Investigação Educativa e Sociologia desta Universidade, ao qual pertence a orientadora da tese.

No sentido de desenvolver esta temática geral, a *socialização profissional dos professores e a participação dos pais na escola* iremos debruçarmo-nos essencialmente sobre o conceito de socialização e de participação, que em nosso entender, talvez permitam a compreensão do tema em questão e que serão apresentados no primeiro capítulo. No

entanto antes de iniciar a apresentação deste e dos outros capítulos parece-nos pertinente referir algumas considerações acerca da forma como encaramos o conceito de escola e de pais. Desde modo, adoptamos o conceito de pais no sentido abrangente de Bhering e Siraj-Blatchford (1996) citados em Homem (2002) que inclui não só os progenitores biológicos femininos e masculinos, como também os encarregados de educação e os familiares largamente responsáveis pelas crianças e adolescentes.

No âmbito do nosso estudo, privilegiamos o conceito de *escola-organização* na medida em que o mesmo nos parece indispensável para o nosso estudo que está relacionado com a interacção entre professores e pais e consequentemente com a participação destes últimos na escola (Lima, 1992a). Ao olharmos a escola como organização, ou seja, como sistema de comportamentos sociais inter-relacionados de numerosas pessoas, permite-nos tal como Carvalho (1992) refere:

Enfatizar os indivíduos e os grupos inter-relacionados, as suas interacções, o carácter de intencionalidade dos seus actos, processos de sistematicidade e carácter pessoal, directo e prolongado, de que se reveste o acto educativo. Permite ainda redimensionar a escola numa perspectiva organizacional distinta das demais organizações pela sua especificidade, pela construção social operada por professores, alunos, pais e elementos da comunidade, reforçando o carácter de interesse público pelo serviço que presta e pela certificação de saberes que proporciona (p.11).

Esta forma de encarar a escola como organização ou sistema vai ao encontro do que se preconiza, actualmente, com o conceito de escola, mais concretamente, escola comunidade educativa. Por outras palavras, a escola é um sistema aberto¹ uma vez que a fronteira não decorre dos limites físicos da instituição mas do sistema de interacção entre os vários interessados e intervenientes no processo educativo (alunos, professores, pais, comunidade local, etc.), sendo, por isso, uma fronteira social mais ampla e fluida que outrora (Formosinho 1994).

Feita esta breve alusão aos conceitos de escola e pais passamos a seguir à apresentação dos capítulos. No primeiro capítulo debruçamo-nos sobre a socialização dos professores e a participação dos pais na escola, incidindo, no primeiro momento sobre o processo de socialização, fazendo referência a algumas concepções de vários autores e às escolas de pensamento sociológico, nomeadamente, a sociologia da acção que encara a

¹ Tal como entendem Bertrand e Guillement (1988) «o sistema escolar define-se como um sistema aberto» (p.126) cujas interacções com o seu meio dependem em boa parte, da relação entre dois paradigmas culturais: o da sociedade (paradigma sócio-cultural) e o seu (paradigma educacional). O primeiro parece-nos ser constituído pelos valores sociais, as normas, as convicções, o âmago histórico, as ideologias, os modelos de comportamento e o modo de vida de uma sociedade e o último parece coincidir com o conjunto de valores, de juízos de valor e de maneiras de fazer que a organização escolar possui.

socialização como interação. Será neste sentido, que desenvolvemos o segundo momento do capítulo onde apresentamos as fases do processo de socialização (contínuo) dos professores, que constituem as componentes do nosso modelo de análise (a formação inicial, a experiência profissional, a formação contínua e pós-graduada e os cursos de formação complementar)

No terceiro momento do primeiro capítulo, apresentamos algumas considerações acerca do conceito de participação, inserido na problemática da interação escola – família, fazendo a sua contextualização no nosso estudo. Após esta abordagem, fazemos uma breve alusão ao enquadramento histórico da participação dos pais, desde 1976 até 2004.

No segundo capítulo, apresentamos a problemática do estudo focando os passos essenciais do processo de construção da problemática desde a definição e delimitação do objecto de estudo, passando pelo levantamento de hipóteses, pela identificação das variáveis e formulação da pergunta de partida até à escolha da orientação teórica.

No terceiro capítulo apresentamos as várias etapas da construção do modelo de análise desde o seu primeiro esboço, passando pela etapa de validação que, por sua vez, passou pelas fases de elaboração, apreciação, aplicação do instrumento de observação (questionário) e, ainda, pela interpretação dos resultados do mesmo após tratamento estatístico. Por fim, e ainda no mesmo capítulo, apresentamos a etapa de enriquecimento do modelo de análise decorrente de um aprofundamento teórico, onde apresentamos o mapa conceptual, o modelo de análise, nas suas versões finais, e ainda a explicação das várias dimensões constituintes do último.

No quarto capítulo, desenvolvemos a metodologia que seguimos durante a investigação, nomeadamente quanto à sua natureza, à escolha do tipo de amostras, à construção do instrumento final de observação (questionário) e as questões ligadas à fiabilidade dos resultados e dos procedimentos estatísticos.

Por fim, no último capítulo, após uma breve contextualização geográfica, demográfica e educativa do estudo que contempla a caracterização dos três agrupamentos de escolas (Serpa, Pias e Vila Nova de São Bento) apresentamos os resultados da investigação realizada, começando pela caracterização da amostra e posteriormente a caracterização das interações entre os professores e pais e da participação dos últimos na escola, em função da socialização dos primeiros.

É de salientar que a obtenção destes resultados que apresentamos neste capítulo 5 não foi fácil, pois ao longo do trabalho de campo e, nomeadamente, nas fases de distribuição e recolha dos questionários sentimos algumas limitações, em parte devido à

distância entre o local de trabalho da mestanda e as escolas onde se fez a recolha de informação. Estas limitações reflectem-se no retorno de, apenas, 100 questionários, tornando assim a nossa amostra não representativa da população, o que impossibilita a generalização das conclusões que retiramos da análise dos resultados.

Para além destas dificuldades, outras se manifestaram, nomeadamente o acesso a obras bibliográficas, o que conduziu à consulta de fontes secundárias.

Em relação aos resultados do estudo, as nossas expectativas consistiram em confirmar a nossa hipótese de trabalho que consiste em identificar se a socialização profissional dos professores influencia as interações com os pais e, conseqüentemente, a sua participação na escola. Quanto a isto, e apesar da limitação atrás referida relacionada com generalização das conclusões a nossa investigação junto dos professores facultou-nos alguns resultados que admitem a confirmação da nossa hipótese.

Finalmente, é importante referir que o produto final da investigação, apesar dos condicionalismos temporais que nos impossibilitou um tratamento estatístico mais exaustivo das variáveis constantes no nosso questionário, resultou numa enorme satisfação pessoal. Esta satisfação está relacionada, por um lado, com o facto de ter possibilitado novos conhecimentos relacionados com as diversas socializações dos professores e as implicações que as mesmas parecem ter nas suas relações com os pais e, por outro lado, com a realização das reuniões de orientação de tese através do trabalho em equipa que facultaram um enriquecimento do trabalho e ainda, não menos importante, momentos de descontração.

CAPÍTULO 1

A SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES E A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA

Introdução

Na época actual, em que várias mudanças ocorrem na sociedade e consequentemente no sistema educativo, justifica-se uma socialização dos professores que vá muito para além da aquisição de conhecimentos ligados ao currículo a leccionar, no sentido dos mesmos conseguirem uma actuação mais adequada junto da comunidade educativa, mais concretamente, um envolvimento dos pais/ encarregados de educação, de forma a que haja uma convergência de esforços no sentido da missão da escola poder ser alcançada, missão esta que em consonância com a lei de bases do sistema educativo, traduz-se no sucesso educativo e escolar dos alunos.

Assim, com o presente capítulo, pretendemos debruçarmo-nos sobre a socialização dos professores e a participação dos pais na escola apoiando-nos nos diversos autores, para tentar definir o que se entende por socialização, abordar os mecanismos e os dois momentos principais do processo em questão, nomeadamente a socialização primária e a secundária. Damos particular atenção à última, por esta caracterizar, a socialização dos professores durante a sua formação inicial e contínua e ainda no exercício das suas funções nas escolas.

Ainda neste momento, fazemos uma breve apresentação das diferentes conotações do conceito, à luz das escolas de pensamento sociológico, ficando, assim, contextualizada a nossa forma de encarar o processo de socialização dos professores inserida numa perspectiva interactiva, apresentado-a de forma breve no segundo momento, juntamente com o paradigma funcional.

No segundo momento, apresentamos as fases do processo de socialização dos professores na perspectiva de alguns autores, ficando a partir daí delimitadas as que são de extrema importância para clarificar as componentes do nosso estudo.

Nesta linha, abordamos o conceito de formação e outros a ele associado, segundo alguns autores e apresentamos algumas considerações sobre a fase de formação inicial e as suas características essenciais, os principais marcos teóricos e as sete categorias do conhecimento profissional, que orientam o processo de formação dos professores. Prosseguimos com a apresentação de algumas considerações acerca da forma de organização dos planos curriculares dos cursos dos professores dos vários ciclos de ensino, que coexistem em Portugal, com o intuito de perceber qual o peso das disciplinas das várias componentes, ou seja, das disciplinas a ensinar e da formação pedagógica que engloba a prática pedagógica e as ciências da educação.

Ao finalizar a abordagem das orientações para a elaboração dos planos curriculares dos cursos de formação de professores, apresentamos as recomendações da UNESCO e do Conselho da Europa o que nos iluminará acerca da importância da formação na preparação dos professores para o desempenho dos novos papéis, nomeadamente no domínio das relações entre a escola e a família.

No aprofundamento do processo de socialização, referimo-nos às reflexões de alguns autores, sobre a fase posterior à formação inicial, designada de formação permanente. Começamos por referir a socialização que ocorre quando o professor exerce a sua profissão nas escolas e onde acontece a chamada socialização organizacional, com a qual o professor adquire a cultura de cada organização, ou mais concretamente, a cultura escolar e que orienta as suas relações com a comunidade educativa.

Em relação à fase de formação permanente, abordamos outra forma de socialização dos professores, que complementa, aprofunda e actualiza os conhecimentos e competências dos professores ou seja, a Formação Contínua, baseando-nos em diversos autores, as suas modalidades de realização, os três critérios necessários para a consecução dos objectivos inerentes que estão intimamente ligados aos modelos de formação (administrativo, individual e de colaboração), as perspectivas e paradigmas que servem de ponto de referência na sua conceptualização, os modelos de orientação (normativo e relacional) e, por último, expomos algumas considerações baseadas num autor, acerca da adequação da formação contínua à temática da relação escola família.

Ao finalizarmos a abordagem desta forma de socialização (formação contínua) e o segundo momento do nosso trabalho, referimo-nos a outras formas de socialização que

acontecem durante a fase de formação permanente, que correspondem à Formação Pós-Graduada e Cursos de Formação Complementar que facultam aos professores formação em algumas áreas das Ciências da Educação para habilitá-los para uma melhor relação com os vários intervenientes da comunidade educativa, nomeadamente para a participação dos pais na escola

No terceiro momento deste capítulo, enunciamos algumas considerações acerca do conceito de participação, inserido na problemática da interação escola-família, procurando contextualizar o mesmo de acordo com o nosso estudo. Assim, e ainda nesta perspectiva, as considerações apresentadas acerca do mesmo, baseiam-se em outros conceitos por ele englobados, tais como, os conceitos de relação, interacção, colaboração, cooperação, parceria e envolvimento. Este último conduz-nos, por um lado, à tipologia dos níveis de participação dos pais na escola conceptualizada por Epstein, que utilizámos no nosso modelo de análise, e por outro, aos critérios de classificação da participação praticada pelos actores nas organizações, mais concretamente nas escolas, apresentados na tipologia de Lima. A nossa opção, leva-nos para a abordagem das tipologias de formas de estar nas escolas baseadas em Bajoit e Hirshan.

No final deste capítulo faremos uma breve alusão histórica sobre a participação dos pais na escola desde 1976 até aos nossos dias.

1. 1 O Conceito de Socialização

A socialização é um processo contínuo, que se inicia quando o indivíduo nasce e cessa quando o mesmo morre, isto porque, pertence a grupos diferentes ao longo das diversas fases da sua vida (Rocher, 1989 a).

Este processo deve a sua primeira enunciação ao filósofo e sociólogo alemão Simmel (1981), que o considerou como «entrada em relação social» por parte dos indivíduos, na qual a interacção desempenha um papel fundamental (Policarpo, 2003).

A importância dada pelos sociólogos ao conceito de socialização deriva do facto do homem ser um «ser cultural» (Worsley, 1983, p. 203). Ainda segundo Worsely (1983) o processo de socialização consiste na «dinâmica da transmissão da cultura»², o processo pelo

² “No processo de socialização vamos ficando possuidores de um conjunto de elementos que fazem parte de nós para diferenciarmo-nos dos outros, ficamos portadores de elementos socioculturais que nos abrigam a determinados comportamentos, umas maneiras de pensar e de agir. Quando actuamos como actores sociais,

qual os homens aprendem as regras e as práticas dos grupos sociais. A socialização é um dos aspectos de toda e qualquer actividade em toda a sociedade humana».

Segundo Policarpo (2003), o conceito não se define como um processo, mas como «conjunto complexo de processos, através dos quais os indivíduos interiorizam as normas e os valores do meio em que vivem, possibilitando assim a sua adaptação à vida em sociedade e a sua integração nos diversos grupos sociais» (p.251).

Para Clausen (1968), citado em Musgrawe (1979), o processo de indução a que os sociólogos dão o nome de socialização, ocorre quando «uma situação é definida ou clarificada aos recém chegados a qualquer grupo, ou em que há dispositivos sociais para garantir que essas expectativas comportamentais recíprocas, ou papéis, sejam aprendidas» (p.19). Nesta linha de pensamento, Van-Haecht (1992), afirma que «socializar», significa «levar um indivíduo a assumir papéis de acordo com o que o seu grupo de pertença, ou de eleição reclama dele» (p. 144).

Todas estas definições, conduzem-nos ao que Alves – Pinto (1995) refere, quando afirma que «a socialização é um processo universalmente experimentado com as particularidades de cada contexto» (p. 117). Acerca deste processo, a mesma autora refere:

A socialização ou inculturação é o processo através do qual o ser humano cresce no interior da cultura da sua comunidade de origem. Este processo de socialização, permite assim que a criança, o adolescente, o jovem e o adulto, sejam progressivamente postos em contacto com o mundo simbólico, que é o tecido da cultura da sua própria comunidade, ou do seu grupo social, ou do seu grupo de referência, e assim aconteça a sua integração social (p. 116).

Alves-Pinto (1995), referindo-se ao conceito de *integração social*, afirma que «costumam designar-se os mecanismos através dos quais um grupo ou uma sociedade, recebe um novo membro» (p. 117). Este último conceito, em sua opinião, difere de *adaptação social* que é constituído pelos «mecanismos através dos quais o indivíduo se torna apto a pertencer a um grupo», admitindo-se que, *integração social*, é o termo que «exprime melhor o processo vivido pela pessoa que quer aceder à participação plena na sociedade ou na organização», pois este é um processo dinâmico, de recriação, a partir do que pré-existe. Contrariamente, a *adaptação social*, encontra-se mais perto do conformismo (p. 118).

Nesta perspectiva, também Rocher (1989a) define este conceito como:

reproduzimos exactamente isso. A socialização fornece esquemas e categorias mentais, representações e imagens, conhecimentos e um sem-número de maneiras de pensar, fazendo desenvolver as faculdades intelectuais que por, sua vez, produzem novos elementos, a este processo chama-se transmissão cultural” (Pité, 1997, p.39)

O processo pelo qual, ao longo da vida, a pessoa humana aprende e interioriza os elementos socioculturais do seu meio, os integra na estrutura da personalidade, sob influência de experiências de agentes sociais significativos e se adapta assim ao ambiente social em que se deve viver (p.126).

Desta definição de Rocher (1989a) ressaltam três aspectos fundamentais da socialização:

1. a *aquisição da cultura*, uma vez que a socialização é um processo de aquisição de cultura, modelos de valores e símbolos, ou seja de «maneiras de agir, de pensar e sentir» próprias aos grupos e à sociedade, à civilização em que o indivíduo vive» (pp. 126-127).
2. a *integração da cultura na personalidade* (p. 128), que é algo que traz benefícios ao indivíduo, pois o peso do controlo social, dos imperativos e exigências do meio social, tornam-se menos sentidos pelo mesmo, se forem bem integrados psicologicamente.
3. *adaptação ao ambiente social* (p. 128), que é consequência principal ou objectivo da socialização e que significa que a pessoa pertence à família, à organização, à sociedade, faz parte delas, tem nelas o seu lugar. Esta característica implica uma adaptação da personalidade em profundidade, produzindo-se a todos os níveis; por outras palavras, a nível biológico, afectivo e mental.

Esta adaptação do indivíduo, significa que o mesmo «interiorizou os modelos, os valores e os símbolos do seu meio, que os integrou na estrutura da sua personalidade de forma a comunicar e comungar com os membros das colectividades em que participa (...)» (Rocher, 1989a, p. 153).

Segundo Rocher (1989a), o resultado da socialização é:

Pois a produção de uma conformidade suficiente das «maneiras de agir, de pensar e de sentir» em cada um dos membros de uma colectividade, para que por um lado, cada pessoa se adapte e se integre nessa colectividade e para que, por outro, esta possa manter-se e continuar-se» (p. 131).

Resultado este que não coincide necessariamente com a conformidade, o conformismo das condutas e das atitudes, uma vez que o processo em questão «tanto pode engendrar agentes dinâmicos e inovadores, pessoas anti-sociais, como sujeitos conformistas ou passivos (Rocher, 1989^a, p.159).

Para Rocher (1989a, pp. 132-141) existem dois mecanismos intimamente ligados, que caracterizam o processo de relação entre o agente socializador e o indivíduo a socializar:

1. a *aprendizagem*, que se realiza através dos seguintes processos: a repetição, a imitação, a aplicação de recompensas e punições, as tentativas e os erros (p. 133);
2. a *interiorização de outrem*, que consolida a aprendizagem, através das formas mentais e afectivas de que o homem é capaz, «sobretudo graças à sua riqueza emotiva e à sua capacidade de manipular simbolicamente as realidades» (p. 141).

Acerca do primeiro mecanismo, vários psicólogos têm opiniões diversas. Assim, na perspectiva dos behavioristas, este seria influenciado pelo meio exterior, através de diversas modalidades de condicionamento, em que o indivíduo, *organismo plástico* a socializar, começava como *tábula rasa* (p. 134).

Contrariamente, as teorias do instinto, defendem que o mesmo mecanismo surge a partir de um «dado instintual hereditário cujo desenvolvimento deve ser guiado» (Rocher, 1989a, p.135)

Baseando-nos nestes contributos, podemos dizer que, tanto a hereditariedade como a influência do meio exterior, são factores que na sua constante interacção marcam a aprendizagem, mas não a explicam totalmente, pois tal como Rocher (1989 a) refere, também a significação que o indivíduo tem em relação às pessoas que o cercam, e as relações que o mesmo estabelece com estas, e por fim a sua conduta em relação às mesmas, influenciam este mecanismo (Rocher, 1989a).

Para a explicação do segundo mecanismo, Rocher (1989a) refere, «a identificação da rapariga com a mãe ou do rapaz com pai» (p.139), constitui a mais profunda interiorização de outrém. Assim, a criança ao fazer o papel do outro, deseja que ele desapareça, aqui é evidente como a capacidade de identificação da criança lhe permite assumir papéis e atitudes de outrém.

Além deste fenómeno de identificação, um outro foi introduzido por Freud ao explicar a interiorização de outrem (segundo mecanismo), que é a *ambivalência de sentimentos* que desempenha no plano social, um papel importante nas relações entre gerações diferentes (Rocher, 1989a).

O terceiro fenómeno de Freud, (citado em Rocher, 1989 a) que permite explicar «a interiorização de outrém» é a *transferência* que «desempenha um papel importante na vida adulta e que acompanha o indivíduo nas várias etapas de socialização, consistindo na capacidade de transpor, para outras pessoas, para outros papéis, para objectos, sentimentos primitivamente fixados num objecto diferente, num papel, numa pessoa» (p. 140).

A última contribuição deste autor, relativamente a este mecanismo, decorre da análise do *Super – Eu*, que segundo Parsons (1955), citado por Rocher (1989 a), coincide com a noção durkheimiana do constrangimento, representa o princípio e a fonte de obrigação moral. Assim, o «Super – Eu é controlo social interiorizado e assimilado de tal forma que entra na dialéctica que se estabelece entre impulsos instintivos, os objectos que os satisfazem ou os frustram e os constrangimentos que o sujeito crê dever impor a si próprio» (p. 141).

Outro autor, Pité (1997), considera três mecanismos do processo que define «como dinâmico por implicar adaptações constantes e permanentes do indivíduo à sociedade, ela própria em constante mutação» (p.133). Os mesmos que resultam dum processo dialéctico entre si e actuam simultaneamente no indivíduo. São eles: A *aprendizagem* que consiste em apreender a sinalética dos objectos e as normas do comportamento; a *imitação*, que se faz por pressão exterior levando o indivíduo a reproduzir os comportamentos e as atitudes; e a *identificação* com modelos de conduta que vão desde a presença próxima ou não, de outros.

Sobre o mesmo processo, Pité (1997) refere cinco características que sintetiza da seguinte forma: (a) a presença em todos os aspectos da vida social do indivíduo; (b) é contínuo; (c) a variedade de processos para a mesma sociedade; (d) pode surgir o inconformismo que pode conduzir à rejeição do processo dominante de socialização; e (e) a reciprocidade uma vez que afecta o indivíduo que é socializado e o que socializa.

Dada a importância inerente à característica da reciprocidade, abordamos os agentes de socialização, que segundo Pité (1997), são estruturas sociais que têm por função realizar a socialização do indivíduo no grupo ou em grupos, podendo, no entanto, as suas funções ou perspectivas de socialização variar de sociedade para sociedade. Pité (1997) refere então como os agentes mais importantes, a família, a escola, os grupos sociais e outras instituições entre elas as militares e as religiosas.

Também Rocher (1989a), refere como principais agentes activos do processo de socialização, a família, a escola, os grupos etários, as técnicas de comunicação de massa e ainda, as empresas, os sindicatos e os movimentos sociais. A acção destes agentes assume maior ou menor sua importância consoante a fase do desenvolvimento em que o indivíduo se encontra. Assim, durante a infância, a socialização, que se designa por primária e que nas sociedades modernas ou industrializadas se prolonga cada vez mais (Pité, 1997) é garantida por quatro instâncias (Policarpo, 2003) que coincidem com os primeiros quatro agentes do processo apontados por Rocher. Por outro lado, a socialização posterior,

designada por secundária e se inicia no final da infância, inclui o último grupo dos agentes de socialização citado pelo mesmo autor. Exemplos destes são, as escolas secundárias, as de formação de professores e ainda aquelas em que estes últimos irão desempenhar as suas funções docentes.

A socialização designada por *primária*, segundo Berger e Luckmann (1966), constitui a primeira socialização *hominizante* (sobretudo via familiar), que permite ao indivíduo tornar-se membro da sociedade (Van Haeht, 1992). Esta socialização, tal como referem os dois autores acima citados, não pode ser realizada sem a identificação, carregada de emoção, da criança com os seus *outros significativos*, sendo estes apreendidos não como funcionários mas como mediadores da realidade (Berger e Luckmann, 1991)

Por sua vez, a *socialização secundária*, que se inicia quando a estrutura da personalidade já está em grande parte constituída (Policarpo, 2003), segundo Berger e Luckmann (1991) é «qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos sectores do mundo objectivo da sociedade» (p.175) e que consiste, ainda, na interiorização de submundos institucionais, ou baseadas em instituições que geralmente são realidades parciais, em contraste com o *mundo básico* adquirido na socialização primária.

Berger e Luckmann (1991) referem, ainda, que «a socialização secundária é aquisição do conhecimento de funções específicas, funções directa ou indirectamente com raízes na divisão do trabalho» (p.185). Por outras palavras, o indivíduo irá integrar-se em inúmeras instituições, tais como, as escolas de formação, as empresas, os partidos políticos, etc; o que pressupõe da parte do indivíduo, a interiorização de regras e valores, que se acrescentam ao que foi apreendido durante a socialização primária (Policarpo, 2003).

Os dois momentos de socialização, como já referimos anteriormente, são possíveis graças a alguns agentes de socialização, sendo os mais importantes, a família, a escola e os *grupos de pares*, que constituem aqueles que marcam em grande parte a socialização dos indivíduos que futuramente passarão pelas escolas de formação de professores.

A família, que exerce a primeira e mais indelével influência sobre a criança (Giorgi, 1980), constitui a instância mais importante uma vez que realiza a sua acção num período em que a criança está mais vulnerável e tem mais facilidade em aprender (Policarpo 2003). Isto parece acontecer, porque os adultos exercem um controle sobre os seus membros, controle este, informal, espontâneo, carregado de grande carga efectiva (Horton e Hunt, 1981).

Segundo Duru-Bellat e Henriot-Van, (1992) a família assegura como função principal «a transmissão de valores, os ideais colectivos, a visão do mundo próprios de um conjunto social», o que «contribui para a integração dos novos membros na sociedade global e nos seus grupos sociais de pertença» (p.160).

Estes últimos, os grupos sociais de pertença, denominados por Rocher (1989a) por *meios de pertença*³ coincidem com, entre outros, o estrato social e cultural a que a família pertence.

Relativamente às funções da família, Bossard e Bool (1969), citados por Cabanas (1980), defendem que a mesma, tem três funções adicionais ou suplementares: faz a selecção do que quer transmitir, fornece a interpretação à criança do que quer transmitir e ainda valoriza o que é transmitido.

Relativamente à socialização familiar e numa perspectiva sistémica, Covas (2001) parece defender que devido às grandes transformações, aumentaram substancialmente as variedades de sistemas familiares e de sistemas de tipo familiar, que tal como a autora diz: «simulam mas não representam, exactamente, as relações familiares numa base co-residencial» (p.233). Assim, esta socialização parece deferir de família para família tal como refere Covas:

Na forma como estruturam os géneros 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 estabelecem metas e constrangimentos nos percursos e trajectórias da vida pessoal dos seus membros e da vida familiar (p.233).

Depois da família, a escola é o agente mais importante da socialização da criança (Giorgi, 1980). Na escola, onde o ambiente se caracteriza, essencialmente, pela disciplina formal, a criança interioriza o conjunto de valores e normas que constituem o fundo comum que pertence à sociedade (Policarpo, 2003).

Relativamente a esta instância socializadora, Pité (1997) refere como sua função primordial «impor a característica da utilidade aos conhecimentos adquiridos ou a adquirir, ou seja, fornece ao indivíduo um conjunto de instrumentos, de metodologias de raciocínio e novos conhecimentos, que serão úteis no futuro e, principalmente, aquando na inserção noutros agentes.» (p. 252).

Esta função primordial está intimamente ligada às funções⁴ que a escola desempenha e que são as seguintes: (a) pessoal, ou seja, contribui para o processo

³ Segundo Rocher (1989a), os meios de pertença, «são os diversos meios em que os agentes de socialização e os socializados estão integrados ecologicamente, economicamente. Sociologicamente são os meios de que fazem parte, os meios a que pertencem»

integrado e integral do desenvolvimento da criança; (b) social, uma vez que contribui para a integração social dos jovens na vida da sociedade; (c) cívica, pois visa a preparação da criança e dos jovens para o exercício pleno da cidadania; (d) profissional, ou seja, tem como fim a inserção dos alunos na vida activa; (e) cultural, ao contribuir para a aquisição de saberes e valores da sociedade; e (f) de suplência da família, ao ocupar as crianças e jovens em actividades educativas no período de ausência da família.

Em relação à terceira instância socializadora, o grupo de pares (como os amigos e colegas), Policarpo (2003) refere que «as crianças aprendem, pelo contacto com iguais, a negociar, aceitar e cumprir regras mútuas de convivência» (p.251).

Musgrawe (1979) acerca desta instância salienta o seguinte:

Associarmo-nos aos nossos iguais é uma preparação essencial para a vida adulta, pois no trabalho ou no lazer muito tempo se tem de passar e muito de importante se há-de fazer na companhia deles. Quem durante a adolescência não adquira aptidão para se associar aos colegas não será capaz duma vida adulta (p.106).

Ainda em relação a estes agentes ou instâncias de socialização, Rocher (1989a) apresenta três de critérios de classificação, assim, e nesta perspectiva, o autor sugere que os mesmos se poderão distinguir, por um lado, pelo facto da socialização acontecer no interior dos grupos identificáveis, ou seja, de instituições e, por outro, quando o mesmo se realiza de uma forma mais difusa, pois toca o conjunto de uma colectividade e é dirigida a uma massa. São exemplos para o primeiro modo de socialização, a família e a escola e para o segundo os meios de comunicação de massa, a rádio e a televisão.

Os outros dois critérios de classificação, apontados por Rocher (ver quadro 1) estão relacionados com o facto dos agentes de socialização terem ou não a socialização como fim explícito e, ainda, com as idades dos membros dos grupos serem iguais ou diferentes.

Quadro 1
Agentes de Socialização

Idades heterogéneas	Grupos que têm a socialização como fim explícito	Grupos que não têm a socialização como fim explícito
Idades homogéneas	Família Igreja ou seita	Empresa Sindicalismo
	“Aldeias de idade” Círculo de pessoas idosas	Grupo de companheiros Movimento de jovens Grupo ctário
Ambas	Escola Movimento educativo Parentesco	Partido Movimento social

Fonte: Rocher, 1989a

⁴ Suporte legislativo 97/98 do 1º Ciclo do Ensino Básico e do pré-escolar.

Como demonstra o quadro 1, apenas os meios de comunicação de massa, não são abrangidos pelos critérios de classificação, mas constituem um agente de socialização, quer dos adultos, quer dos jovens. Para além disso, parte da sua função socializadora é explicitamente procurada. São exemplos disso, as emissões de carácter educativo e didáctico. A socialização operada por estes meios, muitas vezes, também é realizada de uma forma indirecta, quando se dirigem ao leitor para o divertir e para o distrair (Rocher, 1989a).

Ainda em relação aos critérios de classificação, Policarpo (2003) e Musgrawe (1979), referem que o processo pode diferir em relação à forma como é realizado, podendo ser manifesta (consciente) ou latente (inconsciente).

No primeiro caso, obedece a uma acção consciente dos agentes socializadores, no sentido de ensinar ao indivíduo, as atitudes e comportamentos adequados. São exemplos disso, a socialização que se opera na família e na escola, escola esta, que poderá ser a escola de formação (Universidade ou Instituto Politécnico) de professores e de educadores de infância. No segundo caso, o indivíduo interioriza inconscientemente as regras do mundo social que o rodeia. Exemplo desta forma de socialização é o convívio da criança com os adultos, com quem partilha os actos do quotidiano (pais, professores) e o do estudante do curso de professores, com os formadores com quem partilha a sua formação; possibilitando estes e os outros contactos anteriores como aluno, a interiorização e a aprendizagem dos valores, das normas do grupo ao qual irá pertencer no futuro, quer seja por vontade própria (grupo de referência) ou não.

Estas formas de socialização, conduzem-nos, assim, ao que foi designado por Merton em 1950 de *socialização antecipatória* ou por antecipação (Pité, 1997), que de forma mais lata, pode significar, segundo Policarpo (2003) «o processo pelo qual os indivíduos aprendem os requisitos de um papel que irão desempenhar no futuro (por exemplo, preparar-se para ser mãe ou pai, ou para exercer a profissão de professor)» (p. 252).

O conceito de socialização, tal como outros, ao longo dos tempos tem tido conotações diferentes, conforme as várias escolas de pensamento sociológico. Neste sentido, Alves-Pinto (1995) faz uma abordagem desta evolução, citando vários autores, apresentando três perspectivas diferentes.

A perspectiva funcionalista, que corresponde a uma abordagem da *reprodução consensual* e insere – se no quadro do *paradigma determinista* (Alves – Pinto, 1995). Esta perspectiva está subjacente no pensamento de alguns sociólogos e antropólogos.

Parsons⁵ (s/d), segundo Dubar (1991) (citados em Alves-Pinto, 1995), defende que o processo de socialização, por um lado, permite que todo o indivíduo se torne portador do seu sistema social⁶ e por outro, assegura a interiorização na personalidade dos quatro *imperativos funcionais* ou categorias funcionais, imprescindíveis à manutenção do sistema (Covas, 1993). Estas categorias, por sua vez, coincidem com as seguintes funções do sistema social, a *estabilidade de normas e valores*, a *integração entre os diferentes membros do sistema*, a *prossecução de objectivos adaptados ao meio envolvente* e a *adaptação dos meios aos fins, tendo em conta o meio envolvente* (Alves- Pinto, 1995, p. 119).

Nesta linha de pensamento, também para Linton (1967), citado em Alves-Pinto (1995), a socialização supõe «adaptação do indivíduo à sociedade em que nasceu e cresceu» (p. 119).

Nesta perspectiva, podemos dizer que a sociedade é distinta e tem uma existência em si mesmo e independente, assim como exterior aos indivíduos, que por sua vez são feitos e moldados pela primeira, uma vez que se encontram naturalmente num estado de passividade, ou por outras palavras, como *tábuas rasas*. Neste contexto, não se dá importância à individualidade e originalidade, assim como à liberdade de acção do indivíduo (Alves-Pinto, 1995).

Nesta linha de pensamento, a sociedade, como refere Simões (1999):

É definida como um sistema funcional perfeito, fortemente integrado, no qual cada elemento concorre para a perpetuação do conjunto equilibrado; por outro lado, cada elemento deve

⁵ Relativamente a este autor, há a salientar que a sua inclusão neste tipo de perspectiva, segundo Rocher (1989a) advem de que o mesmo considera como sendo o processo de socialização, o que permitiu transpor os modelos culturistas dos antropólogos para uma aplicação funcionalista da socialização nas sociedades contemporâneas (Alves-Pinto, 1995). Na verdade, e segundo Covas (1993), a sua teoria caracteriza-se por fazer uma análise funcional, e não funcionalista e a sua sociologia faz parte do conjunto das designadas sociologias da acção. Tal como esta autora diz «Parsons (tal como Durkheim), contrariamente aos funcionalistas, insiste na convergência entre o ponto de vista da consciência individual e o ponto de vista da consciência colectiva»(p.63) .

Rocher (1989b) refere que Parsons, tal como outros autores, são unânimes sobre a necessidade de uma análise sistémica da realidade social mas conceberam-na de uma forma restrita, ou seja menosprezaram a dialéctica social.

⁶ Para Parsons (1974), tal como refere Covas (1993) «o conceito de sistema social não se refere a uma realidade concreta, mas a um modo de analisar o real. É a interacção dos indivíduos que compõe o sistema social e cada um dos seus membros é simultaneamente actor social (com ideias, fins, atitudes, etc.) e objecto de orientação para os restantes actores sociais e para si próprio.» (p.64).

ser inteiramente explicado a partir do seu papel no momento da observação e das relações que ele mantém com o seu conjunto sociocultural (p.1126).

Esta perspectiva de socialização, que se insere na corrente sociológica do funcionalismo⁷, difere de outras abordagens conhecidas como *teorias da reprodução* que perspectivam a socialização como «um processo de diferenciação dos membros das classes sociais, ou seja, de inculcação de formas de ser e de estar, que adequem os diferentes indivíduos às classes sociais a que estão destinados ou em que vão estar integrados» (Alves- Pinto, 1995, p.96).

Nesta linha de pensamento, a socialização (assim como a selecção) e os mecanismos de educação preenchem a função de reprodução social. Desta forma, esta perspectiva do conceito em questão, tal como a anterior perspectiva, insere-se no quadro do paradigma determinista. Segundo esta perspectiva, acentua-se a supremacia da sociedade sobre o indivíduo, tendo os defensores desta corrente desenvolvido teorias sociológicas próximas do pensamento de Durkheim (Alves-Pinto, 1995).

Seguindo a mesma linha de pensamento Baudelot e Establet (1971), citados por Alves-Pinto (1995), defendem que a socialização tem como efeito fundamental a inculcação ideológica (p. 120).

Nesta óptica, também Bourdieu (1970), citado por Alves-Pinto (1995), introduz o conceito de *habitus* que se define como «uma gramática geradora de práticas» (p.120) e que constitui «um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções» (Afonso, 1988, p.43). Assim, a acção pedagógica, segundo Alves-Pinto (1995), implica um «habitus como produto de interiorização dos princípios de um arbitrário cultural, capaz de se perpetuar depois da cessação da acção pedagógica e por aí perpetuar nas práticas, os princípios do arbitrário interiorizado» (p. 120).

Sobre este assunto, Alves-Pinto (1995), afirma que «o indivíduo está condicionado a só ser, a só fazer, a só sentir de acordo com o habitus que lhe foi inculcado» (p.120).

Estes dois últimos parágrafos vão ao encontro do que Alves-Pinto (1995) afirma acerca da acção pedagógica:

A acção pedagógica não é neutra neste processo, aparecendo a autoridade pedagógica como poder de violência simbólica, o que é suposto é que a acção pedagógica dure o tempo necessário para que o arbitrário cultural da classe dominante tenha sido valorizado e permaneça mesmo quando a violência simbólica (acção pedagógica) tenha cessado (p.119).

⁷ Surgido nos EUA, teve como principais teóricos e iniciadores Jonh Dewey e J.R. Angel (Simões, 1999).

Contrariamente às teorias da reprodução, a *sociologia da acção*, que tem origem na sociologia alemã de Weber, insere-se no quadro do *paradigma da acção* (Alves-Pinto, 1995). Neste contexto, a socialização parece-nos ser encarada, tal como refere Alves-Pinto (1995), como interacção, em que o cerne do processo «é a comunicação e a entrada progressiva no mundo simbólico do universo cultural em que o ser humano cresce» (p.120).

Desta forma, conforme a mesma autora refere, a sociedade é considerada como «uma realidade complexa, que assenta num conjunto de trocas, de prestações e contra prestações, que envolvem na sua globalidade, as pessoas dos parceiros em questão» (p. 120).

Nesta óptica podemos afirmar que, contrariamente às duas perspectivas anteriores, não existe o primado da sociedade sobre a pessoa humana, visto a primeira não ser encarada, segundo esta perspectiva, como instituição à qual a pessoa humana está condenada a submeter-se (Alves-Pinto, 1995).

Sobre este assunto Weber (s/d), referido em Alves-Pinto (1995), parece considerar que existe «uma inter-relação entre a sociedade e o indivíduo de tal maneira grande que não pode deixar de ser referida a compreensão dos fenómenos sociais, nem podem deixar de serem tomadas em consideração as acções dos seus membros» (p. 91).

Nesta linha, Berger e Luckmann (1966), citados em Alves-Pinto (1995) admitem três momentos da dialéctica da sociedade e dos seus membros, que constituem um processo nunca acabado, em que existe uma participação do indivíduo na construção da sociedade e vice-versa. Os autores acima mencionados definem, assim, os três momentos deste processo:

1. a *exteriorização* é «o processo através do qual o membro individual da sociedade [...] exterioriza o seu próprio ser no mundo social» (p. 121);
2. a *objectivação* é «o processo através do qual essa exteriorização passa a ter uma realidade objectiva que se impõe mesmo a quem a exteriorizou» (p.121);
3. a *interiorização*, consiste no «processo através do qual o indivíduo interioriza o mundo social como realidade objectiva» (p.121).

Para Berger e Luckmann (1991) a socialização define-se como a «ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objectivo de uma sociedade ou de um sector dela» (p.175).

Neste contexto, a sociedade existe na medida em que há uma «participação progressiva da criança, do adolescente, do jovem ou do adulto no «jogo de trocas complexas», o que corresponde, por sua vez, à socialização (Alves-Pinto, 1995).

Neste contexto e segundo Alves-Pinto, «o ser humano é considerado na sua realidade de pessoa, com toda a complexidade que isso supõe e não excluindo a dimensão simbólica que o caracteriza» (p. 120).

Desta forma, segundo a perspectiva de acção, podemos dizer, que o indivíduo, ao participar na construção e transformação da sociedade, pressupõe fazer parte duma comunidade, ou, por outras palavras, ser reconhecido socialmente, o que implica ser capaz de transformar-se e recriar-se (Alves-Pinto, 1995).

Assim, a construção da identidade ou a procura de reconhecimento social, parecem-nos supor um duplo movimento; por um lado exige-se que o indivíduo tenha determinada importância na interacção, e, por outro lado, é necessário que o mesmo sinta esse reconhecimento. Este processo será conseguido e desenvolvido com a procura de integração e com a afirmação de especificidade pessoal, actualizando-se em dinâmicas dependentes do contexto sociocultural em que o indivíduo vive (Alves-Pinto, 1995).

Esta última perspectiva aproxima-se ou coincide com o que Seabra (1999) defende quando refere:

A mais recente perspectiva de conceptualização da socialização não é unidimensional (a influência dos socializadores), nem bidimensional (a influência dos socializados nos socializadores, os efeitos desse jogo de influências), mas multidimensional e sistémica -os múltiplos elementos de dada rede social podem influenciar simultaneamente cada um dos outros (p.25).

É nesta última perspectiva que entendemos a socialização dos docentes e que seguidamente vamos abordar.

1.2 A Socialização dos Professores⁸

Segundo Flores, (2000) «a conceptualização do processo de tornar-se professor como um processo de socialização pressupõe a aquisição de habilidades, valores, normas, atitudes e conhecimentos próprios da profissão (...)» (p.57). De acordo com esta autora, os paradigmas que mais influenciaram os estudos de carácter sociológico no processo de «aprender a ensinar» foram, o funcionalista ou o normativo e o interactivo (p.58).

O paradigma funcionalista, de acordo com Flores (2000), é o mais tradicional onde:

A escola constitui o marco de referência na determinação das orientações dos estudantes-futuros professores que têm um papel passivo neste processo. Assim, a ênfase vai para a reprodução das condições e disposições existentes, na medida em que a socialização prevê e promove a continuidade, pelo que o carácter nomotético e determinista constituem as características fundamentais deste paradigma (p.57).

O paradigma interactivo, contrariamente ao anterior, é aquele que enfatiza, segundo Kuzmic (1994), citado por Flores (2000), «não só as potenciais contribuições do indivíduo no processo de tornar-se professor, mas também a forte natureza contextual do próprio meio» (p.59). É nesta perspectiva que encaramos o processo de socialização do professor como já foi referido anteriormente, quando abordámos o conceito de socialização.

Relativamente à abrangência do que se considera como socialização dos professores, alguns autores tecem considerações que importa registar.

Marcelo (1987b), citado em Flores (2000), descreve o processo como «evolutivo, contínuo e dinâmico que se inicia muito antes do futuro professor ingressar na Universidade e que continua muito depois de esta ter sido concluída» (p.59).

Lortle (1975), citado em Flores (2000), refere três etapas fundamentais do mesmo processo: a primeira resulta da experiência dos longos anos de escolaridade anterior à entrada na Universidade, que lhe permitiu ver a actuação dos diferentes professores; a segunda etapa, decorre no período de formação de professores, na Universidade, que permite a formação teórica e prática sobre o currículo e sobre o processo ensino-

⁸ Os professores vivem ao longo do seu percurso profissional socializações variadas o que nos parece estar relacionado com o seguinte: à medida que as mudanças, na sociedade e no sistema de ensino, se sucedem a um ritmo cada vez mais rápido, mais necessário se torna complementar o processo inicial de socialização profissional com outros. Para além disso o professor assume a identidade docente e o sentimento de pertença a este grupo profissional ou às instituições em que trabalha (Alves-Pinto, 1995, pp. 115-116)

aprendizagem e a última etapa, é a de indução que decorre durante os primeiros anos, na qual o docente assume a sua actividade e as suas funções.

Arcnds (1995), citado em Flores (2000), identifica três estádios na socialização dos professores: (a) a socialização antecipatória (p.59), que corresponde ao período de formação inicial, durante o qual o futuro professor cria expectativas e adquire conhecimentos (métodos, técnicas, práticas); (b) o contacto inicial dos primeiros dias na instituição escolar, caracterizado por expectativas favoráveis e idealistas e por fim o (c) «choque da realidade» (p.59), que constitui o período de confronto entre os ideais e a realidade escolar.

Também Imbernóm (1998, p. 48) identifica três momentos importantes do processo que permitem o desenvolvimento da cultura profissional dos professores: uma etapa inicial de formação básica e de socialização profissional, caracterizada pela formação inicial em instituições específicas; uma etapa de indução profissional e de socialização através da prática, sendo os primeiros anos muito significativos, e por último, a etapa de aperfeiçoamento que se subdivide em diversas fases, onde predominam as actividades de formação permanente.

Por sua vez, Ribeiro (1993), demarca no processo de socialização dos professores quatro etapas: (a) a de formando-candidato a professor; (b) a de estagiário; (c) a de professor no (s) primeiro (s) ano (s) de exercício (o período de indução profissional); e (d) a de professor com experiência.

Segundo Flores (2000), podemos identificar diferentes momentos cronológicos e situacionais em que se verificam influências distintas em termos do processo socializador do professor⁹, são estas: as influências anteriores à entrada no curso de formação, a formação inicial e as experiências dos anos de ensino, por outras palavras, as influências pré-formativas, formativas e experiência escolar.

Também Feiman (1983) citada em Marcelo (1999) distingue quatro fases no processo de aprender a ensinar e que se sintetizam no seguinte:

1. fase de pré-treino, que inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, que podem ser assumidas de forma crítica e influenciar de um modo inconsciente o professor;

⁹ Pataniczek e Isaacson (1981), citados por Flores (2000), distinguem a socialização formal da informal. «Na primeira inserem a formação inicial, os programas de orientação e a supervisão dos novos professores pelos administradores (contexto americano). Na socialização informal enquadram a estrutura da formação inicial, a influência da estrutura organizacional da escola, a influência da experiência de aluno e a influência dos colegas» (p.59)

2. fase de formação inicial, que é uma etapa de preparação numa instituição, nomeadamente a Universidade, onde o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e académicos, assim como realiza as práticas de ensino;
3. fase de iniciação, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor;
4. fase de formação permanente, que inclui todas as actividades planificadas pelas instituições, ou pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional¹⁰ e o aperfeiçoamento do seu ensino.

Chegados aqui, é possível considerar estas fases como constituindo parte do processo de socialização dos professores. No entanto, e no âmbito do nosso estudo consideramos para a abordagem teórica do nosso estudo as seguintes fases: (a) a da formação inicial e (b) a da formação permanente. Esta, por sua vez, pode englobar as seguintes componentes do nosso estudo: a prática nas escolas ou a experiência escolar (constituída pelos primeiros e posteriores anos de serviço), a formação contínua, a formação pós-graduada e os cursos de formação complementar.

Feita a delimitação teórica do nosso estudo, apresentamos seguidamente algumas considerações sobre o conceito de formação¹¹ e as componentes do nosso estudo. Assim, relativamente ao conceito de formação, Rodrigues e Esteves (1993), referem que «é um processo de mudança de comportamentos e atitudes, que visa o emprego (transferência) das aquisições feitas, implicando, portanto, o sujeito (...)» (p.71).

Segundo Honoré (1980), citado por Marcelo (1999) o processo está geralmente associado a uma actividade, sempre que se trate de formação para algo. Neste sentido, Ferry (1991), citado por Marcelo (1999), apresenta três considerações acerca da formação. Na primeira consideração, Ferry (1991) refere que a mesma tem «uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber ser, que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante» (p.19).

Com a segunda consideração, Ferry (1991), citado em Marcelo (1999), aborda a formação «como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos».

¹⁰ O desenvolvimento profissional, actualmente, parece ter-se convertido num assunto de grupos de professores, frequentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola comunidade educativa, sendo por isso uma aprendizagem contínua, interactiva e cumulativa (Marcelo 1999).

¹¹ Segundo Demailly (1995) a formação são «modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer» (p.142).

Por último, Ferry (1991), citado em Marcelo (1999), refere-se à formação «como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve actividades de formação» (p.19).

O conceito de formação está associado ao de desenvolvimento pessoal, estando ligado a um discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores e não meramente técnico ou instrumental. Acerca desta perspectiva apresentada por Honoré e Ferry, Marcelo (1999), citando Debesse (1982), acrescenta que a formação não se realiza unicamente de forma autónoma. Assim, importa explicitar os três conceitos, com origem na palavra formação, que caracterizam o modo como o processo é realizado: (a) *autoformação*, quando «o indivíduo participa de forma independente e tendo sob seu próprio controlo os objectivos, processos, os instrumentos e os resultados da própria formação» (p.19); (b) a *heteroformação*, que constitui «uma formação que se organiza e desenvolve «a partir de fora», por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa» (p.20); e (c) a *interformação*, quando «a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos...e que existe como um apoio privilegiado no trabalho «da equipa pedagógica», tal como é concebido para a formação do amanhã» (p.20).

Podemos dizer que, é através deste último modo de formação que o professor pode encontrar os contextos de aprendizagem que favorecem as metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Este último conceito está intimamente ligado à formação de professores, que de acordo com Ferry (1991), citado em Marcelo (1999), se diferencia de outras actividades de formação em três dimensões: é uma formação dupla, pois contempla a formação académica (científica, literária, artística, etc.) e a formação pedagógica; é um tipo de formação profissional, porque forma profissionais; e é uma formação de formadores.

Na perspectiva de formação dupla, também Rodrigues e Esteves (1993), referem que a mesma inclui duas componentes: «a preparação científica numa dada área do saber, tradicionalmente referida como formação académica, e a preparação profissional, durante muito tempo restringida à preparação pedagógica e didáctica» (p.42).

Para além destas dimensões e componentes, que prevalecem no processo contínuo da formação de todos professores, existem, também, alguns princípios éticos, didácticos e pedagógicos comuns que têm de se respeitar, independentemente do nível de formação em causa (Marcelo, 1995). Este raciocínio vai ao encontro do que Peretti (1987), citado por

Marcelo (1995), afirma se «se pretende manter a qualidade de ensino (...) é preciso criar uma cadeia de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial» (p.55).

Relativamente à formação de professores, importa referir uma concepção mais específica de formação de professores apresentada por Medina e Dominguez (1989) (Marcelo, 1999) na medida em que defendem uma imagem de professor como um sujeito reflexivo e inovador. Segundo a opinião dos mesmos, a formação dos professores é «a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa para desenvolver um projecto educativo comum» (p.23).

Segundo Gimeno (1990), citado por Marcelo (1995), a formação adequada de professores é aquela que «proporciona situações que possibilitam a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente» (p.54).

Para Freitas (1999), a formação «tem de considerar um primeiro passo – a inicial – e um segundo, que se estenderá ao longo da vida, a formação contínua» (p.486).

Em nosso entender, estes dois momentos, são percebidos como fazendo parte de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (Marcelo, 1999). Esta visão vai ao encontro de um princípio da formação, a continuidade. Para além deste princípio, existem outros que são baseados nas seguintes necessidades (Marcelo, 1999): (a) integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; (b) ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola; (c) integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos, disciplinares e a sua formação pedagógica; (d) integração teórica-prática do processo; (e) procurar o isomorfismo entre a formação recebida e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; (f) a formação deve basear-se nas necessidades e interesses dos participantes, contextualizada ao local de trabalho e fomentar a participação e reflexão e, por fim, tal como Little (1993) refere (g) «deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais» (p.27).

Em Portugal, a formação de professores ¹² rege-se pelo seguinte quadro de referência, que se encontra em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Campos, 1995):

i) a formação de todos os professores realizar-se-à em instituições de ensino Superior e pelo menos a dos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, em cursos que confirmam o grau de licenciatura; *ii)* o exercício da docência exige a aquisição de qualificação profissional específica para o efeito, a ocorrer antes do início do mesmo; *iii)* as necessidades da educação dos alunos, expressas nos currículos de cada nível de ensino, é que constituem o critério de adequação desta qualificação; *iv)* os planos de formação devem garantir a integração, tanto dos aspectos relativos ao conteúdo das disciplinas de ensino e dos aspectos pedagógicos, como das componentes teórica e prática; *v)* a formação contínua complementa e actualiza a formação inicial, sendo assim uma dimensão indispensável da formação de professores, *vi)* a formação deve estimular práticas reflexivas de auto-aprendizagem, favorecer a investigação e inovação em relação com a actividade educativa e abrir possibilidades à mobilidade dos docentes (p.9).

Relativamente ao conceito de formação inicial, importa referir alguns autores. Assim, Bertran e González (1988), citados por Flores (2000), definem a mesma, como o «processo mediante o qual o futuro professor adquire uma série de conhecimentos teórico/práticos e se capacita para utilizá-los na prática, tendo em conta o seu carácter situacional e sujeito a mudanças» (p.43).

González (1995), referido por Flores (2000), caracteriza a formação inicial como «a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente, direccionada para favorecer e desenvolver as capacidades, disposições e atitudes dos professores, com o fim de os preparar para a realização eficaz da sua tarefa» (p.30).

A formação inicial¹³ ao longo dos tempos tem sido realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação. O currículo, por sua vez, tem sido largamente determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas, económicas, etc., da sociedade em cada momento histórico (Marcelo, 1999).

Nesta perspectiva, Marcelo (1994), citado por Flores (2000), refere que a formação inicial, que constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar pelo facto de possibilitar a aquisição e construção do conhecimento profissional, ou seja, do

¹² A palavra «professores» refere-se também aos educadores de infância pois compreende-se que os educadores de infância sejam designados por professores de educação pré-escolar. (Campos, 1995)

¹³ Segundo Imbernón (1998) «*la formación inicial es muy importante, ya que el conjunto de actitudes, valores y funciones que los alumnos de formación inicial confieren a la profesión se verá sometido a una serie de cambios y transformaciones en consonancia con el proceso socializador que tiene lugar en esa formación inicial; se generarán determinados hábitos que incidirán en el ejercicio de la profesión*» (p. 48).

conhecimento base necessário para o exercício da profissão, perfaz três funções básicas: «formação e “treino” dos futuros professores de modo a assegurar uma preparação consoante as funções inerentes à docência»; «controlo da certificação ou permissão para exercer a função»; e «agente de mudança do sistema educativo e, paradoxalmente, contributo para a socialização da cultura dominante» (p.30).

Parece-nos assim, que tudo isto, por sua vez, influenciará a natureza, a estrutura, as características curriculares e os objectivos de cada curso, que por sua vez actuam, segundo Flores (2000), na socialização do futuro professor¹⁴.

De acordo com Marcelo (1999), as metas e as finalidades¹⁵ da formação inicial de professores, incluem as dimensões de *conhecimentos*, *destrezas*, *habilidades* ou *competências e atitudes* ou *disposições*. Esta afirmação vai ao encontro do que Joyce e Clift (1984), citados em Marcelo (1999), referem:

O objectivo da formação inicial é preparar os candidatos para: a) o estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento académico ao longo da sua carreira; b) o estudo continuado do ensino; c) participar em esforços de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovações; e d) enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho (a escola e a classe). A capacidade de aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores (p.81).

Segundo Marcelo (1999), uma das componentes do currículo da formação inicial, para além da disposição que «são tendências para agir...» (p.81), é o conteúdo da mesma. Este parece ser determinado pela concepção de ensino, de escola e de currículo e diferir em função das orientações teóricas da formação dos professores, que varia conforme os diferentes autores (Flores, 2000).

Neste sentido, Feiman (1990) apresenta uma síntese dos marcos teóricos e conceptuais da formação de professores, nomeadamente da formação inicial, que parecem orientar o processo de diferentes formas (Flores, 2000):

1. *académica*, a formação parece consistir na transmissão de conhecimentos científicos e culturais, dando enfoque aos conceitos e à estrutura disciplinar da matéria. Neste sentido, o conteúdo é a finalidade principal, sendo o professor visto como um especialista ou perito;

¹⁴ Para além desde leque de variáveis, é de referir o que Ginsburg e Clift (1990), citados por Flores (2000), sustentam como o núcleo duro de socialização dos professores, o currículo oculto, «na medida em que transmite aos alunos mensagens relativamente a diferentes aspectos: o estatuto e o poder dos professores enquanto classe ocupacional, a teoria e a prática de ensino, a natureza do currículo e as decisões curriculares dos professores, o papel da escola no que se refere às desigualdades sociais, etc.» (p.61)

¹⁵ Edmudson (1990) defende «o currículo da formação de professores deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a ideia de que a escola, numa democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos» (p.80)

2. *tecnológica*, promove a aquisição de um conjunto de destrezas e de conhecimentos necessários para o ensino, resultantes da investigação, sendo o professor visto como um técnico. Aprender a ensinar, segundo Feiman (1990), citado em Marcelo (1999), «implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino. A competência é definida em termos de acção» (p.34);
3. *personalista*¹⁶, parece centrar-se no desenvolvimento pessoal do professor com vista à formação de um auto conceito positivo e de uma maturidade adequada. «O professor é uma personalidade única que cria condições de aprendizagem aos seus alunos considerados na sua individualidade» (Flores, 2000, p.32);
4. *prática*, «remete para a observação de outros professores, durante um período de tempo mais ao menos prolongado, durante o qual o candidato a professor adquire destrezas práticas e aprende a agir em situações reais» (p.32), são exemplo, os estágios dos professores inseridos nos cursos de formação;
5. *crítica* ou *orientação de reconstrução social*, os programas remetem para a indagação, cuja vertente principal consiste em transformar as concepções prévias existentes acerca do ensino, a gestão da aula, o currículo etc. Promove e desenvolve no futuro professor, disposições para analisar o contexto social em que se desenrola o ensino/aprendizagem, sendo a atitude do professor, crítica e reflexiva (Flores, 2000);

Para além destas orientações conceptuais acerca da formação inicial dos professores, têm surgido recentemente outras, conseqüentes das novas propostas curriculares, que defendem uma maior autonomia e independência profissional para os docentes e que, por sua vez, parecem poder reflectir – se nos currículos de formação e no papel do futuro professor como profissional, que poderá ser de: investigador na sala de aula, artista, profissional clínico e prático reflexivo (Flores, 2000).

Relativamente à tipologia do conhecimento profissional do professor, é importante referir Shulman (1987), citado por Flores (2000), que distingue sete categorias:

1. *conhecimento do conteúdo*, sobretudo das matérias e programas;

¹⁶ Segundo Breuse (1986), citado por Marcelo (1999), «mais formativo que informativo, este tipo de formação procura dar ao futuro docente flexibilidade de acção, plasticidade mental, capacidade para fazer face, com êxito, às situações que poderá encontrar no exercício da sua profissão. Trata-se, antes de mais de ensiná-lo a cooperar, a inovar, a comunicar bem, a mudar, a ter atitudes, a evoluir» (p.38)

2. *conhecimento pedagógico geral*, que engloba o conhecimento das teorias da aprendizagem, dos princípios gerais do ensino e das estratégias de gestão da turma;
3. *conhecimento do currículo*, que contempla os materiais, os programas, a teoria curricular e seus fundamentos;
4. *conhecimento do conteúdo pedagógico*, refere-se ao conteúdo específico e aos aspectos pedagógicos do domínio do professor, ou seja, a sua própria forma de compreensão profissional. O objectivo parece ser o de preparar os professores para uma actividade reflexiva e fundamentada;
5. *conhecimento dos alunos e das suas características*;
6. *conhecimento dos contextos educacionais*, desde o trabalho de grupo na sala até à gestão e financiamento da escola;
7. *conhecimento da Filosofia Educacional*, dos seus fins, objectivos e valores.

De forma semelhante, também Grossman (1990), citado em Flores (2000), refere quatro componentes do conhecimento do professor:

1. *conhecimento pedagógico geral*, que «diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, ao tempo de aprendizagem académica, à gestão da turma, isto é, ao domínio das técnicas didácticas, da estrutura das aulas, da planificação, da avaliação, dos aspectos normativos da educação, etc.» (p.37). Trata-se da compreensão dos fenómenos pedagógicos, didácticos, filosóficos e psicológicos a um nível geral;
2. *conhecimento do conteúdo*, que engloba o conhecimento da (s) matéria (s) da (s) disciplina (s) a leccionar. Este conhecimento tem duas componentes: o *conhecimento substantivo* e o *sintáctico* (Grossman, Wilson e Shulman, 1989). O substantivo, é constituído pelo «corpo de conhecimentos gerais de determinada disciplina e dos seus marcos teóricos, tendências e estrutura interna» (p.37); o *sintáctico*, «contempla o anterior e reporta-se ao conhecimento dos paradigmas de investigação, de cada disciplina assumidos como válidos, num dado momento, pela comunidade científica» (p. 37);
3. *conhecimento didáctico do conteúdo*, determina e delimita a profissionalidade do professor. «Trata-se de transformar o conteúdo ou conhecimento da matéria em conhecimento «ensinável» e compreensível para os alunos» (p.38). Segundo Flores (2000) «este conhecimento tem de converter-se numa componente

estrutural dos programas de formação dos professores» (p.39) e parece implicar «uma colaboração e uma conjunção de esforços ente as chamadas ciências da especialidade e as ciências da educação que continuam desarticuladas na maior parte dos programas de formação dos professores» (p.39);

4. *conhecimento do contexto*, que se refere ao «onde» e «a quem» se ensina (p.39). Estes aspectos condicionam a actuação do professor. Por isso o futuro professor «deve estar sensibilizado para a realidade com a qual se vai deparar, de modo a fazer uma análise correcta no sentido de adaptar o seu conhecimento geral às condições particulares da escola e dos seus alunos» (p. 39). Dito por outras palavras, o aluno-professor deverá ser sensibilizado para determinadas condicionantes: «o contexto da sala, o meio em que a escola se insere, as expectativas dos alunos e dos pais, as características sócio-económicas, as regras de funcionamento da escola, a «cultura» do colectivo de professores, etc.» (p.39).

Em Portugal, os planos curriculares para a formação inicial parecem reger-se, como já foi dito, de acordo com a Lei de bases do sistema educativo de 1986. No entanto, as Universidades e Escolas Superiores de Educação têm a responsabilidade de elaborar e aprovar os planos curriculares de cada curso que ministram. Quanto à organização dos planos curriculares, estes podem ser de dois tipos: o *integrado* ou o *sequencial*. No primeiro, o integral¹⁷, as disciplinas das várias componentes (a formação nas disciplinas a ensinar e a formação pedagógica) distribuem-se em simultâneo ao longo do curso, se possível desde o início e por vezes em articulação. No segundo, o mais tradicional, a formação na ou nas disciplinas é seguida da formação pedagógica, podendo esta última acontecer durante o mesmo curso ou em curso diferente. Se a formação corresponder ao último caso, designa-se por *modelo sequencial bi-etápico*¹⁸ (Campos, 1995).

Relativamente à formação inicial, no âmbito disciplinar, os cursos qualificam para ser professor de classe (educadores de infância e professores do 1º ciclo), de uma ou de um

¹⁷ Em 1993-1994, a maior parte dos cursos de professores têm esta organização, quer os cursos de professores da educação pré-escolar, do 1º e 2º ciclos de ensino básico, quer os cursos de formação de professores do 3º ciclo, do ensino secundário e os cursos que se destinam à formação de professores de Educação Física (Campos, 1995).

¹⁸ Para o 3º ciclo do ensino básico e secundário, a qualificação para a docência também pode ser obtida através de um curso de licenciatura no domínio da disciplina ou disciplinas a ensinar que se segue de um curso de formação pedagógica. Este processo pode acontecer na qualificação para a docência das disciplinas de natureza vocacional, artística e profissional, de qualquer nível de ensino e ainda na profissionalização em serviço, nesta última, no entanto, a formação pedagógica só é feita alguns anos depois do início da actividade docente (Campos, 1995).

grupo de disciplinas (professores do 2º e 3º ciclo) e de apenas uma (professor do ensino secundário) (Campos, 1995).

Quanto à formação pedagógica, que engloba uma componente de prática pedagógica e outra de ciências da educação¹⁹, parecem existir orientações nacionais no sentido de a mesma ser mais elevada, em termos de percentagem de carga horária nos cursos de formação de professores da educação pré-escolar e que vá diminuindo gradualmente, nos vários cursos de formação dos vários níveis de ensino, até aos do ensino secundário. Na prática, os cursos que seguem o modelo integrado, apresenta uma maior percentagem de carga horária de formação pedagógica (Campos, 1995).

Relativamente à organização curricular da formação inicial²⁰ dos professores, Jesus (2000) refere que a mesma se subdivide em duas grandes áreas. A primeira, a formação educacional²¹ ou formação científica educacional, que para nós parece coincidir com a formação pedagogia, e a segunda, a formação na especialidade²².

Em relação as estas duas áreas, Jesus (2000) parece defender que a formação gerida de forma adequada, talvez não coincida com o que actualmente acontece, uma sobrevalorização da vertente da especialidade, em detrimento da vertente educacional, em virtude desta última contribuir para adquirir competências no âmbito das relações interpessoais e que em nosso entender facilita a relação com os pais/encarregados de educação.

Acerca disso, parece-nos conveniente acrescentar que actualmente na Europa, a vertente educacional é apontada como chave para a melhoria da qualidade do ensino e que a concretização das reformas no Sistema Educativo depende directamente do envolvimento dos professores na sua realização, constituindo a formação, um meio de sensibilização dos professores para este seu envolvimento (Jesus, 2000).

Neste sentido Jesus (2000) refere:

¹⁹ Segundo Campos (1995), «a maior parte dos cursos de formação de professores engloba disciplinas que abordam questões relacionadas com a Psicologia e a Sociologia da Educação, a Metodologia ou Didáctica Geral e as Metodologias ou Didácticas Específicas. Representadas em menos cursos estão as disciplinas que se debruçam sobre questões relacionadas com a Filosofia de Educação, a História da Educação e a Administração Educacional» (p.14).

²⁰ De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo a formação inicial «deve ser de nível superior» enquanto a formação contínua «deve permitir complementar e actualizar a primeira» (Jesus, 2000, pp. 320-321).

²¹ Segundo Jesus, esta formação inclui as disciplinas de formação psicológica, pedagógica e didáctica dos potenciais professores, e o estágio pedagógico que constitui a situação de prática profissional orientada e supervisionada do processo inicial de formação de professores (Jesus, 2000).

²² A formação na especialidade engloba as disciplinas curriculares que procuram preparar o potencial professor na área da docência a que o curso frequentado dá acesso (Jesus, 2000).

A formação inicial pode colocar o potencial professor perante uma situação de antecipação do seu futuro profissional, permitindo aquisição de crenças mais adequadas, e pode proporcionar conhecimentos sobre os processos de ensino – aprendizagem, a motivação e o desenvolvimento, de forma a possibilitar uma prática fundamentada teoricamente. Além disso, podem ser realizadas situações de simulação de papéis profissionais prováveis, possibilitando o desenvolvimento do auto conhecimento perante novas situações (p.323).

Por outras palavras, a formação científica educacional, aponta para três vectores de formação, entre eles a «clarificação das crenças irracionais» ou «competências de gestão das cognições», uma adequação da formação teórica e «antecipação do confronto com possíveis situações profissionais» (Jesus, 2000), nomeadamente, as práticas relacionadas com a relação escola-família.

Relativamente ao segundo momento da formação inicial, o estágio pedagógico ou prática pedagógica (Campos 1995), em que ocorre o acolhimento e integração na escola (Jesus, 1998), permite-nos dizer que é fundamental por diversas razões, pois tal como Jesus (2000) refere:

É a fase inicial de prática profissional, sendo nesta etapa as experiências profissionais mais marcantes; é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional, estando mais sensibilizados e receptivos às sugestões dos colegas; é o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação; uma orientação adequada nesta fase, pode contribuir para uma perspectiva de maior confiança e dedicação relativamente ao resto da carreira (p.334).

Acerca do estágio, Carreira (2001) refere «o estágio a professor é um ano de treino, um ano de aquisição de identidade do «artista», um ano em que se pretende que o estagiário aprenda a jogar vários papéis» (p.47)

Neste sentido, Jesus (1998) salienta que o acompanhamento e apoio do orientador parecem ser:

Fundamentais nos níveis comportamento (desenvolvimento de competências profissionais), cognitivo (adequadas crenças, expectativas e atribuições) e emocional (suporte social), evidenciando e reconhecendo as qualidades e os aspectos positivos do estagiário, preparando para a construção do seu estilo pessoal de ensino e para o durante (presente) do processo de ensino-aprendizagem (relação pedagógica e «pedagogia do imprevisível»), para além do antes (planificação e do depois (avaliação) deste processo (p. 42).

Voltando às orientações para a elaboração dos planos curriculares dos cursos de formação dos professores, é importante referir as recomendações de 1966 da UNESCO, que prevêm quatro áreas de preparação (Esteves & Rodrigues, 1993, p.40):

1. estudos gerais;

2. estudos dos elementos fundamentais da filosofia, da psicologia, da sociologia aplicada à educação, assim como o estudo da teoria e da história da educação, da educação comparada, da pedagogia experimental, da administração escolar e dos métodos de ensino nas diversas disciplinas;
3. estudos relativos ao domínio no qual o interessado tem a intenção de exercer o ensino;
4. prática do ensino e das actividades paraescolares sob direcção de professores plenamente qualificados (UNESCO, 1984).

Nesta perspectiva, também o Conselho da Europa (1987) aponta que a mesma formação deverá insistir nos seguintes aspectos (Esteves & Rodrigues, 1993, pp.40-41):

1. aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias na condução da aula, no trabalho em equipa e na relação com os pais;
2. prática pedagógica e conhecimento do sistema escolar e do seu funcionamento;
3. domínio dos conteúdos disciplinares e da preparação didáctica;
4. reflexão sobre os valores e sua transmissão (Jesus, 1998).

A mesma resolução refere também que a importância da formação inicial deve:

Incluir formas de apoio e de orientação no início da carreira, no sentido de lhes facilitar a transição do período de formação para o emprego propriamente dito; prepará-los para responder aos desafios que o trabalho futuro na escola lhes colocará; dotá-los de meios que lhes permitam escolher os conhecimentos essenciais perante a massa informativa disponível; incidir num mínimo de conhecimentos relativos à investigação pedagógica, à informação e orientação, à educação intercultural, às novas tecnologias, ao ensino especial, aos direitos do homem e da democracia, às dimensões europeia e mundial, à educação relativa à saúde e à segurança (Rodrigues e Esteves, 1993, p.41).

Relativamente à formação inicial, é pertinente referir o que Esteves e Rodrigues (1993) salientam acerca da importância da formação inicial, na preparação dos professores para os seguintes aspectos: (a) os novos papéis que se quer que o mesmo desempenhe, uma vez que não detêm actualmente o monopólio do saber; (b) ser especialista no desenvolvimento social do aluno, o que implica estar aberto ao mundo exterior, à escola e constituir-se como um mediador entre ela e o mundo; (c) «participar na planificação e gestão da escola, cooperando com os outros intervenientes do processo educativo e trabalhando em colaboração construtiva com os pais e com a comunidade» (p.42).

A formação Inicial, realizada em Portugal, no sentido de preparar os professores para este trabalho de colaboração com os pais, é um facto recente, uma vez que apenas a

partir de 1991 se assiste a um interesse crescente das Universidades em formarem os futuros professores no domínio das relações entre escola e família (Marques, 1994). Relativamente a este facto, Cardoso (1996) refere a lei de bases do sistema educativo que se limita a «apontar para uma formação pessoal e social adequada ao exercício da função (art.º 30), e para uma formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante (art.º 30 f)» (p.26).

Neste sentido, alguns autores defendem os contributos da sociologia da educação na formação dos docentes relativamente a esta temática (Silva, 1993). Segundo Benavente (1988), citada por (Silva, 1993), «a sociologia poderá contribuir para a compreensão do facto de a mudança das práticas escolares e pedagógicas só ser possível de modo significativo se estas forem consideradas enquanto práticas sociais» (p. 90).

Também Silva (1993) demonstra a importância da sociologia da educação, ao afirmar:

O professor já não é mais aquele que se limita a dar aulas. Não tem apenas de saber conteúdos e seus modos de transmissão. O professor tem de compreender o seu papel social no sistema educativo e o deste na sociedade (p. 90).

Silva (1993) salienta ainda que a formação dos docentes, ao abordar a relação escola-família, talvez não possa deixar de tocar nas questões da política educativa e da organização escolar. Nesta perspectiva, Silva (1993) cita Ashendon, Connel, Dowsett e Kessler (1987) que afirmam:

A principal coisa que separa os professores do conhecimento e da compreensão dos alunos e as suas vidas, é a política e a organização das escolas, pelas quais eles se relacionam com os alunos. Manter os pais fora da escola é tanto um assunto de política quanto manter os alunos dentro (p. 91).

Após a abordagem desta etapa de socialização, passaremos à da formação permanente, nomeadamente aquela em que o professor exerce a sua profissão. Este exercício, que é influenciado pela etapa de socialização atrás descrita; não é só uma forma de ganhar a vida, mas também, uma forma de socialização, pois através dele o professor estabelece relações, tornando-se membro de um grupo, aprende e adopta formas de pensar, de comportamentos próprios da comunidade profissional a que pertence. Por outras palavras, o individuo (professor) adquire o conhecimento e as competências sociais necessárias para assumir um papel (professor) na organização (escola) (Marcelo, 1999).

De acordo com Demailly (1995), nesta etapa opera-se um tipo de formação que se baseia na:

Impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, em situação (a maneira como os professores aprendem a sua profissão, solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal) (p. 142).

Nesta etapa de socialização profissional, é importante distinguir duas fases, a do professorado principiante²³, que segundo alguns autores, decorre nos primeiros cinco anos e a do professorado experiente (Imbernón, 1998).

O período de iniciação ao ensino, representa uma situação que tem como propósito a transmissão da cultura docente²⁴ ao professor principiante relacionada com conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão, integrar essa cultura na personalidade do próprio professor de forma adaptar o professor principiante ao meio social em que decorre a sua actividade docente (Marcelo, 1999).

Esta primeira fase pode ocorrer de uma forma problemática. Flores (2000) situa as dificuldades dos professores principiantes em dois níveis distintos: o nível *micro*, constituído pelas dificuldades relacionadas com o contacto directo com os alunos e com o clima da sala de aula; e o nível *macro/meso*, onde se encontram os problemas resultantes das relações com os colegas, com os órgãos de direcção, com os pais dos alunos e com a própria estrutura organizativa da escola.

No sentido da resolução das várias dificuldades dos professores principiantes, Gonçalves (1993) fala-nos da importância de uma formação *sublinear*, que se aloja nas entrelinhas da formação inicial e contínua. O mesmo autor defende esta formação, uma vez que:

Sem a sua implementação e aproveitamento, a formação inicial pode transformar-se num estádio de consumismo imprecendente de teorias pedagógicas e didácticas, por vezes divorciadas da situação real de cada país, escola, turma e professores, e que naturalmente, podem não dar resposta ao choque da realidade que os professores sofrem quando iniciantes nas escolas, o que, por sua vez, pode fazer accionar mecanismos de desconfiança, desvalorização do seu auto conceito e desmotivação profissional e pessoal (p.47).

²³ De acordo com Flores (2000), nesta fase denominada de período de indução, processa-se «a aprendizagem do papel institucional, na perspectiva da socialização organizacional, que permite ao neófito integrar-se no contexto profissional, na medida em que compreende os valores, o conhecimento e o comportamento associado a determinada profissão e/ ou organização.» (p.45)

²⁴ De acordo com Sarmiento (1994), a cultura docente distingue-se da cultura organizacional; engloba não apenas os saberes profissionais mas também as normas, valores, crenças e artefactos e pode ser considerada como «o que existe em comum nos professores -padrões culturais partilhados por todo o grupo ocupacional»; (...) ou seja «tudo o que resta e é posto em comum, após se ter esquecido, tudo o que diferencia» (p. 68). Esta cultura dos professores não parece estar dissociada da construção da identidade do grupo e pode ajudar a superar ansiedade e incerteza.

Gonçalves (1993) refere ainda que «mais importante que as teorias, é a sua contextualização dado que muitas delas provêm de realidades exteriores à nossa e, portanto, a falta de validação transcultural pode ser um factor de descrédito em relação a elas próprias» (p.48). Nesta perspectiva, poderemos dizer que a formação no âmbito das ciências da educação a que se refere a nossa investigação, deverão ser contextualizadas baseando-se, não só a nível das variáveis *endógenas* e *exógenas* do acto educativo como também a nível dos processos e mecanismos responsáveis pela qualidade do acto educativo (Gonçalves, 1993).

Para tal formação sublinear, o mesmo autor salienta a importância de uma formação sólida em metodologias e técnicas de investigação educativa, enquanto instrumento para suporte da sua executabilidade (Gonçalves, 1993)

Relativamente às influências socializadoras dos professores, nomeadamente dos principiantes, é importante referir os quatro níveis apresentados por Jordell (1897) citado por Marcelo (1999) e Flores (2000): o primeiro nível, o pessoal, que abarca as experiências prévias na instituição de formação inicial e outras como aluno; o segundo nível situa-se na sala de aula ou da classe, em que se inserem a interação professor-aluno e as características ecológicas da sala de aula; o terceiro nível, o institucional, em que se situam as influências dos colegas de profissão, dos órgãos de gestão, dos pais (sobretudo através dos alunos), do currículo e da administração; por último, o nível mais oculto e distante ou social é representado pela estrutura económica, social e política na qual a escola está inserida.

Daqui, pode-se concluir que a adaptação dos professores principiantes e dos experientes à sua profissão, depende em grande medida, tal como refere Marcelo (1999), «das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meios em que iniciou a sua carreira docente» (p. 118).

Tal como os professores principiantes, os professores com experiência, ao longo da sua carreira profissional, exercem funções em várias organizações²⁵ escolares, isto prova que a socialização profissional é um processo que não termina ao fim dos primeiros anos de exercício da profissão. A este processo, pelo qual um indivíduo adquire os

²⁵ Mesmo para o professor que permanece na mesma escola, as mudanças que se vão verificar a nível de políticas educativas, programas curriculares, gestão e administração das escolas, a convivência com alunos de etnia e raças diversas, as mudanças na maneira de ser e reagir dos alunos e também dos próprios colegas, as novas formas de vida por vezes tão desumanizadas, vão obrigar os professores a viverem ao longo da vida «processos sucessivos de socialização em que, por vezes, há redefinições das suas identidades profissionais» (Alves Pinto, 1995, p.124).

conhecimentos necessários para o exercício das suas funções nas organizações denomina-se socialização *organizacional* (Marcelo, 1999).

Desta definição, podemos concluir que a socialização organizacional tem como fim, a aquisição e integração da cultura organizacional e ainda a adaptação à escola e ao meio, por parte do professor (Marcelo, 1999).

Nesta perspectiva, é pertinente apresentar algumas definições de cultura organizacional. Esta é considerada como um modo de vida próprio que cada organização desenvolve nos seus participantes e que segundo Chiavenato (1993) «repousa sobre um sistema de crenças e valores, tradições e hábitos, uma forma aceite e estável de interações e relacionamento sociais típico de cada organização» (p.610). Este autor considera que as mudanças na organização, implicam uma mudança da sua cultura, ou seja, dos sistemas entre os quais as pessoas vivem e trabalham.

Shein (1985), citado em Day (2001), define o mesmo conceito como «o nível mais profundo de ideias e crenças básicas, partilhadas pelos membros de uma organização, que operam inconscientemente e que definem, de uma forma «assumida», a visão da própria organização e do seu ambiente» (p.126).

Westoby (1988), citado em Day (2001), refere-se à mesma enquanto um «habitat social» que «inclui o lado informal, efémero dissimulado, bem como o lado visível e oficial» (p.126).

Day (2001) entende que de uma forma geral a cultura organizacional:

Tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida escola, que é frequentemente descrita como o *ethos* ou o ambiente, e da criação e gestão da cultura ou culturas, que de acordo com Shein (1985) é a única coisa verdadeiramente importante que os líderes fazem (p.127).

Para Sarmiento (1994), cultura organizacional «é o conjunto de assunções, crenças, valores²⁶ e dispositivos simbólicos partilhado pela totalidade ou por parte dos membros de uma organização. A cultura organizacional decorre e exprime relações de interação que existem no interior de uma organização concreta» (p.71)

²⁶ Para Rocher (1989a) o «valor» «é uma maneira de ser ou de agir que uma pessoa ou uma colectividade reconhecem como ideal e que faz com que os seres ou as condutas aos quais é atribuído sejam desejáveis ou estimáveis» (p.68)

De acordo com Raths, Harmin e Simon, citados por Formosinho, McClellan e Lino (1996) os valores constituem orientações que tendem a organizar a vida, sendo estas orientações originárias da experiência que, por sua vez, dependem do contexto cultural em que ocorrem.

Segundo Pires, Fernandes e Formosinho (1991), o valor «é o princípio geral que possibilita às pessoas um padrão de medidas para fazer juízos de valor sobre actos ou objectivos específicos» (p.239)

O conceito em questão é relevante para a compreensão da escola, não apenas pela mesma ser uma organização, mas também, tal como refere Sarmiento (1994), pelos «símbolos, mitos; e de uma forma geral processos partilhados de significação, que garantem não apenas a credibilidade e legitimação, mas a ideia de unidade, que as permite diferenciar de outras organizações sociais» (p.95).

Neste sentido, existe um outro conceito mais específico de cultura relacionado com a organização escolar que permite a sua distinção relativamente às outras organizações sociais, o de cultura escolar e que segundo Teixeira (1995) «é um sistema partilhado de representações²⁷, valores, crenças e modos de actuar que configuram e constroem e reconstroem a escola» (pp.78-79).

Em todas as definições, encontramos elementos comuns: valores, crenças, hábitos, modos de actuar, que se afiguram mutáveis e instáveis, uma vez que resultam de formas específicas de interação, de processos de liderança²⁸ ou de formas apreendidas de comportamentos dos actores organizacionais. A aquisição da cultura não é um processo instantâneo, é um processo lento que requer uma presença em interação e uma aprendizagem contínua, por isso não é estática, nem permanente. É neste contexto, como anteriormente referimos, que entendemos a socialização dos docentes, quer a dos principiantes, quer a dos mais experientes.

Assim, e neste sentido, Caetano e Vala (1994) definem a socialização organizacional como «um processo bidireccional: a organização é a um tempo influenciadora e influenciada pelo indivíduo a partir de uma posição mais passiva ou mais activa em grande parte determinada pelas suas expectativas e por outras variáveis intrapessoais» (p.52).

Acerca deste processo, importa-nos salientar que se trata de um processo de adaptação mútua entre a organização e o indivíduo, onde ambos os contextos se poderão acomodar, ou ainda, enfrentar dando origem a novas situações (Marcelo, 1999)

²⁷ De acordo com Jodelet (1990), as representações sociais enquanto fenómenos podem apresentar-se sob diversas formas: imagens que condensam um conjunto de significações; sistemas de referências que nos permitem interpretar aquilo que nos chega e dar sentido ao inesperado; categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenómenos e os indivíduos com os quais temos relações e; teorias que permitem posicionarem face a eles.

²⁸ Segundo Perrenoud (1994) «nenhum dirigente pode mobilizar duradouramente uma organização sem investir na criação e na actualização de uma cultura comum, ou seja, num conjunto de representações e de valores que permitam comunicar e cooperar» (p.148).

Relativamente ao processo de socialização, Lacey (1977), citado em Marcelo (1999) aponta três tipos de estratégias²⁹ através das quais os professores se integram na cultura escolar. A primeira, designada por *ajustamento interiorizado* «é a estratégia utilizada pelos professores principiantes que assumem como próprios os valores, objectivos e limitações da instituição» (p.116)

A segunda, *submissão estratégica* «é a estratégia de socialização utilizada quando os professores reconhecem publicamente e assumem as concepções e valores das pessoas que representam a autoridade, mas mantêm certas reservas pessoais e privadas face a tal definição» (p.116).

Por último, a *redefinição estratégica*, a menos comum significa conseguir a mudança através da alteração da interpretação das situações por parte dos que têm o poder formal na escola.

Relativamente a estas estratégias, Flores (2000) acrescenta:

A opção por cada uma destas estratégias resulta do tipo de interacção verificado entre os factores pessoais, institucionais e ambientais. O que sucede com mais frequência é a socialização adaptativa, traduzida na aceitação das normas do grupo. Assim, a adesão à profissão depende, em grande medida, do contexto, dos colegas, dos modelos de imitação anteriores e das experiências biográficas (p. 67).

Após a abordagem desta forma de socialização, através da prática profissional, passamos a abordar outra forma que completa, aprofunda e actualiza os conhecimentos e competências dos professores: a formação contínua. Esta formação, com excepção para os professores-monitores do ciclo preparatório da televisão (telescola), até ao princípio dos anos 90, não passava de acções esporádicas que não tinham objectivos de longo prazo e realizavam-se sob a forma de seminários, encontros e jornadas promovidas por instituições de ensino superior, pelos serviços centrais do Ministério da Educação e pelos sindicatos dos professores (Freitas, 1999).

A formação contínua de professores, apenas foi definida e tornada creditável para efeitos de progressão de carreira com o Decreto.-Lei nº. 344/89, de 11 de Outubro, o que veio a ser regulamentado mais tarde. Alguns anos depois, os apoios financeiros das medidas FOCO³⁰ e FORGEST do PRODEP possibilitaram um grande impulso desta

²⁹Também Vonk (1984) citado em Flores (2000), com base numa investigação feita na Holanda, corrobora estas três estratégias de adaptação: «adopção (os professores familiarizam-se com a cultura escolar existente e adoptam-na); adaptação estratégica (os professores demonstram aos seus colegas e alunos que são capazes de funcionar na cultura escolar existente), e, finalmente aqueles que seguem o seu caminho próprio (os professores que não concordam com a cultura existente)» (p.66).

³⁰ Este projecto (formação de professores em competências) foi dirigido em Portugal por Estrela (Marcelo, 1999). Sendo as competências seleccionadas: «observar e caracterizar situações da realidade pedagógica;

formação, tendo-se criado numerosos centros de formação, a maior parte deles referentes a associações de escolas e outros ligados a outras instituições (Freitas, 1999).

No âmbito desta formação incluem-se as acções que podem ter a duração mínima de vinte e cinco horas, como também, colóquios, seminários, visitas, seminários, encontros, jornadas e a formação feita individualmente pelos próprios professores, ou seja, a auto-formação. Deste modo, o leque previsto dos tipos de ocasiões de formação é muito vasto, desde os cursos breves de formação até às situações mais activas, interactivas e reflexivas envolvendo trabalho independente, a pesquisa e a investigação-acção (Campos, 1995).

Apesar desta formação ter tido recentemente um grande impulso, a Lei de Bases do sistema educativo já a tinha reconhecido como um direito e dever de todos os professores, educadores (e outros profissionais de educação), que para além de destinar-se à actualização e complemento também serve para aprofundar os conhecimentos e melhorar as competências profissionais e, ainda, possibilitar a mobilidade e progressão na carreira. Para além disso, a mesma promove a investigação aplicada, incentiva a participação activa na inovação educacional e na melhoria da qualidade de ensino e ainda proporciona a aquisição de novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo (Campos, 1995).

Nesta perspectiva, Pacheco (1995) refere três critérios que parecem essenciais para a consecução dos objectivos da formação contínua acima enunciados, conforme orientações da lei de bases dos sistema educativo, sendo eles: (a) pessoal (respondendo à necessidade de auto desenvolvimento); (b) profissional (como resposta às necessidades profissionais do indivíduo de satisfação profissional, de progressão na carreira, ou de sentido de pertença a um grupo profissional); e (c) organizacional no sentido de colmatar as necessidades da escola, resultantes das mudanças sociais, económicas, etc.

Ainda de acordo com Pacheco (1995) a valorização concedida a cada uma destas necessidades resultam dos diferentes modelos: administrativo, individual e de colaboração. O primeiro modelo acentua a formação a partir das necessidades organizacionais; o segundo, respeita a auto-formação (o professor é o sujeito e objecto da formação) e a hetero-formação (o grupo de professores cria e promove projectos formativos orientados

determinar valores e princípios, definir fins e objectivos da educação; conhecer e saber utilizar recursos educativos, planificar e utilizar estratégias de intervenção; avaliar processos e produtos educativos; saber utilizar sistematicamente o feedback e desenvolver formas de trabalho em grupo entre os professores» (p.36). Estrela (1987), citado por Marcelo (1999) define a competência como: conjunto de conhecimentos, saber-fazer e atitudes a desenvolver no professor em situação de ensino» (p.36).

por um professor) respondendo a necessidades sentidas por eles; o último, o de colaboração que está ligado às instituições superiores de educação, resulta da interação dos dois modelos anteriores em que há partilha de responsabilidades de formação por parte dos actores implicados.

Retomando aos objectivos da formação contínua é importante citar Day (2001) que refere que a mesma:

Tem como objectivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também em estimular, aprendizagem de uma forma activa. Sendo concebida para «encaixar» nas necessidades dos professores em relação ao seu grau de experiência, à etapa de desenvolvimento da sua carreira, às exigências do sistema e às necessidades do ciclo de aprendizagem ou do próprio sistema, é provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e de compreensão mais profunda de determinados aspectos), quer se trate de um crescimento transformativo (que resulta em mudanças significativas nas crenças, conhecimento, destrezas e modos de compreensão dos professores) (p. 204).

Esta perspectiva opõe-se ao que era tradicionalmente considerado como formação contínua, que resumia-se a uma actividade ou a um conjunto de actividades isoladas de aprendizagem realizadas na escola, ou ainda, como principal meio de desenvolvimento dos professores (Day, 2001). Esta perspectiva prevaleceu no nosso país até à publicação Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro que como já dissemos, impulsionou e enriqueceu as ofertas formativas.

Contrariamente a essa perspectiva tradicional, alguns autores, que têm realizado estudos sobre esta etapa de formação, facultam-nos várias definições que importa apresentar no âmbito do nosso trabalho.

Assim, Day (2001), não excluindo a realização da formação contínua sob a forma de cursos, mas situando-a num contexto de aprendizagem mais vasto, encara-a como uma «actividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usadas actualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas instituições» (p.203)

Rodrigues e Esteves (1993) entendem por formação contínua:

Aquele que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já

possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial (p.45)

Garcia (1987), citado por Marcelo (1999), define a mesma etapa como:

Toda a actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo-para um desempenho mais eficaz das suas tarefas ou que preparem para o desempenho de novas tarefas (p. 137).

Sparks e Horsley (1990), citados por Flores (2000), entendem que a mesma, constitui uma outra fase do «extenso continuum do desenvolvimento profissional do professor e contempla um amplo leque de actividades e situações formativas (iniciadas com os programas de indução) planificadas e organizadas (ou não), abarcando uma multiplicidade de dimensões e integrando uma variedade de modelos³¹» (p.80).

Ribeiro (1993) define-a nos seguintes termos:

O conjunto de actividades formativas de professores que vêm, na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional³² (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos (p.10).

Neste sentido, esta etapa de formação dos professores implica a melhoria da compreensão do fenómeno educativo, dos saberes do professor e da prática pedagógica

Relativamente ao aperfeiçoamento dos conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais dos professores, é de referir que o mesmo está dependente dos grandes domínios da formação contínua que são os mesmos da formação inicial e inclui: as disciplinas dos currículos do ensino não superior; as ciências da educação (incluindo as didácticas específicas), a prática pedagógica, a investigação pedagógica e a formação pessoal e deontológica (Campos, 1995).

Para além desta semelhança relativa aos domínios da formação, a formação contínua, tal com a inicial, tem sido objecto de estudo de vários autores que nos possibilitam uma diversidade de concepções.

³¹ De acordo com Demailly (1995), é possível distinguir quatro grandes modelos de formação, ou seja, de socialização, implicando transmissão de saberes: «a forma universitária - profissionais constroem e difundem de maneira personalizada saberes teóricos, numa relação pedagógica liberal; a forma formativa-contratual – contratos, comerciais ou não, cruzam-se entre si à volta da transmissão de saberes de natureza diversa; o modelo interactivo – reflexivo, os professores mobilizam apoios técnicos para a elaboração colectiva de saberes profissionais, a forma escolar - pessoas contratadas, por uma instância dispendo de violência simbólica legítima (Bourdieu,1971), transmitem aos formandos um conjunto de saberes»(p.145).

³² Segundo Flores (2000), «os primeiros anos de actividade profissional constituem o chamado período de indução durante o qual se processa a aprendizagem do papel institucional, na perspectiva da socialização organizacional que permite ao neófito integrar-se no contexto profissional, na medida em que compreende os valores, o conhecimento e o comportamento associados a determinada profissão e /ou organização» (p.45)

Assim, Jackson (1971) coloca em contraste duas perspectivas, a *perspectiva do deficit* e a *perspectiva do crescimento*. A primeira (*the defect approach*) radica nas convicções de que uma dada formação do professor é obsoleta, por sua vez, a segunda (*the growth approach*), sugere o trabalho do professor como uma actividade complexa e multifacetada, visando não a reparação de uma inadequação pessoal do professor, mas a procura de uma maior realização do mesmo (Rodrigues e Esteves, 1993).

Nesta linha, Eraut (1987), citado por Flores (2000), propõe quatro paradigmas que servem como ponto de referência na conceptualização da mesma formação. O primeiro, o *paradigma da deficiência (defect approach)*, segundo o qual a formação contínua é vista como oportunidade ou espaço para preencher as falhas da formação inicial e das competências práticas, sendo por isso necessário determinar áreas prioritárias de formação.

O segundo, o do *crescimento (growth approach)*, tem como objectivo a promoção do desenvolvimento profissional do professor, tendo em conta a sua experiência pessoal. Contrariamente ao paradigma anterior, este parece não pretender compensar uma formação inadequada, mas sim, permitir a realização do professor através da reflexão sobre a sua experiência profissional.

O terceiro, o da *mudança (change paradigm)*, segundo o qual a formação é vista como «um processo de negociação e de colaboração na escola em virtude da necessidade de reorientar os saberes e as competências do professor, funcionando como motor da inovação e da mudança no sistema» (p.82)

Por último, o *paradigma da solução dos problemas (problem-solving)*, «assenta no pressuposto de que a escola e a sala de aula são locais onde emergem continuamente problemas, cujo diagnóstico e solução se atribuem aos actores directamente implicados», isto porque a «mudança será tanto mais eficaz e profícua quanto envolver os seus agentes mais directos» (p.82).

Relativamente a estes paradigmas, Flores (2000), defende que o sentido da formação contínua deve perspectivar-se no quadro destes quatro paradigmas, clarificando-se, deste modo, as motivações e objectivos que subjazem às actividades propostas.

De acordo com Freitas (1999), pode considerar-se a existência de dois paradigmas, o do *crescimento pessoal* e o *das falhas de formação inicial* (que se aproxima de reciclagem), sendo o primeiro o que se encontra mais de acordo com a realidade presente em Portugal.

Jesus (2000) refere que a formação contínua «deverá ser orientada para a resolução de problemas, segundo «o paradigma da resolução dos problemas», ou para a promoção de inovações no meio escolar, segundo o «paradigma da mudança» (p. 338).

Neste sentido, Esteves (1991), citado em Jesus (2000), sugere que em virtude da complexidade das funções docentes, da emergência dos problemas ou dificuldades a resolver, a formação deverá ser orientada para as reais necessidades dos professores na escola (paradigma da resolução dos problemas).

No sentido da orientação da formação contínua, pensamos que a mesma tende a coincidir com o *modelo relacional*³³ oposto ao *modelo normativo*, uma vez que o primeiro privilegia o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que contribuem para uma prática de ensino personalizado e para o sucesso profissional do professor. Contrariamente, o segundo privilegia o processo de formação com base no modelo idealizado e universal do professor (Jesus, 2000).

Sobre este assunto, é importante acrescentar que a opção por um modelo, as «ações concretas desenvolvidas no âmbito da formação inicial e contínua de professores não devem ser classificadas de forma definitiva e polarizada, podendo ser mais relacionais ou mais normativas, conforme os objectivos e as estratégias de formação utilizadas» (Jesus, 2000, p. 319).

Jesus refere que, para além dos pressupostos acima enunciados, existem diferenças significativas entre estes dois modelos de formação, tal como mostra o quadro 2, relativamente aos objectivos gerais, às estratégias de formação inicial e de formação contínua que, por sua vez, se reflectem na motivação dos formandos (Jesus, 1998, 2000).

³³ De acordo com o artigo 30º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), a formação parece ser encarada de uma forma relacional uma vez que é defendida a flexibilização da formação, a orientação para situações concretas da prática pedagógica, a ligação à realidade social, o incentivo à inovação e à participação dos formandos no processo formativo, no sentido de uma prática reflexiva e de uma auto-aprendizagem ou de uma auto-formação (Jesus, 2000).

Quadro 2
Principais Características dos Modelos de Formação do Professor

	MODELO NORMATIVO	MODELO RELACIONAL
Pressupostos	Há um modelo de «bom professor» idealizado e universal	Há várias formas de ser «bom professor» (especificidade situacional)
Objectivos gerais	Levar todos os formandos a adquirirem as características do «bom professor»	Ajudar cada formando a descobrir e potencializar as suas qualidades relacionais
Estratégias de formação inicial	Transmissão de «receitas pedagógicas» aos formandos	Antecipação e previsão de possíveis situações profissionais pelo formando
Estratégias de formação contínua	Reciclagem de «Receitas» pedagógicas	Resolução de problemas reais em equipa
Implicações	Menor motivação dos formandos	Maior motivação dos formandos

Fonte: Jesus, 2000

Também Meirieu (1987), citado por Imbernóm (1998) refere dois sistemas relacionais que poderão orientar a formação, o sistema aplicacionista ou normativo e o sistema regulativo ou descritivo. O primeiro, tal como refere Imbernóm, *«es un sistema arraigado en una determinada imagen social y profesional del profesorado: la existência de denominadores comunes en los rasgos de personalidad de los «buenos profesores»* (p.47); o segundo que se afigura o mais adequado, pois mostra-se mais sensível e permeável às mudanças ocorridas na educação e na sociedade e que de acordo com o mesmo autor caracteriza-se por:

Situar al profesorado en situaciones de investigación-acción, suscitando la inventiva didáctica y su capacidad de regularla según sus efectos. La capacidad de elaborar itinerários diferenciados con distintas herramientas con un carácter abierto y generador de dinamismo y situaciones diversas (p.47).

Acerca da formação contínua, Jesus (1998) alega que o mesmo deve constituir fundamentalmente:

Uma oportunidade para o trabalho em equipa, em clima de autenticidade e de cooperação por parte dos professores participantes nas acções de formação, orientado para a resolução de problemas comuns, para além do desenvolvimento de competências profissionais relevantes para essa resolução, de acordo com o tema e os objectivos de cada sessão (p. 42).

Também Baldwin (1977), citado em Jesus (2000), «defende a cooperação entre os professores orientada para a resolução de problemas como uma constante na profissão docente, devendo ser desenvolvida uma atmosfera que promova contínuas experiências de socialização» (p.343).

Acerca da importância do trabalho em equipa, Jesus e outros autores defendem que é a estratégia mais eficaz na prevenção e na superação do mal-estar docente (Jesus, 2000).

Nesta linha da prevenção e superação, segundo Jesus (1998) existem diversos aspectos que podem ser trabalhados na formação, tais como:

Partilha de experiências profissionais com colegas, identificação de factores particulares de stress, identificação de possíveis estratégias a utilizar para resolução dos problemas identificados, formulação de um programa de coping personalizado, substituição de crenças irracionais por crenças mais adequadas, análise de possíveis estratégias para gestão de situações de (in) disciplina dos alunos na sala de aula, treino da assertividade³⁴ e relaxamento (p.43).

Estes aspectos, para além de poderem prevenir e superar o mal estar, têm influência nos níveis de motivação dos docentes (Jesus, 1998).

A intervenção ao nível da motivação do formando no processo formativo é fundamental, nas duas etapas de formação. Sobre este assunto, Abreu (1994) citado em Jesus, 2000) refere, «a formação inicial e contínua de professores deve centrar-se fundamentalmente sobre os processos de desenvolvimento das aptidões e dos projectos de vida dos professores e dos potenciais professores» (p.345).

Relativamente à formação contínua (e inicial) relacionada com a articulação escola-família, Silva (1993) sugere-nos o seguinte:

A primeira tarefa – espinhosa, por sinal, de qualquer formação inicial de professores em relação a este assunto é contribuir para uma atitude positiva face à participação dos pais. As tarefas de formações contínua e em serviço – mais espinhosas ainda – são as de contribuir para a mudança de atitudes por parte dos professores (partindo da hipótese de que a maioria tem uma atitude negativa ou, quando muito, neutra em relação a este assunto) (pp. 88-89).

Ainda sobre esta formação, Silva (1993) indica-nos que a mesma se centra em três questões. Assim, a primeira questão, o *porquê*, está relacionada com a ligação entre a relação escola-família e o sucesso educativo.

Quanto à segunda questão, relacionada com, *que participação*, o mesmo autor sugere a tipologia de Epstein. Silva (1993) adianta, ainda, que «a formação dos professores deveria abordá-la de uma forma aprofundada³⁵, pois há graus de envolvimento qualitativamente diferentes, com efeitos escolares e sociais para os alunos e, eventualmente, de carreira profissional para os adultos» (p.81).

³⁴ Segundo Bastos (2001) «A assertividade é uma forma de comunicação que é honesta, directa, aberta, e que permite a afirmação dos próprios direitos, sem violar os direitos dos outros» (p. 69) através, tal como diz Sequeira (citado em Bastos 2001) «de uma expressão de opiniões e sentimentos de uma forma livre e apropriada» (p.69).

³⁵ A nossa investigação baseia-se na tipologia em questão.

Relativamente à terceira questão, relacionada com, *como envolver os pais*, Silva (1993) defende que a resposta à mesma terá de decorrer «naturalmente daquilo que a escola e os professores pretendem, decorre do contexto e culturas locais» (p. 82). Esta questão envolve estratégias que estão relacionadas com, a apresentação aos pais sobre o que se faz na escola e o porquê, com o uso de uma linguagem adequada, e com o conhecimento da utilização de um espaço físico que facilite a comunicação, pois esta é fundamental para que a relação se estabeleça (Silva, 1993).

Por fim, a quarta questão está relacionada, segundo Silva (1993), «com quem se deve a escola preocupar? A resposta imediata é, com todos, os pais» (p.82). Este autor aponta ainda que a resposta da formação a esta questão, deve atender ao que caracteriza a escola básica portuguesa, uma escola de massas. «Uma escola na qual todas as classes sociais e todas as culturas estão representadas» (p. 83).

Feita a abordagem acerca da formação contínua, passamos seguidamente a apresentar algumas considerações acerca das outras componentes do nosso modelo, que fazem parte da fase de formação permanente.

Assim, importa referir a formação pós-graduada, nomeadamente a formação para funções especializadas, que de acordo com a lei de bases do sistema educativo permite aos educadores de infância e professores dos vários níveis de ensino, a qualificação para a docência em educação e ensino especial e para outras funções educativas, como por exemplo a administração educacional, a inspecção, a animação sócio-cultural e a educação de adultos. Esta formação pós – graduada foi efectuada, através da frequência de cursos de estudos superiores especializados³⁶ e de diplomas de especialização universitária e de mestrados com a duração média entre um e dois anos (Campos, 1995).

Ainda no que se refere à fase de formação permanente, é pertinente falar dos cursos de formação complementar que foram criados com o objectivo de dignificar e valorizar o estatuto profissional, nomeadamente através da aquisição do grau académico de licenciado, pelos educadores de infância, professores do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e professores do ensino secundário titulares do grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos (Decreto-lei nº 255/98 de 11 de Agosto).

Estes cursos de formação complementar têm tido como objectivo assegurar aos educadores e professores, acima citados, o complemento de formação científica e pedagógica; ou a qualificação para o exercício de outras funções educativas (Decreto-Lei

³⁶ Estes deixaram de funcionar recentemente com a portaria n.º 413-E/ 98 de 17 de Julho

nº 255/98) numa das seguintes áreas: educação especial, administração escolar e administração educacional, animação sócio-cultural, orientação educativa, organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores, gestão e animação da formação e, comunicação educacional e gestão da informação (Portaria nº 760-A/98 de 14 de Setembro).

Nos cursos de complementos de formação científica e pedagógica para educadores de infância e para os professores dos restantes ciclos de ensino a componente de formação específica integra exclusivamente as duas áreas seguintes (Portaria nº 760-A/98 de 14 de Setembro):

1. de formação geral, incluindo temáticas como gestão da sala de aula, gestão e flexibilidade curricular, multiculturalismo, individualização do ensino, exclusão, diferenciação pedagógica e tecnologias da informação e comunicação;
2. de formação nos domínios de especialização que incide obrigatoriamente sobre o seguinte (tal como refere a portaria nº 760-A/98):

a) Ou um dos seguintes domínios: a1) Educação Especial e Apoios Educativos; a2) Educação de Adultos e Animação Comunitária; a3) Ensino de Língua estrangeira e Ensino de Português como segunda língua (só para os cursos de professores do 1º ciclo do ensino básico); a4) Educação para a Primeira Infância (só para os cursos de educadores de infância); b) Ou um dos dois seguintes domínios: b1) Língua Portuguesa; b2) Matemática; b3) Estudo do meio; b4) Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica; b5) Educação para a Cidadania e Formação Pessoal e Social.

Em relação aos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino, estes cursos integram, ainda, na componente da formação específica, exclusivamente as áreas seguintes: de formação para o ensino da Língua Portuguesa, da Matemática e do Estudo do meio (Portaria nº 760-A/98 de 14 de Setembro).

Relativamente aos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, no âmbito da formação específica, são integradas, exclusivamente, as áreas de formação para o ensino da disciplina ou disciplinas dos grupos abrangidos pelo curso (Portaria nº 760-A/98 de 14 de Setembro).

Após apresentação das várias etapas do processo contínuo que constitui a socialização dos professores, depreendemos que recentemente tem existido, quer a nível europeu, quer a nível nacional, uma preocupação em formar os professores para os diversos papéis que terá de desempenhar durante o exercício das suas funções docentes.

Estas preocupações ligam-se, entre outros aspectos, com a aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias à relação escola – comunidade educativa (ou mais concretamente à relação escola-família) e, ainda, com a contribuição que a mesma relação, poderá trazer para a participação dos pais na escola, por um lado, e para vida escolar dos alunos, que se concretiza em sucesso educativo, e por outro, para a carreira profissional dos professores. É com base nas convergências das práticas educativas e dos valores entre os professores e pais que podemos encontrar as formas de participação que proporcionam um melhor acompanhamento da vida escolar por parte dos últimos, como também, um melhor desempenho profissional dos primeiros junto dos seus alunos.

Assim neste sentido e com o objectivo de fazer entender melhor o objecto do nosso estudo abordamos seguidamente o conceito de participação inserido na problemática da interacção entre professores e pais.

1. 3 O Conceito de Participação inserido na Problemática da Interação entre Professores e Pais

No âmbito do nosso estudo, partimos do princípio que a escola, enquanto organização inserida numa sociedade democrática em que se apela cada vez mais a uma participação de todos os cidadãos, tem o dever de implicar os pais no processo educativo, este facto parece ser reforçado pelo facto de aos pais caber, por obrigação natural, a tarefa de educar os seus filhos.

Esta implicação, ou melhor, participação dos pais na escola passa em grande parte por uma interacção entre os professores e pais que em nosso entender tem características próprias, uma vez que é condicionada pela escola, concretamente pelos professores, e pelos pais. Este facto está intimamente ligado à origem dos contactos que na maior parte das vezes coincide com uma relação que parte dos professores sendo por isso condicionada, em parte, pelos objectivos destes, os conhecimentos e a capacidade de comunicarem ao estabelecerem a relação e, ainda, pelos pais conforme o domínio da informação transmitida e conhecimentos que detêm acerca da participação que se pretende.

Esta realidade vai ao encontro do que Homem (2002) pensa acerca do conceito de participação, que no seu entender engloba e ultrapassa uma diversidade terminológica: relação, interacção, envolvimento, colaboração, cooperação, partenariado, parceria. Assim, e de acordo com Lima (1992) a participação corresponde «a uma prática, a um exercício»

(p.132). A mesma, refere-se à parte do poder que os indivíduos têm em qualquer tomada de decisão, projectando, através da prática, o seu sistema de interesses e valores e exprimindo os seus projectos educativos (Nóvoa, 1992). Em síntese, participar é interferir de uma forma legal ou espontânea numa decisão e ainda, ter ou criar uma mais valia de poder a seu favor (Homem, 2002).

É através das interações e relações (nomeadamente entre os professores e pais), concretizadas por contactos, quer formais (reuniões gerais hora de atendimento), quer formalizados, quer informais, que a participação é construída e negociada socialmente, diariamente, no contexto da escola. Por sua vez, estas relações e interações entre estes actores supõem e fazem emergir o poder³⁷ e a influência³⁸ (Homem, 2002).

Neste sentido, Crozier e Friedeberg (1977) entendem que o mesmo parece residir na margem de manobra de que dispõe cada um dos actores envolvidos numa relação de poder. Assim, o poder de um actor social exerce-se em função da amplitude da zona de incerteza que a imprevisibilidade do seu comportamento lhe permite controlar face aos outros actores.

Esta forma de encarar o poder aponta para as fontes do mesmo que segundo, Formosinho (1980), consiste nos argumentos em que determinado indivíduo se baseia para obter a adesão do outro indivíduo ao seu projecto.

Alguns autores identificaram várias fontes de poder, no entanto, apresentamos, apenas, aquelas que se poderão aplicar à escola:

1. ligação às relações entre uma organização e os seus ambientes (Crozier & Friedeberg, 1977). Estes ambientes relacionam-se com o contexto físico, económico, cultural, social e político (Teixeira, 1995). Esta fonte de poder é importante porque não é possível a vida de uma organização escolar sem o relacionamento com o exterior;

³⁷Segundo Crozier e Friedeberg (1977), o poder é «uma relação de troca e portanto de negociação na qual pelo menos duas pessoas estão envolvidas» (p.66).

Segundo Friedeberg (1995) o «poder pode e deve ser definido como a capacidade de um actor estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando constrangimentos e oportunidades da situação para impor os termos da troca favoráveis aos seus interesses» (p.119).

Teixeira (1995) define o mesmo como «a capacidade criadora de suscitar nos outros vontade de seguir um caminho, de participar num trabalho comum, de atingir determinadas metas e de que essa vontade se concretize em realização» (p.62).

³⁸ Segundo Friedeberg (1995) a influência diz respeito, tal como o poder, a processos de dominação. No entanto, Ball (1989) referido em Homem (2002) considera que a influência está mais ligada a manipulações não frontais, que se exerce, nomeadamente, em «ambientes privados, por detrás do palco e que é conhecida, insinuada e usada, mas não observada.» (p.46).

2. domínio de uma competência específica (Crozier & Friedeberg, 1977) decorrente de uma especialização funcional dificilmente substituível. Esta fonte coincide com uma base do poder dos professores, poder *cognoscitivo* (Formosinho, 1980)³⁹, que se baseia nos conhecimentos adquiridos através do estudo, treino e experiência num domínio específico. No âmbito do nosso estudo, esta fonte coincide por exemplo, com a formação do professor na área da docência que permite informar os pais acerca dos conteúdos programáticos que, por sua vez, poderá influenciar a participação dos pais na escola;
3. domínio da informação e da comunicação (Crozier e Friedeberg, 1977, p.87). Este domínio está intimamente ligado aos conhecimentos profissionais e à capacidade de comunicação que o professor detém (assertividade). No que se refere aos pais poderá ser o domínio do código linguístico veiculado pela escola;
4. o poder racional – legal (Teixeira, 1995), que está relacionado com o conhecimento e com a lógica das regras e com a posição que cada actor detém na estrutura da organização;
5. a que se deduz da existência de regras gerais da organização (Crozier & Friedeberg, 1977) e que resulta da capacidade dos actores de se aproveitarem dessas normas como protecção contra eventuais decisões arbitrárias, tomadas a um nível superior da hierarquia organizacional. Esta coincide com uma fonte de poder referida em Homem (2001) que se deduz da utilização da estrutura e das regras da organização;
6. o *poder tradicional* (Teixeira, 1995), que está relacionado com um aspecto informal da organização, o da sua herança cultural, da sua história, dos seus hábitos, costumes e conhecimentos acumulados. Este facto é mais evidente quando o professor consegue interpretar a cultura da escola;
7. o *poder carismático* (Teixeira, 1995) ligado às crenças e à afectividade e que significa reconhecer em alguém capacidade para nos orientar;
8. controlo da tomada de decisão (Homem, 2002).

Relativamente a esta última fonte de poder, Homem (2002) refere:

³⁹ Segundo Formosinho (1980) «esta base do poder dos professores será tanto mais reforçada, quanto mais nos assumirmos como profissionais, quanto mais conhecimentos forem considerados necessários para o exercício das tarefas docentes, quanto mais completa for a preparação inicial e quanto mais reclamada for a necessidade de formação em serviço» (p.309)

Tomar decisões – situação intrínseca à participação é escolher, o que, sendo as escolhas em educação determinadas por um conjunto de valores relativamente subjectivo, e, não raras vezes contestável, por vezes contestável, implica relação, comunicação, interacção e, mais uma vez negociação (p.46).

Neste sentido, Homem (2002) acrescenta ainda, citando Macbeth (1984), que «a relação têm a ver com o estabelecimento de laços, supondo trocas (de informação ou outras) e diálogo⁴⁰, isto é, supondo comunicação nos dois sentidos e interacção» (p. 47).

Relativamente à interacção social, Pinto (2000) entende que a mesma é um fenómeno necessário ou inerente à acção, sendo a reciprocidade entre os actores «não apenas susceptível de acontecer mas obrigatória» (p.1338)

No mesmo sentido, Fernandes (1991) refere que a interacção social «é a influência recíproca de acções sociais de umas pessoas sobre outras» (p. 237).

Neste sentido, podemos dizer que durante a interacção entre professores e pais/encarregados de educação, feita através de contactos directos ou indirectos, formais ou informais ou até mesmo formalizados, realizam-se trocas de informações que por sua vez influenciam as acções dos dois intervenientes, nomeadamente a participação dos pais na escola e as posteriores relações entre os actores em causa. É de salientar que a influencia desta interacção também se sentirá nas relações educativas que se estabelecem entre os encarregados de educação e os educandos e entre os professores e alunos, dito por outras palavras, se ambos os educadores conseguirem uma acção de convergência de valores e práticas educativas junto dos mais novos, mais fácil será conseguir o que se pretende, ou seja, o sucesso educativo dos educandos.

Relativamente a outro conceito englobado pela participação, a colaboração, Homem (2002) refere:

A ideia base da colaboração reside numa partilha de recursos onde cada interveniente contribui com a sua própria perícia e onde se escolhem áreas de intervenção adequadas às capacidades de cada um (Ward e Pascarelli in Goodlad, 1987), sendo o seu objectivo, para além do aumento da eficácia da escola, o de construir pontes de confiança entre os parceiros (Frazier in Goodlad, 1987) (p.48)

Ainda sobre o conceito de colaboração, Homem (2002) citando Mialaret (1976) defende que o mesmo está relacionado com a realização e desenvolvimento de acções em

⁴⁰ De acordo com Homem (2002), o diálogo engloba não só as informações explícitas, como também as implícitas, muitas vezes silenciadas. A mesma autora defende, ainda, que este modo de comunicação permite resolver o conflito uma vez que «os indivíduos têm oportunidades reais para entrar em discussão, quer para desafiar o que os outros têm a dizer e as bases em que o dizem, quer para dizer o que sentem, as suas crenças, os seus valores e os seus interesses.» (p. 47)

comum num sistema de trabalho em equipa privilegiando o consenso e muitas vezes o conluio.

O conceito em questão que aparece associado ao conceito de cooperação pelo facto de terem em comum a partilha da acção difere do mesmo, uma vez que na colaboração se acentua a existência de um projecto delineado e implementado em comum enquanto na cooperação acentua-se mais o carácter de ajuda, concretizando-se a mesma nas actividades ou projectos engendrados pela escola (Homem, 2002).

Para Birou (1982) «cooperar é operar em conjunto, agir juntamente com alguém, juntar esforços para um fim comum». O mesmo autor acrescenta ainda que:

Há cooperação quando se realizam interações sociais entre pessoas ou entre grupos, tendo por finalidade associar actividades, prestar auxílio mútuo, realizar um trabalho comum. A cooperação pode ser espontânea ou organizada, voluntária ou mais ou menos forçada e imposta pelo meio ou pelas condições. A rivalidade, a luta, opõe-se à cooperação (p.90).

Neste sentido é importante referir Macbeth (1984), citado por Homem (2002), para o qual:

A colaboração entre a escola e a família – entendida como uma acção concertada e planificada em conjunto, numa perspectiva de apoio mútuo pressupõe a existência de uma estreita cooperação, actualizando-se esta através do desenvolvimento de estratégias de interacção, fundamentalmente propostas pela escola (p. 49).

Relativamente a estes conceitos, podemos dizer que a cooperação e colaboração tem diferentes graus de implicação dos pais na vida escolar e até de relação com os professores. Assim, na relação de cooperação, os pais funcionam como uma ajuda, ajuda esta que poderá ser voluntária, sendo por isso menor a implicação e o sentimento de responsabilidade dos pais perante a participação nos vários aspectos da vida escolar. Na relação de colaboração, em grande parte orientada pela escola (professor), o pai e professor desenvolvem um trabalho de equipa com um projecto delineado, sendo por isso maior a implicação e o sentimento de responsabilidade dos pais em participar na vida escolar relativamente à forma de relação anteriormente referida.

Em relação ao conceito de partenariado, que tem sido mais utilizado nas abordagens das relações entre a escola e outras organizações da sociedade, Duru-Bellat e Van – Zanten (1992) referem que o mesmo está relacionado «com modalidades de cooperação entre actores permitindo um trabalho mais produtivo junto das crianças» (p.98).

De acordo com Homem (2002), na relação de partenariado «os pais assumem um papel de parceiros iguais com forças e perícias equivalentes, sendo realçada a

corresponsabilidade pais/educadores no processo educativo» (p. 49). Por outras palavras, o partenariado aproxima-se do conceito de colaboração, salientando-se no entanto, a equivalência de forças e perícias entre parceiros, a maior formalização dos contactos e dos acordos de trabalho, baseando-se, assim numa espécie de contrato (Homem, 2002).

No sentido de elucidarmos melhor os conceitos de partenariado e de colaboração é importante referir o que Stoer e Cortesão (1989) (citados por Carvalho, 2000) defendem. Baseados na tipologia⁴¹ sobre representações que a escola e o sistema educativo têm dos encarregados de educação, falam em *pai colaborador* e em *pai parceiro* que segundo os mesmos são duas formas de *pai responsável* e que descrevem como «alguém que, na generalidade, está interessado em manter um papel activo na educação dos seus filhos» (p.68).

Stoer e Cortesão (1989) citados por Carvalho (2000) definem como «pai colaborador»:

Aquele encarregado de educação que, normalmente, possui uma distância cultural e linguística distante da escola, mas que atribui grande valor à escolaridade dos educandos e que, por isso, dirige-se à escola de forma espontânea, chegando mesmo a ser prestável e participativo (p.68).

Em relação à designação, pai parceiro, Stoer e Cortesão (1989) definem-no «como sendo aquele que apresenta uma proximidade cultural e linguística com a escola, que valoriza a escolaridade dos educandos e que, por isso mesmo, vai espontaneamente à escola, sendo prestável e participativo» (Carvalho, 2000, p.68).

Em relação a outro conceito englobado no de participação, o envolvimento, nomeadamente o parental, Wolfendale (1989), citado em Homem (2002), encara-o como:

A implicação dos pais na educação e desenvolvimento dos filhos, para o que é necessário, tendo em vista esse envolvimento na escola, estimular os pais a trabalhar nela (com as crianças ou na direcção) em conjunto com os profissionais (p. 48).

Por sua vez, Diogo (1994) define o mesmo como «todas as formas de actividade dos encarregados de educação na educação dos seus educandos: em casa, na escola e na comunidade» (p.12).

Acerca do envolvimento parental na escola, Epstein citada em Carvalho (2000) desenvolveu uma tipologia constituída por cinco níveis de participação que devem ser percebidos como fazendo parte de «um continuum» (p.63) que se complementa como um

⁴¹ Esta tipologia foi construída com base em quatro parâmetros de análise: proximidade ou distância da cultura/linguagem da escola; disponibilidade ou ausência para colaborar com a escola; disponibilidade/frequência ou ausência de disponibilidade/frequência nos contactos com a escola; relevância ou ausência de relevância do papel da escola (Carvalho, 2000).

todo e que possibilita aos pais diferentes tipos de participação. Assim, o primeiro nível desse modelo coincide com a ajuda dos filhos/educandos em casa no sentido de satisfazer as necessidades básicas (alimentação, a saúde, e condições ambientais saudáveis para a realização dos trabalhos relacionados com a escola). A autora defende o seguinte: «sempre que os pais não têm condições para proporcionar a satisfação destas necessidades básicas, cabe à escola e aos serviços sociais comunitários uma intervenção conjunta» (Marques, 1991, p. 20).

O segundo nível coincide com a comunicação aos pais/encarregados de educação:

(...) acerca do regulamento interno, dos programas escolares e dos progressos e dificuldades dos filhos. (...) todos os pais precisam de conhecer os objectivos gerais do currículo, as opções disponíveis, os resultados dos testes e a natureza das actividades extracurriculares (Marques, 1991, p. 20).

O terceiro nível diz respeito ao envolvimento dos pais/encarregados de educação na escola cuja iniciativa e desenvolvimento parte da escola e pode corporizar-se em três formas:

1. a ajuda dos encarregados de educação em actividades do plano anual promovidas pela escola tais como visitas de estudo, festas e sua organização, realização de pequenos «colóquios» sobre a profissão que exercem ou hobbies que praticam nos tempos livres, ou, por outras palavras, actividades relacionadas com os seus saberes e, por fim, também o apoio a alunos com necessidades educativas especiais. Este nível de envolvimento visa promover uma atitude de trabalho voluntário por parte dos pais/ encarregados de educação (Carvalho, 2000).
2. a participação em reuniões conjuntas de encarregados de educação, reuniões estas promovidas pela escola e que têm como objectivo tratar de problemas escolares relacionados com os educandos. As mesmas poderão ser acompanhadas de um lanche ou da inauguração de exposições de trabalhos de alunos (Carvalho, 2000; Marques, 1991).
3. a educação dos encarregados de educação/pais que como refere Marques (1991):

Inclui tópicos relacionados com a prevenção de uso de drogas, orientação vocacional, saúde, nutrição, etc. Estes programas poderão ter lugar na escola em horários pós laborais ou realizar-se em casa dos pais com a ajuda de «visitadores» domiciliários⁴² (p.21).

⁴² De acordo com Carvalho (2000) «estas visitas domiciliárias têm por missão trocar informações sobre os alunos e fazer a educação dos pais» (p. 64)

Ainda em relação aos níveis de participação da tipologia de Epstein e nomeadamente, quanto ao quarto nível, que coincide com o envolvimento dos encarregados de educação em actividades de aprendizagem em casa, Carvalho (2000) refere que o mesmo:

Propõe a ajuda que estes podem dar ao educando na execução dos trabalhos de casa. (...) pode traduzir-se no desenvolvimento de competências nas diferentes área curriculares, na execução de materiais ou na colaboração em trabalhos que obriguem a uma pesquisa mais alargada, como por exemplo, a consulta a uma enciclopédia ou a um livro específico (p.64).

Por fim, quanto ao quinto nível que diz respeito ao envolvimento dos pais/encarregados de educação no governo das escolas, Marques (1991) defende que «os pais podem e devem influenciar a tomada de decisões, quando for possível, participar na tomada de decisões» (p. 21). Relativamente a este nível de envolvimento, Carvalho (2000) defende que «esta intervenção deve fazer-se a todos os níveis: selecção dos currículos, definição da política educativa e colaboração com as equipas de gestão da escola» (p. 64).

Relativamente a este modelo de envolvimento, Carvalho (2000) entende que o mesmo, com excepção do seu último nível, evidencia mais uma «pseudo-participação»⁴³, pois parece acentuar o envolvimento dos encarregados de educação « (...) de uma forma directa, submissa e funcional à escola e de acordo com as necessidades, vontades e desejos desta. (...) O acento tónico é colocado no facto de a iniciativa estar nas mãos da escola» (p. 64), o que não passa de uma falsa participação, uma vez, que nem todos os actores têm possibilidade de decisão (Carvalho 2000).

De acordo com Carvalho (2000) Marques e Davies apresentam abordagens de envolvimento parental, com alguns níveis simétricos ao modelo de Epstein. No quadro 3, destacamos esses níveis e que em nosso entender poderão clarificar os conceitos de envolvimento, interacção, parceria e participação.

⁴³De acordo com Pateman, citado por Costa (1994) a «pseudo-participação», consiste na «utilização de técnicas de persuasão para fazer aceitar decisões já tomadas.» (p.31). Este tipo de participação e os outros dois a seguir apresentados fazem parte de uma classificação que Pateman, citado em Costa (1994), propõe e que parece-nos dar, «sobretudo a medida da capacidade dos actores, em influenciar a decisão e portanto a medida exacta do seu real poder dentro da organização em que participam». Assim, segundo este, a participação pode ser ainda de dois tipos: «participação parcial», que «consiste na capacidade de influenciar a decisão» (p.31); «participação total», que acontece «quando cada membro tem igual capacidade de determinar o resultado da decisão» (p. 31).

Quadro 3

Comparação de Três Abordagens do Modo como se processam as Relações Escola/Família

Joyce Epstein	Ramiro Marques	Don Davies ⁴⁴
Ajudar os educandos em casa		Co-produção família-escola
Comunicar com os pais	Comunicação entre a escola e a família	
Envolvimento dos pais na escola	Interação entre a escola e a família	
Envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa		
Envolvimento dos pais no governo das escolas	Parceria entre a escola e a família	Tomada de decisões
		Formação de grupos de interesse (associações de pais)
		Livre escolha dos encarregados de educação

Fonte: Carvalho (2000)

Tendo em conta estas três abordagens, podemos dizer que o envolvimento parental, que domina em Epstein e Marques, coincide com um primeiro nível de participação, ou seja, o envolvimento na escolaridade dos educandos, que corresponde à zona sombreada do quadro, enquanto que a parceria e intervenção na escola, que dominam no modelo de Davies, coincide com um segundo nível de participação. Podemos ainda acrescentar que as zonas sombreadas coincidem com práticas de um tipo de encarregado de educação a que Stoer e Cortesão (1998), definem como «pai colaborador» (p.67) e as zonas não sombreadas com práticas definidas pelos mesmos autores como mais próximas de um «pai parceiro» ou de um «pai colaborador» (Carvalho, 2000, p. 68).

O conceito, *envolvimento* e outros, segundo Lima (1992), constituem critérios de classificação da participação praticada pelos actores nas organizações. De acordo com o critério de envolvimento⁴⁵, a participação pode designar-se por *activa*, *reservada* e *passiva*. Segundo Lima (1992) a participação activa caracteriza-se por:

Atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou colectivo. Traduz a capacidade de mobilização para a acção, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos actores e da capacidade de influenciar as decisões (p. 182).

Por sua vez, a participação reservada, de acordo com Lima (1992) situa-se:

Teoricamente num ponto intermédio entre a participação activa e a participação passiva. Não rejeitando à priori a possibilidade de intervenção e o recurso à participação activa, orienta-se

⁴⁴Relativamente às relações entre a escola-família parece-nos que o modelo de Davies é mais completo do que o de Epstein, uma vez que evidencia uma relação de parceria entre os pais/encarregados de educação que possuem um poder de participação total (Carvalho, 2000).

⁴⁵ Segundo Costa (1994) está relacionado com o empenhamento dos participantes nas organizações.

contudo, com diferente sentido tático, podendo evoluir, até ao arrastamento, para formas de participação activa ou passiva (p. 183).

Por último, a participação passiva «caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios actores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação» (Lima, 1992, p. 183).

Relativamente ao critério da *democraticidade*, que Costa (1994) designa por representatividade, a participação é *directa* ou *indirecta* (Lima, 1992). Assim, a participação *directa*, é aquela em que é facultada ao indivíduo a intervenção *directa* no processo de tomada de decisões realizada tradicionalmente pelo exercício de voto. Este tipo de participação atendendo ao nosso estudo, poderá ocorrer quando os representantes dos pais/ encarregados de educação em conselho pedagógico votam para as tomadas de decisão.

Por sua vez, a participação *indirecta* «é uma forma de participação mediatizada, realizada por intermédio de representantes designados para o efeito» (p.179). Exemplo disto é a representação dos pais e encarregados de educação através dos seus representantes em conselho pedagógico.

Quanto ao critério de *regulamentação* que constitui a expressão de legitimação do acesso à participação na decisão (Costa, 1994), a participação é *formal*, *não formal* e *informal* (Lima, 1992). Assim, a participação *formal*, constitui uma «forma de participação decretada, no sentido em que está sujeita a um corpo de regras formais legais relativamente estável, explicitado e organizado, estruturado de forma sistemática e consubstanciado num documento (estatuto, regulamento, etc.) com força legal» (p.180). Analisando as componentes do nosso estudo, este tipo de participação poderá ser exemplificado com a participação dos representantes dos pais no conselho pedagógico.

A participação *não formal* é realizada tendo predominantemente como base «um conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes de documentos produzidos no âmbito da organização e em que, portanto, a intervenção dos actores na própria produção de regras organizacionais para a participação pode ser maior» (p. 181). Este tipo de participação poderá ocorrer quando os pais são os responsáveis pela organização de algumas actividades do plano anual, tais como as festas da escola ou a dinamização de actividades relacionadas com os seus saberes.

Por fim, a *participação informal*, é realizada por referência:

Às regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos. Releva de regras que podem não ser percebidas enquanto tal, mas que constituem orientações informais actualizadas, por vezes com uma certa regularidade, eventualmente à margem de estatutos e de regulamentos. Trata-se de uma participação que, pelo menos, acrescenta sempre algo à participação formal e à participação não formal (p.181).

Este tipo de participação ocorre em alguma das seguintes situações, quando os pais apoiam os filhos nos seus projectos de estudo ou trabalhos de casa.

Relativamente ao critério de *orientação*, que como designa Costa (1994) «o dos objectivos fixados pela organização», existem dois tipos de participação (Lima, 1992) e pelos quais os pais poderão optar, a participação *convergente* e a *divergente*. A participação convergente, segundo Lima (1992):

É orientada no sentido de realizar os objectivos formais em vigor na organização, reconhecidos e tomados como referência normativa pelos actores participantes. Porém não implica necessariamente que os recursos utilizados e as formas de participação praticadas para atingir tais objectivos sejam apenas os formalmente previstos e oficialmente estabelecidos. A consecução dos objectivos formais pode vir a justificar formas alternativas de intervenção. (...) podendo assumir formas de grande empenhamento e de militância, ou até mesmo de emulação, ou pelo contrário, ceder à ritualização e ao formalismo, operando como obstáculo à inovação e à mudança (p. 184).

Este tipo de participação, acontece quando os pais dinamizam actividades relacionadas com os seus saberes ou apoiam os filhos nos trabalhos de casa/projectos de estudo. Desta forma, unem esforços com os professores no sentido de contribuir para o sucesso educativo dos seus filhos.

Quanto à participação divergente, Lima (1992) expõe o seguinte:

Quer seja situando-se num estágio intermédio em busca de orientação (convergente/divergente), quer seja sobretudo orientando-se em sentidos diversos, ou contrários, dos apontados pelos objectivos formais, a participação divergente opera uma ruptura, ainda que transitória, como pode eventualmente acontecer no primeiro caso, com as orientações oficialmente estabelecidas. (...) pode ser interpretada como forma de contestação ou boicote (.....), ou como uma forma de intervenção indispensável (...), com vista à renovação, ao desenvolvimento à inovação e à mudança (p. 185).

Em relação ao conceito em questão, também Alves-Pinto (1995), refere a participação convergente e a participação divergente, mas numa perspectiva diferente, pois segundo a mesma, «as pessoas numa organização fazem os cálculos das vantagens, custos e riscos de cada decisão» (p. 59). De acordo com Alves-Pinto (1994) cada actor avalia as vantagens e as desvantagens das suas opções e escolherá a que lhe parece como mais gratificante.

Nesta perspectiva e no âmbito do nosso estudo, os pais e os professores poderão avaliar as vantagens e as desvantagens da participação dos pais. As primeiras estão associadas ao sucesso educativo dos educandos e as segundas estão relacionadas com a necessidade uma maior disponibilidade de ambos os actores para um maior número de contactos.

Nesta linha de pensamento e tendo por base Bajoit (1988), que se baseou em Hirschan, Alves-Pinto (1994) apresenta uma tipologia das formas de estar nas organizações, nomeadamente na escola, através da conjunção de dois critérios, *cooperação*⁴⁶ e *controle*⁴⁷. Da conjunção destes dois critérios, surgiram quatro formas de participar.

Assim, a primeira designa-se por a participação convergente ou *lealdade*, neste caso, como refere Alves Pinto (1995) «teremos os actores, que respeitando as regras e não frustrando as expectativas decorrentes das regras do jogo da instituição» (p.165). Neste tipo de participação a cooperação é aprofundada e as regras de independência consolidadas.

Podemos ainda acrescentar que, «os actores jogam com as regras que estão estabelecidas e conseguem inscrever, no âmbito da organização, os seus próprios projectos de forma não problemática» (Alves-Pinto, 1995, p. 165) o que não implica sempre o acordo da parte dos actores, podendo surgir, também, o desacordo; mas quer num caso quer noutro, os objectivos pessoais dos actores convergem com os objectivos da organização (Alves-Pinto, 1994, 1995).

A segunda forma, designada por participação divergente ou segundo Bajoit *protesto* (Alves-Pinto, 1994), «acontece quando não são respeitadas as regras de interdependência da organização ou se quer pôr a instituição ao serviço de objectivos que lhe são alheios. Neste caso, a cooperação acontece, só que as regras de interdependência social são subvertidas.» (Alves-Pinto, 1995, p. 165).

A terceira forma, a participação apática, acontece quando os indivíduos não põem em questão as regras do jogo, mas desinvestem na cooperação com os outros membros da

⁴⁶ Segundo Alves-Pinto (1995), «a cooperação acontece quando várias pessoas contribuem para a prossecução de determinados objectivos» (p. 58).

⁴⁷ De acordo com Alves-Pinto (1995), o controle social, parece-nos coincidir com um conjunto normativo que regula as interacções dos membros das organizações, que parece ser gerado e alterado na dinâmica das interacções. Parece-nos ainda, ser com o mesmo que se «assume um acordo sobre os comportamentos desejados e se asseguram mecanismos para reforçar esses mesmos comportamentos» (p. 59).

organização, ou por outras, reduzem ao mínimo estritamente necessário a cooperação, não questionando no entanto o controle social (Alves-Pinto, 1994).

Por fim, o *abandono*. Este acontece quando os indivíduos desinvestem totalmente na cooperação com a organização e não querem estar sob o controle social da mesma (Alves-Pinto, 1994).

Relativamente a estas formas de estar na organização, concordamos com o que Alves-Pinto (1995) defende, quando diz que as mesmas «parecem não ser características permanentes dos actores» (p.166). Sobre este ponto Alves-Pinto acrescenta, «cada vez que o actor antevê que a gratificação que pode reiterar dos custos e dos riscos de envolvimento nas interacções das organizações compensa, é normal que se desloque para o lado da participação convergente» (p.166).

No âmbito da participação nas organizações, também Teixeira, recorre aos estudos de Bajoit, referentes às atitudes de *lealdade*, *protesto*, *abandono* ou *pragmatismo*, segundo o critério, das *trocas sociais*⁴⁸. Assim, nesta linha de pensamento, as trocas sociais de acordo com os tipos de finalidade, segundo Bajoit (1992) (citado em Teixeira, 1995) manifestam-se através das trocas exclusivas e inclusivas.

Assim, as *trocas exclusivas* são «aquelas em que cada grupo só pode atingir a sua finalidade se impedir o outro de atingir a sua» (p.164). Contrariamente, as *trocas inclusivas* parecem ser «aquelas em que cada grupo só pode atingir as suas finalidades com a colaboração dos outros» (p.164).

Em relação às trocas, Bajoit (1992) diz que «toda a troca é ou tende a ser desigual». Segundo o modo de controlo da desigualdade, Bajoit classifica-as como consensuais e não consensuais (Teixeira, 1995). As primeiras identificam-se com «aquelas em que a desigualdade é mantida por consenso» (p.164) e as segundas, «aquelas em que se regista dissenso, sobre um mecanismo gerador de desigualdade» (p.164).

O mesmo autor, conjugando duas a duas, as trocas já referidas, definiu quatro tipos de relações de trocas que por sua vez correspondem cada uma, a uma categoria ou atitude (lealdade, pragmatismo, abandono e protesto) (Teixeira, 1995).

O primeiro tipo, ou seja as *trocas complementares* (consensuais e inclusivas) correspondem a atitudes de lealdade; o segundo tipo, as *trocas competitivas* (consensuais e exclusivas), correspondem a atitudes de pragmatismo; o terceiro tipo de trocas, as

⁴⁸ Segundo Bajoit (1992), citado por Teixeira (1995), as trocas sociais devem ser consideradas como «estratégias dos actores individuais ou colectivos, pelas quais procuram exercer o seu domínio sobre as finalidades da relação e sobre o modo de controlo da desigualdade» (p. 163).

contraditórias (não consensuais e exclusivas), por sua vez, condizem com atitudes de abandono e por último as *trocas conflituais* (não consensuais e inclusivas) a atitudes de protesto (Teixeira, 1995)

Em relação a estas trocas ou atitudes, podemos dizer, que as mesmas não são fixas, uma vez que as pessoas assumem alternadamente uma qualquer das atitudes ou trocas anteriormente referidas, conforme as circunstâncias (Teixeira, 1995).

Após esta abordagem do conceito de participação, passamos à contextualização da participação dos pais/encarregados de educação na escola no quadro legislativo desde 1976.

1.4 Enquadramento Histórico da Participação dos Pais na Escola (1976-2004)

Segundo Sousa (1997), «a participação dos pais na escola regulamentada no sistema educativo actual, constitui um facto relativamente recente, não havendo tradição de participação na Escola Portuguesa» (p.28).

Só em 1976 sai o primeiro documento oficial português (a constituição), com referência ao envolvimento dos pais, que defende, a cooperação entre o estado e a família em relação à educação. Educação esta que constitui um direito e um dever dos pais (Silva, 1994; Marques, 1997). Este documento «assegura ainda da parte do estado o Ensino Básico, universal, obrigatório e gratuito» (Silva, 1994, p. 348).

Em 1977 sai a primeira lei (Lei n.º 7/77) das associações de pais, que permite a criação da mesma associação, nas Escolas Preparatórias e Secundárias. A regulamentação desta lei só será feita dois anos mais tarde com o despacho normativo 122/ 79 (Silva, 1994).

Este último despacho, que embora imponha ao Conselho Directivo a realização de reuniões regulares com a Associação de Pais (as três reuniões ordinárias do conselho pedagógico), exclui a mesma, no direito ao voto e na presença em reuniões que tratem de assuntos sigilosos (Silva, 1994; Marques, 1997).

Este despacho, tem posterior recuo, pois em 1980 é publicado o DL 376/ 80, que altera a composição de conselho pedagógico, permitindo que o representante da Associação de Pais apenas esteja nas mesma reuniões, quando convocado (Silva, 1994)

Em 1982 é aprovada a revisão da constituição da República Portuguesa (Lei constitucional n.º 1/ 82), que regulamenta um facto consumado no que diz respeito às

Escolas Preparatórias e Secundárias, pois «estipula a regulamentação das formas de participação de associações várias entre elas as de pais na definição de políticas de ensino» (Silva, 1994, pp. 313, 349).

No mesmo ano, com o Decreto-Lei n.º 125/82, de 2 de Abril cria-se o Conselho Nacional de Educação (órgão consultivo) com a participação, entre outros parceiros, das associações de pais.

Finalmente em 1984, com o Decreto – Lei 315/84 de 28 de Setembro que estende a lei de associações de pais a todos os graus e modalidades de ensino (Silva, 1994).

Dois anos depois, no dia 14 de Outubro, sai a Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece que (Silva, 1994):

A administração e gestão das escolas deve orientar-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo (art.º 45º-2) e que a direcção das escolas é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e serviços especializados (...) (art.º -4) (p. 349).

No dia 3 de Fevereiro, sai a Lei de Autonomia de Escolas (Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro), que reconhece (Silva, 1994):

Aos pais o direito de reclamarem o processo de avaliação dos seus filhos, estabelece que aqueles devem ser ouvidos no caso de infracções disciplinares graves e informados acerca dos serviços de apoio sócio – educativo. Permite a cedência à comunidade das instalações da escola para realizações várias (p. 315).

O mesmo decreto regulamenta a participação de todos interessados no processo educativo e na vida escolar dos alunos e, nomeadamente, o desenvolvimento do Projecto Educativo em resposta às solicitações do meio.

Cinco dias depois, é aprovado o Despacho 8/SERE/89, que possibilita uma maior participação familiar na escola. Este passa a constituir o regulamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio. Este regulamento estipula que o conselho pedagógico «passará a integrar um representante da Associação de Pais ou um pai eleito em assembleia, caso não exista Associação de Pais. O Conselho Consultivo passará também a integrar um pai, especialmente eleito para o efeito, caso não exista associação» (Silva, 1994, p. 315).

O ano de 1990 é também fundamental para o avanço da participação dos pais na escola, nomeadamente com a Lei n.º 53/90 de 4 de Setembro, que autoriza o governo a legislar em matéria de associações de pais. Esta lei pretende facilitar o exercício das

associações de pais, assim como melhorar as condições do seu funcionamento e reforçar o estatuto interventor das mesmas (Silva, 1994).

No dia 14 de Outubro, sai o Despacho conjunto 60/SERE/SEAM/90, que constitui uma autorização, em regime de experiência para 1991/1992, relativamente à livre escolha da escola, por parte do encarregado de educação, em locais onde existam vagas.

Ainda neste ano (1990), o Decreto-Lei n.º 372/ 90 de 22 de Novembro, revoga a Lei n.º 7/77 e estabelece o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais (art.º 1). Esta lei facilita a constituição das associações de pais ao tornar gratuito todo o processo (Silva, 1994).

O ano de 1991 é marcado por um documento que estabelece novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré – escolar e dos ensinos básicos e secundário, o Decreto – Lei n.º 172/91 de 10 de Maio. Este sistema de gestão contudo não foi generalizado para todas as escolas, mas onde teve aplicação, os pais passaram a integrar com direito a voto, o conselho de escola, o conselho Pedagógico e o conselho de turma (excluindo as reuniões de avaliação) (Silva, 1994). Segundo Marques (1997), esta lei é a mais importante publicada em Portugal até 1997 no que se refere ao envolvimento dos pais na Escola.

No ano seguinte, no dia 20 de Junho de 1992, sai o Despacho Normativo n.º 98-A/ 92, que constitui o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, que, por sua vez, encara os encarregados de educação como intervenientes regulares do processo de avaliação (Silva, 1994).

Posteriormente, em 1993, sai o Decreto – Lei nº301/93, sobre o regime de matrícula e frequência no ensino básico, que «estabelece os direitos e os deveres das famílias em relação à escolaridade obrigatória dos filhos – dever de promover a assiduidade dos filhos, direito a ser informado das suas faltas, etc.» (Silva, 1994, p.318).

Nesse mesmo ano, o Despacho 239/ME/93 aparece para actualizar a Lei de Associações de Pais (DL 372/ 90) nas escolas onde o DL 172/91 não está em vigor. Assim, nestas escolas «os pais passam a integrar, com direito a voto, o Conselho Pedagógico dos Jardim de Infância e o conselho escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico» (Silva, 1994, p.351).

Em 1997, no dia 12 de Maio, sai o Despacho Normativo n.º 27/97, que pretende preparar os estabelecimentos de ensino para um novo regime de autonomia de gestão e salienta a possibilidade da constituição de um Conselho Consultivo para apoiar o Conselho Escolar ou o Conselho Pedagógico na reformulação ou elaboração do Projecto Pedagógico.

Este despacho refere, ainda, que na constituição do Conselho Consultivo, «deve ser salvaguardada o princípio da paridade entre docentes e não docentes, designadamente os representantes dos pais, do pessoal não docente, da autarquia e outros, reflectindo a especificidade da comunidade local em que a escola se encontra inserida» (Silva, 1994, p.351).

Em 1998, sai o Decreto.-Lei nº.115-A/98, de 4 de Maio, que estabelece o novo sistema de direcção, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino: os pais passam a ter lugar na Assembleia de Escola, no Conselho Pedagógico e nos Conselhos de Turma.

Conclusão

Considerando tudo o que foi abordado até aqui, podemos dizer que «a socialização é um dos aspectos de toda e qualquer actividade humana» (Worsley, 1993, p.203) e constitui um processo contínuo, que se inicia após o nascimento do indivíduo e se prolonga durante a vida do mesmo, sendo marcado não só pelo próprio, como também pelos agentes socializadores, logo, pelos efeitos de um nos outros, e ainda pelo contexto social em que o mesmo ocorre.

É nesta perspectiva, a interactiva, que se aproxima da perspectiva multidimensional e sistémica, que melhor se representa a forma como ocorre a socialização dos professores e, conseqüentemente, o desenvolvimento da cultura profissional, que de acordo com o que dissemos até aqui, começa muito antes do professor ingressar na universidade para receber a formação básica, ou seja a formação inicial e se prolonga na fase de formação permanente onde se podem incluir todas as actividades quer planificadas pelo próprio professor quer pelas instituições, onde poderão incluir-se as próprias escolas, as universidades e os centros de formação. Dito por outras palavras, incluem-se, assim, nesta fase a experiência profissional nas escolas (socialização pela prática), a Formação Continua, os Cursos de Pós Graduação e os Cursos de Formação Complementar que possibilitam o desenvolvimento profissional.

No que diz respeito à socialização organizacional, ou mais concretamente, a escolar podemos dizer que a mesma influencia as interacções entre os diversos actores, mais concretamente, a interacção entre professores e pais e, conseqüentemente, a

participação dos últimos na escola, uma vez que através dela o professor entra em contacto com a cultura organizacional, ou melhor, escolar, que constitui um sistema partilhado de imagens, crenças, valores e modos de pensar que coexistem na escola.

Em relação à Formação Inicial, aos Cursos de Pós-Graduação e de Formação Complementar, podemos dizer que os mesmos, no sentido de capacitar os professores para as relações humanas e sociais com os diversos intervenientes da comunidade educativa, ou melhor, com os pais, deverá facultar os conhecimentos adequados que pertencem ao domínio das Ciências da Educação, entre elas Sociologia da Educação, Sociologia das Organizações e Administração Escolar/Educacional.

Ainda em relação à fase de formação permanente e, nomeadamente, à da Formação Contínua, podemos salientar dois aspectos para que a mesma ocorra com sucesso. O primeiro, relacionado com as várias perspectivas ou paradigmas que servem como ponto de referência de conceptualização da mesma, dos quais destacamos o paradigma da resolução de problemas, uma vez que o mesmo parece ir ao encontro das reais necessidades dos professores intervenientes, e o segundo aspecto, que se relaciona com a importância da resolução dos problemas reais, através do trabalho em equipa.

No que diz respeito ao sucesso da Formação Contínua (e inicial) referente a esta temática, podemos acrescentar que o mesmo está intimamente relacionado com a mudança de atitudes negativas, por parte dos professores, face à participação dos pais na escola, que por sua vez, poderá passar pela reflexão conjunta acerca, da importância desta para o sucesso educativo dos alunos, por um lado, e por outro, acerca da forma de envolver os pais. O sucesso da mesma formação, passa, ainda, entre outros aspectos por um estudo aprofundado da tipologia de Epstein, que explicita as várias formas de participação dos pais.

Relativamente à participação dos pais, podemos dizer que a mesma é construída e negociada através das interações e relações concretizadas por contactos, que fazem emergir o poder e a influência de uns actores sobre os outros.

A participação dos pais na escola manifesta-se de diferentes formas consoante o grau de implicação e responsabilização dos pais, podendo, assim, ir desde a relação de simples contacto, passando pelas relações de cooperação e colaboração até à relação de parceria onde os graus acima referidos são elevados.

Todos estes conceitos, assim como o de envolvimento estão englobados no conceito de participação, sendo de salientar, ainda, que o de envolvimento coincide, tal como refere Diogo, (1994) com «todas as formas de actividades dos encarregados de

educação na educação dos seus educandos: em casa, na escola e na comunidade» (p.12) e, ainda, com um critério, entre outros, de classificação da participação praticada pelos actores nas organizações.

Assim, podemos acrescentar, que a participação dos vários intervenientes da comunidade educativa na escola manifesta-se de diferentes formas de acordo com os critérios de envolvimento, regulamentação, democraticidade, orientação, cooperação, controle e de trocas sociais. Estes, por sua vez, determinam o grau de participação dos mesmos actores e, nomeadamente, dos pais na organização escolar.

Relativamente à breve resenha histórica acerca da participação dos pais/ encarregados de educação na escola, podemos dizer que desde 1976 tem havido uma tendência favorável no que diz respeito à legislação, no entanto, na realidade, as dificuldades não são ultrapassadas, daí o nosso interesse para abordar a problemática em questão e que a seguir apresentamos.

CAPÍTULO 2

A PROBLEMÁTICA

2.1 Nota Introdutória

Para a construção da nossa problemática, tivemos de atender aos vários passos que lhe estão subjacentes, nomeadamente (a) a definição e delimitação do objecto de estudo que se centra nas interacções entre professores e pais, (b) o levantamento das hipóteses, (c) a identificação das variáveis, (d) a formulação da pergunta de partida e, ainda, (e) a orientação teórica do nosso estudo. Ao apresentarmos este percurso, não nos esquecemos de que a problemática, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), coincide com «a abordagem ou perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida. É a maneira de interrogar os fenómenos estudados. Constitui uma etapa-charneira da investigação, entre a ruptura e a construção» (p.59)

2.2 Definição e Delimitação do Objecto de Estudo

O objecto do nosso estudo centra-se nas interacções entre os professores e os pais/encarregados de educação, enquanto determinante para a actualização da participação dos últimos (pais) na escola. Interacções estas, que têm lugar em três agrupamentos (verticais) de escolas, que se situam geograficamente no concelho de Serpa. Estes agrupamentos das escolas de Serpa, Pias e Vila Nova de São Bento abrangem todos os estabelecimentos de educação do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico, o que, em parte, caracteriza a nossa amostra, uma vez que é constituída por professores destes níveis de ensino. Consideramos ainda, para efeito da caracterização da mesma, outros aspectos da formação e da experiência dos professores que constituem aspectos da socialização profissional dos docentes e que podemos ver em anexo 2 (versão 4)

Ao considerarmos estas dimensões, pretendemos relacioná-las com a participação dos pais que é consequência da interacção. Não pretendemos, contudo, a observação do real, mas sim as percepções desta amostra acerca das suas interacções com os pais/encarregados de educação dos seus alunos, no sentido de consciencializar a mesma sobre

as suas necessidades de formação no âmbito da relação escola-família (o que constitui uma mais valia e um dos grandes objectivos do nosso estudo), contribuindo, assim, para que por um lado, os professores procurem atenuar as falhas da sua formação e, por outro, procurem melhorar as práticas de interacção/articulação com os pais no sentido destes sentirem a sua participação como algo desejado e indispensável.

No sentido de uma melhor delimitação do nosso objecto estudo e na tentativa de melhor definir a nossa problemática, definimos o seguinte objectivo geral:

1. descrever e caracterizar as interacções entre professores e pais e a participação dos últimos na escola ao relacioná-los com a formação e experiência dos primeiros.

No sentido de clarificar este grande objectivo definimos também os seguintes três objectivos específicos:

1. conhecer as percepções dos professores sobre os contactos com os pais e, conseqüentemente, sobre a participação destes últimos na escola;
2. verificar se estas percepções são influenciadas pela formação dos professores (inicial, contínua, pós-graduada e cursos de complemento de formação científica);
3. verificar se as percepções dos professores estão relacionadas com a sua experiência profissional, nomeadamente com: os anos de serviço, o nível de ensino leccionado, o reflexo das imagens dos actores com quem interagem e o valor atribuído à formação e experiência (no âmbito da articulação escola-família) como contributos para o sucesso educativo dos alunos.

2.3 Levantamento das Hipóteses de Trabalho e Identificação das Variáveis

Ao formularmos as hipóteses do nosso trabalho, que numa primeira fase do estudo tiveram como objectivo a validação do modelo de análise, tivemos consciência de que, por um lado, as mesmas, o modelo de análise, os conceitos e também a problemática são indissociáveis (Quivy & Campenhoudt, 1998) e, por outro, que as hipóteses em articulação com os conceitos constituem o modelo de análise.

Nesta perspectiva e salientando a importância da construção das hipóteses, inscrever-se na lógica teórica da problemática (Quivy & Campenhoudt, 1998) formulámos as seguintes hipóteses, a alternativa e a nula:

1. a socialização profissional dos professores influencia a interacção com os pais e, conseqüentemente, a participação dos mesmos na escola (alternativa).
2. a socialização profissional dos professores não influencia a interacção com os pais e, conseqüentemente a participação dos mesmos na escola (nula).

A partir destas hipóteses, identificámos as variáveis⁴⁹, quanto à operacionalização e ao estatuto, assim a variável *socialização profissional* é respectivamente uma variável independente e explicativa sendo a *interacção entre os professores e os pais*, por sua vez, dependente e explicada relativamente à primeira mas, ao mesmo tempo, moderadora e explicativa da *participação dos pais na escola* que, por sua vez, é variável dependente e explicada pelas duas anteriores (Gonçalves, 2002).

Acerca destas variáveis, Tuckman (1994) apresenta algumas considerações que, em nosso entender poderão clarificar melhor as variáveis do nosso estudo. Assim, a variável independente «é uma variável estímulo ou imput, actua tanto a nível da pessoa, como do seu meio, para afectar o comportamento» (p.121), enquanto que variável dependente «é o factor que é medido, manipulado e seleccionado pelo investigador, para determinar a sua relação com um fenómeno observado» (p.121). Por sua vez, e segundo o mesmo autor a variável moderadora:

Descreve um tipo essencial de variável independente secundária, seleccionada no estudo para determinar se ela afecta a relação entre a variável independente essencial e as variáveis dependentes. A variável moderadora é o factor que é medido, manipulado e seleccionado pelo investigador para descobrir se modifica a relação da variável independente com o fenómeno observado» (p.126)

⁴⁹ Alguns autores apresentam várias definições da mesma. De acordo com Damas e Ketele (1985) «a variável é uma quantidade ou uma qualidade susceptíveis de flutuação». Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) «chama-se variável a todo o atributo, dimensão ou conceito susceptível de assumir várias modalidades» (p. 217).

2.4 A Orientação Teórica

O interesse por este estudo surgiu do facto de ter trabalhado nestes últimos cinco anos em agrupamentos onde foram diagnosticados vários problemas, dos quais, o principal coincidia com a falta de participação dos pais na escola. Partimos do princípio de que o mesmo problema existe em outros agrupamentos, dado que de uma forma geral, os professores, lamentam-se da falta de participação dos pais na vida escolar. Estas lamentações dos professores, em certa medida são consequentes das várias reformas do Sistema Educativo e, nomeadamente, da alteração do conceito de escola, que passou de «escola serviço local de estado» a «escola comunidade educativa», apontando esta para «uma democracia participativa» diferente da anterior «democracia representativa» (Formosinho, 1994; Teixeira, 1994a).

Na sequência destas alterações, os pais passam a ser considerados clientes de quem se requiere maior responsabilização e participação e, a escola, nomeadamente os professores, passam a ter maior responsabilidade na relação/articulação com o cliente neste caso, com os pais (Formosinho, 1994)

Da contribuição desta articulação, alguns estudos desenvolvidos em vários países do mundo e, também em Portugal, têm demonstrado a sua importância para a melhoria da relação educativa, uma vez que se tem provado que a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar, contribui para o sucesso educativo dos alunos.

Da conciliação destes conhecimentos com outros que evocam a formação dos professores como um ponto crítico do sistema educativo (Rodrigues & Esteves, 1993), e sabendo que a formação, conjuntamente com a experiência profissional, possibilitam um conjunto de comportamentos de resposta face às situações educativas (Gonçalves, 1993), surgiu o nosso interesse por esta investigação. Assim, e de acordo com estes pressupostos formulámos a seguinte pergunta de partida: *que aspectos da formação e experiência dos professores influenciam os contactos com os pais/encarregados de educação e, consequentemente, a participação destes últimos na escola?*

Assim, e na perspectiva do nosso tema de investigação, que assenta na *socialização profissional dos professores e na participação dos pais na escola*, privilegiámos dois conceitos principais: Socialização e Participação. Estes conceitos são fundamentais no nosso estudo, uma vez que permitem uma perspetiva teórica do nosso problema que se

sintetiza na seguinte expressão: *aspectos da formação e experiência do professor que influenciam os contactos com os pais e, conseqüentemente, a participação destes últimos na escola.*

A escolha pelo conceito de socialização está relacionada com o facto de entendermos o processo de «tornar-se professor» (Kuzmic, 1994) tal como refere Marcelo (1987), ambos citados em Flores (2000) como um «processo evolutivo, contínuo e dinâmico que se inicia muito antes do futuro professor ingressar na Universidade e que continua muito depois de esta ter sido concluída» (p.59). Nesta linha também privilegiámos os conceitos de formação (e outros que aliados a este, constituem componentes do nosso modelo de análise) e de socialização organizacional, visto que a mesma parece acontece, essencialmente, quando o professor entra em contacto com a realidade das escolas.

É neste âmbito e numa perspectiva interactiva (perspectiva da acção) do conceito de socialização, que desenvolvemos o nosso estudo, uma vez que esta enfatiza não só as potenciais contribuições do indivíduo no processo de tornar-se professor, mas também a forte natureza contextual do próprio meio (Flores, 2000).

Ao privilegiarmos o conceito de participação, temos como referência a actual *ideologia participativa* ou *cultura participativa* que se inscreve num referencial *ético-democrático*, porque a participação dos pais na escola que passa pela interacção, é importante para a realização da democracia e do ser humano, para a actualização de uma escola democrática como também em termos educacionais (porque desenvolve), pedagógicos (porque diversifica e enriquece) e legais (porque é objectivo nacional (Homem, 2002; Lima, 1992). A nossa preferência pelo mesmo está também relacionada com o facto de o mesmo ser mais abrangente que outros a ele associados (relação, interacção, envolvimento, colaboração, cooperação, parceria, partenariado) (Homem, 2002).

Dada a complexidade das situações educativas, nomeadamente do nosso objecto de estudo, e o esforço que nos conduz à sua compreensão, tentamos fazer uma *abordagem sistémica*⁵⁰, uma vez que concentramos a nossa atenção na percepção global dos

⁵⁰ De acordo com Bertrand e Guillement (1988) uma abordagem sistémica entre outras características tem as seguintes: concentra-se sobre as interacções entre os elementos, considera os efeitos destas, apoia-se sobre a percepção global.

Segundo Parsons (1989) denomina-se por «análise sistémica toda a investigação, teórica ou empírica, que partindo do postulado de que a realidade social apresenta as características de um sistema, interpreta e explica os fenómenos sociais pelas ligações de interdependência que os ligam entre si e constituem a sua totalidade» (p.136).

educadores de infância e professores do ensino básico (com uma diversidade de experiências e formações) sobre (a) as suas interações com pais/ encarregados de educação, (b) a influência destas na participação dos pais na escola e (c) os efeitos do desenvolvimento de competências dos professores (através da experiência e formação) no âmbito da articulação escola-família para o sucesso educativo dos alunos. É de salientar ainda, que ao não nos esquecermos da influência da socialização dos professores na participação dos pais, também não nos esquecemos da retroação da mesma influência, ficando, assim, (em nosso entender) contemplada a interdependência dos dois fenómenos.

Após a descrição dos principais passos subjacentes à construção e explicitação da nossa problemática, passamos a seguir a um novo capítulo onde abordamos as várias etapas de construção do nosso modelo de análise, uma vez que a problemática de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998) «só chega realmente ao fim com a construção do modelo de análise» (p.104) e que «o modelo de análise é 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 análise» (p. 150).

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE

Introdução

Na construção do modelo de análise procurámos que o mesmo se orientasse segundo o tema, a pergunta de partida, a revisão da literatura⁸, os objectivos, o mapa conceptual e a problemática da nossa investigação. É ainda de realçar, para a construção do mesmo, a contribuição das seguintes experiências e formações da mestranda:

1. as conversas informais com alguns colegas (educadores, professores do 1º, 2º e 3º ciclo);
2. a experiência profissional como docente no Agrupamento das Escolas de Serpa, onde, durante três anos, em conjunto com colegas do 1º ciclo e do pré-escolar, implementou projectos no sentido de envolver a comunidade educativa na vida escolar, nomeadamente a família. Estes projectos tinham como finalidade atenuar a falta de participação dos pais na vida da escola;
3. a experiência como Coordenadora Pedagógica/Curricular do Pré-escolar do Agrupamento de Serpa no ano lectivo de 1999/2000, o que possibilitou um conhecimento, em virtude de presidir as reuniões de conselho de docentes do pré-escolar e de participar nas reuniões de conselho pedagógico, das várias estratégias a utilizar em todos os níveis de ensino, no sentido de incentivar a interação escola-pais/encarregados de educação;
4. a frequência de acções de formação relacionadas com a temática, em que se implementou um trabalho de reflexão (trabalho em equipa), que envolveu cerca de trinta docentes dos vários níveis de ensino e que actualmente fazem parte do corpo docente dos três agrupamentos e onde foi passado o instrumento de observação final;
5. a experiência como encarregada de educação no Agrupamento das Escolas de Serpa desde o ano lectivo de 1998/1999;

⁸ Tentámos fazer leituras relacionadas com o tema e problemáticas que lhe estão associadas.

6. a formação adquirida num Curso de Especialização em Administração Escolar e nas aulas do Mestrado de Observação e Análise da Relação Educativa;
7. as reuniões de trabalho relacionadas com a orientação da investigação.

Todas estas contribuições tiveram uma quota parte importante na recolha de informação para a construção do modelo de análise.

Apesar dos vários passos que tivemos em conta para a construção do nosso modelo, abordamos neste capítulo, apenas, os mais relevantes.

3.1 Início do Modelo de Análise

Tendo como base os conhecimentos atrás referidos tentámos elaborar um modelo de análise que apresentasse de forma simples o nosso estudo, como consta na figura 1.

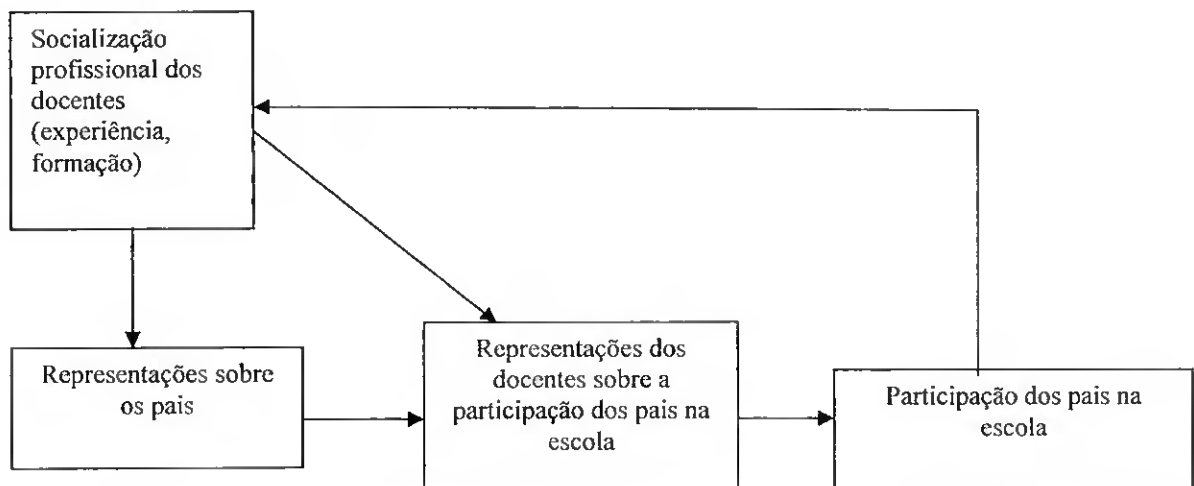


Figura 1. Esboço do modelo de análise

Após a explicitação do que pretendíamos estudar acerca da influência da socialização dos professores na participação dos pais na escola, elaborámos um mapa conceptual que se encontra no anexo 1 (versão 1) e, posteriormente um novo modelo de análise com uma apresentação ainda simples, como podemos ver no anexo 2 (versão 1).

3.2 Validação do Modelo de Análise

Ao tentarmos validar o modelo de análise, construímos um questionário conforme se encontra em anexo 3 (versão 1). Pretendíamos com o mesmo perceber até que ponto os educadores de infância, os professores do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico, estavam de acordo com a influência da socialização profissional dos professores na participação dos pais na escola.

3.2.1 Elaboração do Questionário para Validação do Modelo de Análise

Na construção do instrumento para validação do modelo de análise, atendemos ao mapa conceptual apresentado em anexo 1 (versão 1) e ao modelo de análise que se encontra no anexo 2 (versão 1).

Para o mesmo instrumento, formulámos questões de opinião fechada e no que concerne à redacção dos seus itens utilizámos basicamente as orientações de Gonçalves (2002) que consistem em evitar: negações e, sobretudo, duplas negações; que uma resposta possa ser dada por razões diferentes; introduzir duas ideias na mesma questão; e termos carregados de afectividade, de juízos de valor e conotações diversas, uma vez que podem modificar o sentido da questão, e, portanto, das respostas.

Assim, as opiniões nos primeiros três itens da questão 1 podem situar-se numa escala com 5 níveis, desde 1 (*Discordo completamente*) até 5 (*Concordo completamente*).

Estes três itens da questão 1 estavam relacionados com a influência da socialização profissional (variável independente) na participação dos pais na escola (variável dependente).

Relativamente às sub-questões da questão 2, também relacionadas com a contribuição da socialização profissional dos professores para a participação dos pais na escola, as respostas podem situar-se na seguinte escala, com os 5 níveis, desde 1 (*Nada*) até 5 (*Muito*).

3.2.2 Apreciação do Questionário de Validação

Após a elaboração do questionário, distribuímos o mesmo por dez docentes para apreciação. As respostas acerca do seu aperfeiçoamento foram dadas através do guião conforme anexo 4, onde os professores expressaram a sua opinião acerca da clareza, ambiguidade e objectividade da linguagem utilizada nas questões.

Este instrumento, conforme anexo 3 (versão 1), foi, ainda, juntamente com o mapa conceptual apresentado no anexo 1 (versão 1) e o modelo teórico explicativo que se encontra no anexo 2 (versão 1) submetido à apreciação de dois especialistas na área das ciências da educação. Estes foram acompanhados do respectivo guião apresentado no anexo 4, com o qual pretendíamos a apreciação sobre: a plausibilidade do modelo teórico explicativo, a orientação da definição dos conceitos às componentes, a cientificidade da linguagem e ainda a obtenção de sugestões e orientações.

Foi, assim, sugerido que se incluíssem dois itens para a questão 1 (1.4 e 1.5) que se relacionam com a influência da formação e experiência, no âmbito da articulação escola-família, como contributos para o sucesso educativo dos alunos.

Relativamente à questão 2, composta por quatro sub-questões, foi sugerido que a mesma fosse distribuída por quatro questões de forma a tornar mais compreensível o questionário.

Destas apreciações surgiram críticas e sugestões que permitiram o apuramento do instrumento final, conforme anexo 3 (versão 2) e que possibilitaria a validação do modelo de análise. Assim, o questionário que anteriormente eram composto por 23 itens passou a ter 25 itens e com as mesmas escalas anteriormente apresentadas.

3.2.3 Aplicação do Instrumento para Validação do Modelo

Para a aplicação do instrumento, escolhemos como *campo de análise* ou *população* (grupo-alvo)⁵², os 235 docentes a exercerem funções nos agrupamentos do concelho de Serpa (Agrupamento das Escolas de Serpa, de Vila Nova de São Bento e de Pias). Assim, foram distribuídos 150 questionários no mês de Julho, o que possibilitou um retorno de 110 questionários preenchidos, dos quais se retirou à sorte 100 dos mesmos para posterior tratamento estatístico.

A distribuição dos questionários foi feita de diferentes formas, devido ao período do ano lectivo em que a mesma estava a decorrer. Assim, devido a um número considerável de professores se encontrar, nesta altura, em reuniões, contactámo-los pessoalmente e aos outros que aí não se encontravam, solicitámos a colaboração de alguns dos colegas (presentes na reunião) para fazer a distribuição restante.

A recolha, em alguns casos, foi feita pessoalmente e noutros contámos com a colaboração de alguns elementos dos conselhos executivos dos três agrupamentos.

Esta distribuição e, particularmente o retorno dos questionários, foi bastante difícil de concretizar.

3.2.4 Resultados e Conclusões da Aplicação do Questionário de Validação

O nosso modelo de análise, conforme anexo 2 (versão 1) assenta nas seguintes afirmações gerais, (a) a formação inicial e contínua dos docentes influenciam a participação dos pais na escola e (b) a experiência profissional dos docentes influencia a participação dos pais na escola.

Tendo como objectivo verificar se as relações estabelecidas nestas afirmações são válidas, escolhemos o t-teste que «é um teste estatístico que nos permite comparar médias,

⁵² Segundo Tuckman (1994) «A população (ou grupo alvo) utilizada num estudo em que se recorra ao questionário ou à entrevista é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões»(p. 338).

para determinar se a probabilidade da diferença entre as médias é uma diferença efectiva e não ocasional» (Tuckman, 1994, p.387).

Escolhemos este teste porque considerámos as nossas variáveis como intervalares, uma vez que pretendíamos que os inquiridos se posicionassem, para todos os blocos de questões, as suas opiniões relativas à influência da formação e experiência profissional na participação dos pais na escola, numa escala sumativa de Likert.

Segundo Tuckman (1994) esta escala é «uma escala de cinco níveis, em que cada um desses diferentes níveis é considerado de igual amplitude. É, na realidade, designada como sendo “semelhante a uma escala de intervalo”» (pp.279-280). Através dela regista-se o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença ou um juízo de valor.

Ao escolhermos este teste, pretendíamos obter valores elucidativos da significância estatística que nos permitissem rejeitar ou aceitar a hipótese nula e alternativa. Assim, a hipótese nula poderia ser rejeitada para valores de um $\alpha < .05$, aceitando-se a hipótese alternativa para valores de α maiores ou iguais a $.05$. Desta forma, ao aplicarmos o t-teste a todas as variáveis apontámos como *média critério* os valores iguais ou superiores a 3.

Antes da aplicação deste teste, através da utilização do SPSS inserimos os dados a partir da leitura dos 100 questionários recolhidos e solicitámos por cada bloco de questões as frequências simples, as médias e as modas.

Feita a análise dos resultados obtidos para a questão nº1 do questionário, conforme anexo 3 (versão 2), incluindo os valores de α , concluímos que os nossos respondentes concordaram com a influência da sua formação e experiência na participação dos pais na escola relativamente ao seguinte:

1. A formação na área da psicologia favorece os contactos com os pais/encarregados de educação.
2. O desenvolvimento de competências durante a formação e a experiência no âmbito da articulação escola-família contribuem para o sucesso educativo.
3. A troca de ideias/experiência durante a formação contínua, relacionada com a temática, possibilita um aperfeiçoamento da relação em questão.

Este facto é demonstrado porque os valores da média para cada sub-questão, com excepção da sub-questão 1.3 (variável a ser excluída), se encontram acima do valor estipulado para a média critério.

Da análise dos dados referentes à questão 2, (a contribuição da formação educacional, na área da psicologia e sociologia, para a participação dos pais na escola), verificamos que a maioria da nossa amostra é de opinião de que a formação educacional (psicologia e sociologia) contribui bastante para a participação dos pais nas festas da escola, na dinamização de actividades relacionadas com os seus saberes, na visita a exposições sobre os trabalho desenvolvido na escola, na tomada de decisões em conselho pedagógico e no apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo. Também neste caso, verificámos que o grau de significância estatística é inferior a .05.

Quanto à questão 3, (a contribuição da formação na especialidade para a participação dos pais na escola), verificámos que apenas uma das sub-questões (3.1) obteve uma média inferior a 3 e após a aplicação do t-teste obtivemos um grau de significância inferior a .05 pelo que podemos, com excepção da relação apontada pela sub-questão referida atrás, manter as relações entre a contribuição da formação na especialidade e a participação dos pais na dinamização de actividades relacionadas com os seus saberes, na tomada de decisões em conselho pedagógico e no apoio aos trabalhos de casa /projectos de estudo.

Relativamente à questão 4 (contribuição do trabalho em equipa, valorizado durante a formação contínua, para a participação dos pais na escola), obtivemos para todas as sub-questões, médias com valores superiores a 3, exceptuando para uma sub-questão (4.4) que coincide com a contribuição da formação contínua para a tomada de decisões, por parte dos pais, em conselho pedagógico. Através do t-test verificámos que podíamos confiar nos resultados. Desta forma ficamos a saber que apenas esta relação de influência foi rejeitada no nosso modelo.

Por fim, com a questão 5 e, após tratamento estatístico, verificámos que a média dos valores era superior a 4 e que o valor de alpha era inferior a .05. Desta forma podemos dizer que, na sua maioria, os respondentes consideram que a experiência do professor contribui para a participação dos pais, nas festas da escola, na dinamização de actividades relacionadas com os seus saberes, na visita a exposições sobre os trabalho desenvolvido na escola, na tomada de decisões em conselho pedagógico e no apoio os trabalhos de casa/projectos de estudo.

3.2.5 Conclusões sobre a Validade do Modelo de Análise

Da análise dos dados, concluímos que todas as relações foram verificadas à excepção das seguintes: por um lado entre formação na especialidade e a participação dos pais nas festas da escola e, por outro, entre a formação contínua, nomeadamente o trabalho em equipa, e a participação dos pais no conselho pedagógico. Apesar disto, estas mesmas componentes são influenciadas pelas restantes componentes da socialização profissional dos professores.

Relativamente às restantes relações do nosso modelo, é de salientar que a formação inicial, educacional e na especialidade, a formação contínua (trabalho em equipa) e a experiência profissional, contribuem para a participação dos pais nas exposições, na dinamização de actividades relacionadas com os seus saberes e no apoio nos trabalhos de casa/ projectos de estudo.

Tendo em conta estas conclusões, é importante referir novamente que, esta relação demonstrada pela validação do nosso modelo explicativo teórico traz melhorias na relação educativa, uma vez que a participação dos pais nos vários aspectos da escola, contribuem para o sucesso educativo dos alunos tal como verificámos através das opiniões dadas pelos docentes às sub-questões (1.4) e (1.5). O conteúdo destas questões parte do princípio de que, o desenvolvimento de competências do professor, através da formação e experiência no âmbito da articulação escola-família, contribuem para o sucesso educativo dos alunos.

Neste sentido, o nosso modelo explicativo teórico passou a emergente, tal como demonstra a figura 2 a seguir apresentada:

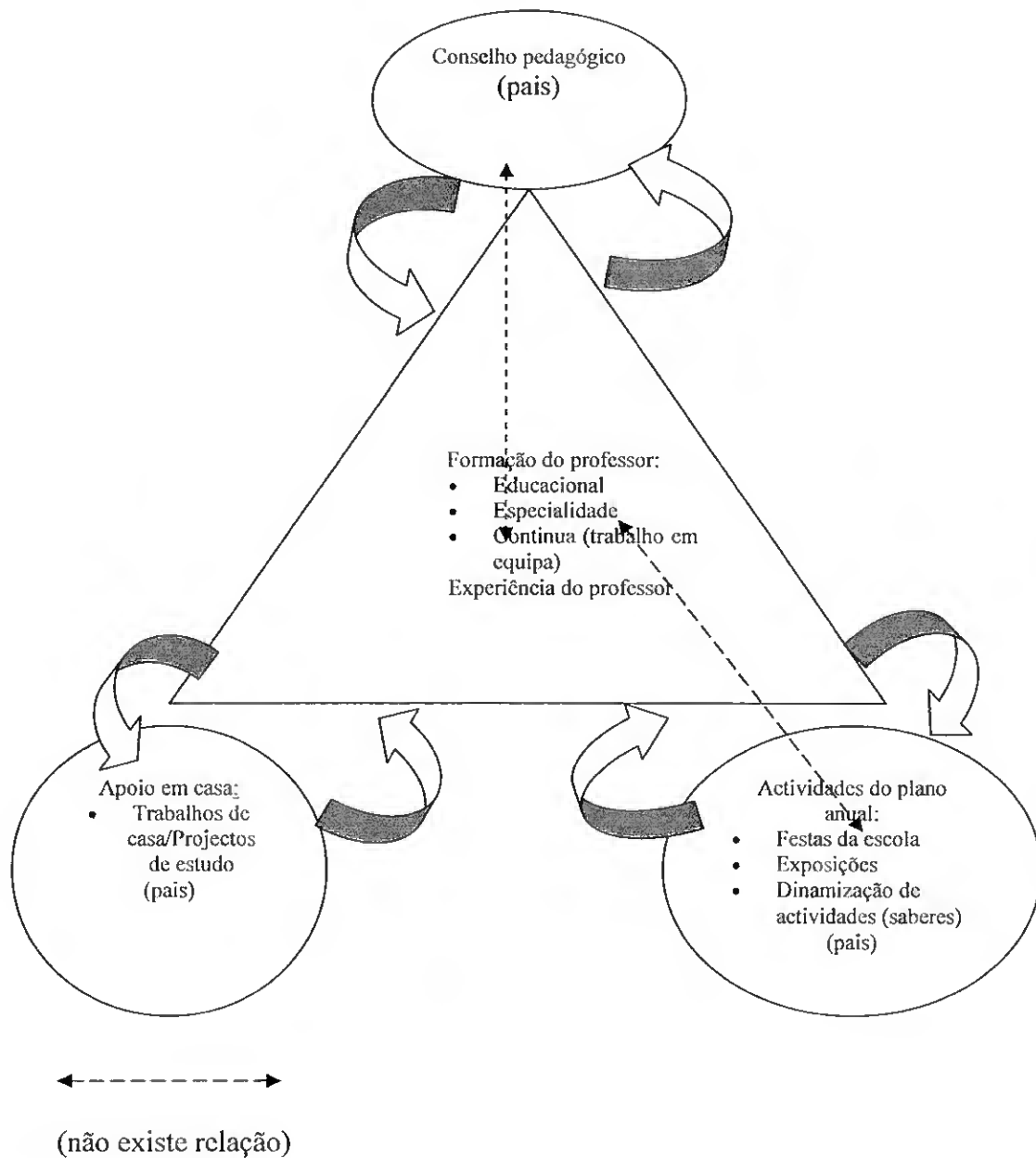


Figura 2⁵³ – Representação esquemática do modelo explicativo emergente sobre a influência da socialização profissional do professor na participação dos pais na escola

⁵³ A sub-componente psicologia da educação foi retirada no modelo de análise, em virtude de termos direccionado o nosso estudo para as interacções sociais, tendo sido substituída por outras áreas das ciências da educação.

3.3 Aprofundamento Teórico e Enriquecimento do Modelo de Análise

Visto que tínhamos validado de uma forma geral o nosso modelo de análise, sentimos, posteriormente a necessidade de aprofundar e enriquecer o mesmo. Para o efeito contribuíram, tal como referimos anteriormente, as diversas leituras, as reuniões de trabalho e outros contactos relacionados com a orientação da nossa investigação, a formação e a experiência profissional e, ainda, a experiência da mestranda como encarregada de educação.

Com base na ponderação de todos estes factores, resultou, uma reformulação da pergunta de partida⁵⁴ e do nosso mapa conceptual, conforme anexo 1 (versão 2), e um modelo de análise, mais elaborado que o anterior, conforme podemos verificar no anexo 2 (versão 3).

Após esta fase, passámos à construção de um questionário, conforme anexo 3 (versão 3) que pudesse recolher a informação relativa às relações que estabelecemos no nosso modelo de análise e no nosso mapa conceptual.

O mapa conceptual, após apreciação do questionário⁵⁵ e do modelo de análise através do guião (anexo 4), ficou conforme o quadro 4, apresentado a seguir.

⁵⁴ A primeira pergunta de partida sintetizava-se no seguinte: Até que ponto a formação inicial, a formação contínua e a experiência profissional dos professores, contribuem para a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos?

⁵⁵ A explicação referente à fase de construção do instrumento encontra-se explicada no capítulo seguinte

Quadro 4

Versão Final do Mapa Conceptual sobre a Interação entre Professores e Pais

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
Interação professores-pais	Contacto	<p>Modo: directo (face-a-face, telefonemas, cartas, questionários); mediado por outros (recados, caderneta do aluno), formal (reuniões gerais, hora de atendimento); informal</p>	-Frequência de contactos (1 a 5)
		<p>Conteúdo: académico (conteúdos programáticos); forma de colaborar com a escola; importância da articulação família-escola (convergência de valores e práticas educativas) para o sucesso educativo e; avaliação do aluno enfatizando primeiramente os aspectos positivos da sua vida escolar.</p>	- Frequência da informação (1 a 5)
	Natureza da relação	Tipo de relação: Simple contacto; colaboração; cooperação; parceria	-Frequência do tipo de relação (1 a 5)
Socialização profissional dos professores	Tecnocognitiva	<p>Formação inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curso de formação (Formação científica de base) - Nível de ensino leccionado - Ciências da educação (Sociologia da Educação/ Administração educacional ou escolar) 	<p>-Identificação do curso de formação inicial</p> <p>- Identificação do nível de ensino leccionado (pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico)</p> <p>- Identificação de formação, durante a formação inicial, nas áreas de: Administração Educacional ou Escolar e Sociologia da educação</p>
		<p>Formação Pós- graduada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciências da Educação (Sociologia da Educação/ Sociologia das Organizações /Administração Educacional ou Escolar) 	- Identificação da formação nas áreas de: Sociologia da Educação, Sociologia das Organizações e Administração Escolar ou educacional
		<p>Cursos de Formação complementar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciências da educação (Sociologia da Educação/Sociologia das Organizações/Administração Educacional ou Escolar) 	- Identificação da formação nas áreas de: Sociologia da Educação, Sociologia das Organizações e Administração Escolar ou Educacional

(continua)

Quadro 4 (continuação)

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
		<p>Formação contínua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acções de formação relacionadas com o tema. - Trabalho em equipa 	<ul style="list-style-type: none"> -Frequência de acções de formação relacionada com a temática - Identificação de oportunidades de trabalho de reflexão conjunta
		<p>Experiência profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo de serviço total, na escola actual - Experiência em conselho pedagógico -Experiência em cargos de direcção 	<ul style="list-style-type: none"> -nº de anos de docência total -nº de anos de docência na escola -nº de anos em conselho pedagógico - nº de anos na direcção da escola/direcção do agrupamento/direcção de turma
	Cultural	<p>Imagens sobre os pais e sobre a participação dos pais na escola (pessoal, percebida no interior do grupo disciplinar ou grupo de docência, através dos professores da escola, dos alunos, do director de turma ou do coordenador de estabelecimento/pólo e do conselho executivo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Direcção (positiva/negativa) das imagens
		<p>Valor atribuído à formação/experiência/ práticas no âmbito da articulação escola-família como contributos para o sucesso educativo dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Percepções pessoais sobre a contribuição do desenvolvimento de competências, através: da experiência observada, das práticas e da formação, no âmbito da articulação escola-família para o sucesso educativo Valores da contribuição (1 a 5)
Participação dos pais	Níveis de participação	Actividades do plano anual	<ul style="list-style-type: none"> -Identificação da correspondência entre o modo dos contactos e a participação dos pais nas actividades do plano anual (festas da escola, exposições e dinamizações de actividades); Frequência de contactos (1 a 3)

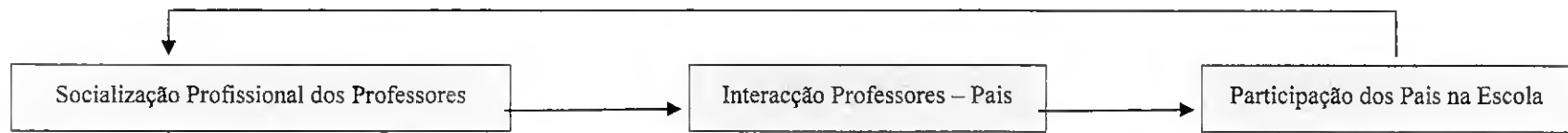
(continua)

Quadro 4 (continuação)

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
		<p>Apoio de actividades de aprendizagem em casa</p>	<p>-Identificação da correspondência entre os conteúdos, o tipo de relação e a participação dos pais nas actividades do plano anual (festas da escola, exposições e dinamizações de actividades); (frequência de 1 a 3)</p> <p>- Identificação da correspondência entre o modo dos contactos e a participação dos pais nas actividades de aprendizagem em casa. (frequência de 1 a 3)</p> <p>-Identificação da correspondência entre os conteúdos, o tipo de relação e a participação dos pais nas actividades de aprendizagem em casa. (frequência de 1 a 3)</p>
		<p>Gestão ou governo das escolas</p>	<p>- Identificação da correspondência entre o modo dos contactos e a participação dos pais/encarregados de educação em conselho pedagógico e na concepção do projecto educativo (frequência de 1 a 3)</p> <p>-Identificação da correspondência entre os conteúdos, o tipo de relação e a participação dos pais/encarregados de educação em conselho pedagógico e na concepção do projecto educativo (frequência de 1 a 3)</p>
		<p>Grau de envolvimento</p>	<p>-Identificação do grau de envolvimento (nenhum/ baixo/médio/ elevado) dos pais nas actividades do plano anual, no apoio de actividades de aprendizagem em casa e na gestão das escola.</p>

O modelo de análise após apreciação, em conjunto com o questionário, ficou esquematizado da seguinte forma, conforme se encontra apresentado na página seguinte.

Modelo Teórico – Versão 4



Dimensão Tecnocognitiva		Dimensão Contacto		Dimensão Níveis de Participação	
Formação Inicial	<ul style="list-style-type: none"> . Formação científica de base . Nível de ensino leccionado . Ciências da Educação (Sociologia da Educação/Administração Educacional ou escolar) 	Modo de Contacto	<ul style="list-style-type: none"> . Directo (face a face, telefonemas, cartas, questionários) . Mediado por outros (recados, caderneta do aluno) . Formais (reuniões gerais, hora de atendimento) . Informais 	Actividades do Plano Anual	<ul style="list-style-type: none"> . Festas da escola . Exposições . Dinamização de actividades relacionadas com os seus saberes
Formação Pós-Graduada (CESE, /DESE/Mestrado)	<ul style="list-style-type: none"> . Ciências da Educação (Sociologia da Educação/Administração Educacional ou Escolar/Sociologia das Organizações) 	Conteúdo dos Contactos	<ul style="list-style-type: none"> . Académico (conteúdos programáticos tratados) . Forma de colaborar com a escola . Informação sobre a importância da articulação escola – família (convergência de valores e práticas educativas) . «Avaliação do aluno» enfatizando os aspectos positivos. 	Apoio de actividades de aprendizagem em casa	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhos de casa/projectos de estudo
Cursos de formação complementar (CFC/ CFE)	<ul style="list-style-type: none"> . Ciências da Educação (Sociologia da Educação/Administração Educacional ou Escolar/Sociologia das Organizações) 	Natureza da Relação		Gestão	<ul style="list-style-type: none"> . Conselho pedagógico (votar decisões) . Projecto educativo
Formação Contínua	<ul style="list-style-type: none"> . Frequência de acções de formação relacionadas com a temática . Trabalho em equipa 	Tipo	<ul style="list-style-type: none"> . Simple Contacto . Colaboração . Cooperação . Partenariado 	Grau de Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> Actividades do Plano Anual . Apoio nos trabalhos de casa/projectos de estudo . Conselho Pedagógico . Projecto Educativo
Experiência profissional (anos de serviço)	Anos de docência Anos de docência na escola actual Anos de participação em conselho pedagógico Anos de experiência em cargos de direcção	Valor atribuído			
Dimensão Cultural					
Imagem pessoal, percebida no interior do grupo disciplinar ou de docência, entre os professores da escola, através dos alunos, do director de turma ou coordenador de pólo e do conselho executivo		<ul style="list-style-type: none"> . sobre os pais . sobre a participação dos pais 		<ul style="list-style-type: none"> . Experiência observada no âmbito da articulação escola-família/sucesso educativo . Práticas no âmbito da articulação escola-família/sucesso educativo . Formação no âmbito da articulação Escola-Família/sucesso educativo 	

CESE – curso de estudos superiores especializados
 DESE – diploma de estudos superiores especializados
 CFC – complemento de formação científica
 CFE – curso de qualificação para outras funções educativas

Como podemos ver atrás, o nosso modelo de análise é composto pelas cinco dimensões⁵⁶ que a seguir apresentamos.

3.3.1 A Dimensão Contacto

Entendemos que esta dimensão caracteriza, em parte, as interações entre os professores dos vários níveis de ensino e os pais/encarregados de educação através das componentes: *modo* e *conteúdo*. Esta dimensão justifica-se pelo facto, de que, sem o contacto, seja o qual for o seu modo, não poderá haver transmissão de informações (conteúdo) e posteriormente uma participação dos pais nos vários aspectos da vida escolar.

A selecção dos vários modos e conteúdos dos contactos teve como critério, o facto de serem comuns a todos os níveis de ensino.

A componente, modo dos contactos, traduz a maneira como o contacto é feito e como se realiza em termos de regras e procedimentos. Assim, temos os seguintes modos:

1. *directo* (face-a-face, telefonemas, cartas, questionários), através deles os professores contactam directamente com os pais/encarregados de educação, contudo apenas no primeiro modo de contacto os actores estão fisicamente presentes, logo, este aspecto poderá, ou não, influenciar a transmissão e interpretação das mensagens. Este modo de contactos, em nosso entender, parece pode incluir-se no tipo de contactos que não são formais, nem informais, mas *formalizados*, visto que podem ser implementados, por hábito, por determinados professores, sempre que sintam essa necessidade;
2. *mediado por outros* (recados, caderneta do aluno), os professores contactam com os pais/encarregados de educação através de um intermediário, nomeadamente, os alunos, utilizando a expressão verbal escrita (recados escritos e caderneta do aluno) ou, apenas, a expressão verbal oral (recados orais), neste caso, os alunos servem de mensageiros, o «go-between» (Perrenoud, 1995). Tal como o modo dos contactos anteriores, também podemos incluir este nos modos de contactos formalizados;
3. *formal* (reuniões gerais e hora de atendimento), as reuniões gerais realizam-se normalmente no início do ano lectivo⁵⁷, podendo, ainda, ocorrerem noutros

⁵⁶ As designações dimensão cultural, dimensão contacto e natureza da relação foram baseadas no trabalho de (Muge, 2003)

momentos, caso seja necessário. Este tipo de reuniões tem um carácter formal, uma vez que os pais são convocados atempadamente e os assuntos tratados são redigidos em acta. A acta ou a folha de presenças referente à reunião é assinada por todos os encarregados de educação, no caso do pré-escolar e do 1º ciclo e no caso do 2º e 3º ciclo, os pais/encarregados de educação assinam uma folha de presenças. A hora de atendimento encontra-se estipulada por lei, uma hora mensal, num ou dois dias a fixar pelos professores do 1º ciclo e educadores de infância e 45 minutos semanais para os professores do 2º e 3º ciclos. Neste modo de contacto são normalmente tratados assuntos relacionados com o aproveitamento escolar e problemas dos alunos.

4. *informais*, neste incluem-se todos os contactos que acontecem por acaso.

Com a segunda componente, conteúdo dos contactos, procuramos caracterizar as interacções através de alguns conteúdos que considerámos, por um lado, estarem relacionados com aspectos da formação e experiência dos professores e, que por outro, poderiam servir de incentivos para a participação dos pais na escola. Para o efeito, escolhemos os seguintes quatro conteúdos:

1. *académico* (conteúdos programáticos tratados nas aulas), a transmissão desta informação, por parte dos professores, está relacionada com uma das atitudes facilitadoras da colaboração com os pais, colaboração esta que influencia positivamente a aprendizagem dos alunos (Coleman & Tabin 1992) citados em Villas- Boas (s/d);
2. *forma de colaborar*, esta relaciona-se com a explicitação feita aos pais/encarregados de educação do que se pretende da sua acção no sentido de os mesmos participarem na vida escolar dos seus educandos;
3. *importância da articulação escola-família* (convergência de práticas educativas e valores) para o sucesso educativo. A escolha desta sub-componente está relacionada com a valorização, por parte do professor, da acção dos pais/encarregados de educação, ou de uma forma geral, da família enquanto estrutura social com um impacto determinante no processo de socialização das crianças e jovens. Barroso (1995) inclui esta convergência de práticas como

⁵⁷ Nestas reuniões procede-se à eleição dos representantes dos pais que no caso do 2º ciclo participam nas reuniões do Conselho de Turma. Nas reuniões de avaliação dos conselhos de turma não estão presentes os representantes dos pais.

parte integrante de uma das principais finalidades do envolvimento da família dos alunos, no nosso caso pais/encarregados de educação, que por sua vez fazem parte do que define como o tipo de papel dos pais, *co-educadores*. Também Coleman e Tabin (1992) citados por Villas-Boas (s/d) abordam de forma semelhante este aspecto como um dos passos facilitadores da colaboração e que se baseia em fazer lembrar aos pais quais os seus direitos e responsabilidades. Visto que segundo Lareau (1996), citada em Villas-Boas (s/d), não serem assumidos por todos os pais numa forma universal. A importância deste passo, justifica-se ainda, pelo facto da família, através da sua acção, determinar o desenvolvimento da criança, e a boa qualidade desse desenvolvimento, ser ratificado pela escola, uma vez que se traduz em resultados escolares que se traduzem num sucesso educativo global (Afonso, 1998)

4. *avaliação do aluno*, valorizando os aspectos positivos do mesmo, para que os pais criem uma imagem positiva dos contactos com a escola, facilitando, assim futuros contactos (Cosme & Trindade, 2002) e a participação dos pais na escola.

3.3.2. A Dimensão Natureza da Relação

Com esta dimensão pretendemos caracterizar as relações que os professores estabelecem com os pais, relações estas que se prendem com o estabelecimento de laços, supondo trocas (de informação ou outras) e que por isso supõem e fazem emergir o poder. Para o efeito escolhemos, apenas, a seguinte componente, o *tipo de relação* que caracteriza o sistema de relações professores – pais /encarregados de educação em função do poder (conhecimentos) que os pais possuem e, que por sua vez, influencia o grau de implicação na relação. Com o objectivo de caracterizar a natureza das relações distribuimo-las por quatro tipos de relações:

1. *simples contacto*, são as relações que não vão além das regras de convívio cortês e que se estabelecem quando professores e pais se vêm por acaso, ou quando os segundos vão levar ou buscar os seus filhos à escola;
2. *cooperação*, relação que pode ser espontânea ou organizada, voluntária ou mais ou menos forçada e imposta pelo meio ou pelas condições mas que existem

quando se realizam interações sociais entre pessoas ou entre grupos com a finalidade de associar actividades, prestar auxílio mútuo, realizar um trabalho comum (Birou,1982);

3. *colaboração*, acção concertada e planificada em conjunto, numa perspectiva de apoio mútuo; pressupõe a existência de uma estreita cooperação, actualizando-se esta através do desenvolvimento de estratégias de interacção, fundamentalmente propostas pela escola Macbeth (1984), citado em Homem (2002);
4. *partenariado*, os pais assumem um papel de parceiros iguais com forças e perícias equivalentes, sendo realçada a corresponsabilidade pais/educadores no processo educativo. Este tipo de relação enquadra-se num tipo de participação social e cívica (Barroso, 1995).

3.3.3 A Dimensão Tecnocognitiva

À luz da sistémica, esta dimensão remete-nos para o conjunto dos conhecimentos, técnicas, tecnologias e experiência necessários para efectuar as tarefas requeridas pela organização (Bertrand & Guillemnet, 1988). Dada a especificidade da organização escolar e do objecto do nosso estudo, as interações entre professores, sob influência da socialização profissional dos professores, entendemos como fazendo parte desta dimensão as seguintes componentes: a formação inicial, os cursos de pós-graduação e de formação complementar, a formação contínua e, ainda, a experiência profissional.

Assim, a componente, formação inicial, segundo González (1995), referido em Flores (2000), constitui «a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente, direccionada para favorecer e desenvolver as capacidades, disposições e atitudes dos professores, com o fim de os preparar para a realização eficaz da sua tarefa» (p.30).

Para esta componente seleccionámos as seguintes sub-componentes:

1. *curso de formação inicial* (formação científica de base), permite a identificação da formação a nível do grupo de docência, do grupo disciplinar e do conjunto das disciplinas que lecciona;

2. *nível de ensino* que lecciona, permite identificar em que nível de ensino o professor exerce a função docente, podendo ser no pré-escolar ou num dos ciclos do ensino básico.
3. formação em *sociologia da educação*, permite saber se o professor teve formação que lhe permite tornar mais eficiente a sua acção, uma vez que a mesma permite ao professor compreender o seu papel social no sistema educativo e o deste na sociedade. Esta formação abrange, pelo menos, dois aspectos principais tal como refere Piletti (1988):

O estudo dos processos e das influências sociais envolvidos na atividade educativa, em especial na escola. Incluem-se aqui os processos de interacção dos indivíduos e de organização social e as influências exercidas pela sociedade, pela comunidade e pelos grupos sobre a educação; a aplicação dos conhecimentos e descobertas da sociologia à actividade educativa. Isto é, a utilização da sociologia e dos seus princípios para tornar mais eficiente o processo educativo (p.18).

4. formação em *administração escolar/ educacional*, permite saber se o professor teve formação que lhe permite tornar mais eficaz a sua acção, uma vez que a mesma permite segundo Formosinho (1998):

Interpretar as finalidades e objectivos educacionais e transformá-los em acção organizacional, através do planeamento, organização, direcção e controle, interpretar e compreender os fenómenos e comportamentos que ocorrem dentro das organizações educativas, nomeadamente o poder, a tecnologia, a comunicação, a participação e a inovação (p.602)

A segunda componente, a Formação Pós-Graduada, inclui os Cursos de Estudos Superiores Especializados, Diplomas de Especialização Universitária e os Mestrados em que os professores adquiriram formação nas seguintes áreas: Sociologia da Educação, Administração Educacional /Escolar e Sociologia das Organizações. Devido a ter sido feita anteriormente, a descrição das duas primeiras áreas de formação, descrevemos, apenas, a seguinte sub-componente:

1. formação em *Sociologia das Organizações* que permite saber se o professor teve formação que lhe torna mais eficaz a sua acção, na medida em que a mesma possibilita a abordagem dos temas: (a) a escola como organização, (b) a organização e a mudança, (c) teorias da organização aplicadas à escola e (d) estrutura e estratégias das organizações;

Silva (1993) refere a importância da formação na área da organização escolar para se compreender a relação escola-família e Lima (1992) defende que o

estudo da participação na organização escolar implica o estudo da escola como organização que, por sua vez, deve ser conduzido por referência à teoria e à sociologia das organizações. Também, Nóvoa (1992), fala desta ciência como uma das realidades mais interessantes da nova investigação em Ciências da Educação.

A terceira componente, os Cursos de Formação Complementar, inclui os Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica e os de Qualificação para o Exercício de outras Funções Educativas em que os professores adquiriram formação nas seguintes áreas atrás descritas: Sociologia da Educação, Administração Educacional /Escolar e Sociologia das Organizações.

A quarta componente, Formação Contínua, tal como Ribeiro (1993) refere, coincide com:

O conjunto de actividades formativas de professores que vêm, na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos (p.10).

Relativamente à mesma componente seleccionámos as seguintes sub-componentes:

1. *acções de formação*, modalidade de formação frequentada pelos professores no sentido de adquirirem conhecimentos relacionados com a temática relação escola-família;
2. *trabalho em equipa* (trabalho de reflexão conjunta), que segundo Jesus (1998) é uma das melhores estratégias a utilizar durante a formação contínua, quando realizado em clima de autenticidade e de cooperação, orientado para a resolução de problemas comuns e para o desenvolvimento de competências profissionais relevantes para essa resolução, de acordo com o tema e os objectivos de cada sessão.

A última componente da dimensão tecnocognitiva, experiência profissional, baseia-se no factor tempo e permite a diferenciação, em termos de experiência dos professores, quanto ao grau de implicação dos pais na vida escolar dos seus filhos. Para o efeito seleccionámos os seguintes itens (sub-componentes):

1. *anos de docência*, permite a diferenciação em termos de anos de serviço total, em relação ao aspecto acima mencionado;

2. *anos de docência na escola actual*, possibilita a diferenciação em termos de experiência, consoante os anos de serviço na escola onde o professor exerce funções, no mesmo aspecto referido anteriormente;
3. *anos de participação em conselho pedagógico*, permite a diferenciação em termos de experiência, consoante os anos de experiência no mesmo órgão, do conhecimento do grau de envolvimento dos representantes dos pais/encarregados de educação no Conselho Pedagógico;
4. *anos de experiência em cargos de direcção*, possibilita a diferenciação em termos de experiência, consoante o número de anos de direcção de escola/direcção de agrupamento/ direcção de turma, do conhecimento do grau de envolvimento dos pais/ encarregados de educação na escola.

3.3.4 A Dimensão Cultural

A escolha desta dimensão relaciona-se com o facto da cultura organizacional (escolar), (a) constituir aquilo que é transmitido e adquirido de forma inconsciente, ou não, durante o processo de socialização dos professores, nomeadamente, quando exercem funções nas organizações escolares e (b) decorrer e exprimir relações de interacção que existem no interior das organizações (Sarmiento, 1994).

Para Bertrand e Guillemet (1988), o que melhor caracteriza a cultura organizacional é a sua estrutura ambígua e paradoxal: «com efeito, a cultura tem um conteúdo específico que está longe de ser específico! O conteúdo é frequentemente, muito geral e qualitativo» (p.121). Este aspecto é exemplificado com a socialização do professor ao nível institucional, em que o mesmo sofre a influência dos seus colegas de profissão, dos órgãos de gestão, dos pais (sobretudo através dos alunos), do currículo e da administração (Flores 2000).

Através da análise das abordagens, anteriormente apresentadas (capítulo 1) acerca do conceito em questão, conseguimos identificar palavras comuns em todos eles, tais como: valores, representações (imagens) e crenças.

De acordo com Jodelet (1990) a imagem coincide com uma forma de apresentação da representação social enquanto fenómeno que condensa um conjunto de significações.

Relativamente ao conceito de valor, Raths, Harmin e Simon, citados em Formosinho, McClellan e Lino (1996), consideram-no como algo proveniente da experiência que tendem a organizar a vida, dependendo, assim, do contexto cultural em que ocorrem. Segundo Nóvoa (1992), os valores «permitem atribuir um significado às acções sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais» p.31.

Também, numa perspectiva semelhante, Pires, Fernandes e Formosinho (1991) consideram o «valor» como «princípio geral que possibilita às pessoas um padrão de medidas para fazer juízos de valor sobre actos ou objectivos específicos» (p.239)

No nosso modelo de análise, estes dois conceitos (valor e imagem) foram considerados como componentes da dimensão cultural que poderão influenciar a participação dos pais na escola e ser influenciados por algumas componentes da dimensão tecnocognitiva.

A nossa escolha pela componente *imagem* está relacionada com o facto de permitir aos professores inquiridos referirem sentimentos mais ou menos positivos, pessoais e percebidos junto dos seus colegas (grupo de docência ou disciplinar, da escola), dos seus alunos, do Conselho Executivo, do Director de Turma ou Coordenador da escola, acerca dos pais como educadores e da sua participação na escola.

A componente *valor* permite aos professores posicionarem-se sobre a importância (grau de contribuição) da formação, da experiência e das práticas no âmbito da articulação escola-família para o sucesso educativo dos alunos.

4.3.5. A Dimensão Níveis de Participação

Esta dimensão é aquela, que parece ser influenciada pelas outras, mas influencia também a dimensão tecnocognitiva e, conseqüentemente, as dimensões que fazem parte do que caracteriza as interações.

Para esta, seleccionámos as seguintes componentes: *Actividades do Plano Anual, Apoio de Actividades de Aprendizagem em Casa, Gestão ou Governo de Escolas e Envolvimento.*

A primeira componente, Actividades do Plano Anual,⁵⁸ é constituída pelas actividades realizadas na escola em que os pais podem participar tais como, festas da escola, exposições, dinamização de actividades relacionadas com os seus saberes. Estas actividades fazem parte de uma forma de envolvimento dos pais/ encarregados de educação na escola proposto por Epstein, cuja iniciativa e desenvolvimento parte da escola, mas onde os pais poderão ter um papel muito activo, desde que tomem iniciativas, dêem as suas opiniões e participem em conjunto com os professores na organização das mesmas actividades.

A segunda componente, apoio de actividades de aprendizagem em casa, concretiza-se pela ajuda que os pais/encarregados de educação prestam durante a execução dos trabalhos de casa/projectos de estudo. Este tipo de trabalhos podem requerer uma pesquisa em livros, enciclopédias, Internet em que os pais/encarregados de educação poderão ter um papel mais activo.

A terceira componente, gestão ou governo da escola, concretiza-se através da intervenção dos pais na selecção dos currículos, definição da política educativa e colaboração com as equipas de gestão da escola (Carvalho 2000). Neste âmbito, seleccionámos a intervenção dos pais a nível do Conselho Pedagógico, um dos órgãos de gestão da escola, e na concepção do Projecto Educativo, que é um dos documentos onde se estabelece as linhas gerais de orientação pedagógica (Brito, 1994), os objectivos de âmbito institucional (participação, relações com comunidade, etc...), administrativo-financeiro e relacional (Costa A, 1994). Esta componente equivale a um nível mais elevado de participação dos pais, visto poderem intervir ao nível da gestão da escola.

A última componente, envolvimento, está intimamente relacionada com o empenhamento e interesse que os professores conseguem observar da parte dos pais durante a sua participação nos vários aspectos da vida escolar acima mencionados. Esta componente que é um critério de classificação da participação (Lima, 1992), contribui para caracterizar se a participação dos pais é activa, reservada ou passiva.

⁵⁸ Estas actividades programam-se, normalmente, no início do ano lectivo e são registadas no Plano Anual de Actividades que constitui, de acordo com Costa (1994) «um instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização de estratégias, meios e recursos para os implementar» (p.27)

Conclusão

Durante a construção do modelo de análise, a nossa prioridade incidiu sobre construção e selecção de conceitos que pudessem em nosso entender exprimir o essencial do nosso objecto de estudo.

Esta construção de conceitos consistiu, numa primeira fase, em definir as dimensões que fariam parte do nosso modelo de análise. Para tal, foram essenciais as várias etapas que nos permitiriam validar o modelo de análise, tais como, a apreciação do pré-questionário, a passagem do questionário de validação, o tratamento dos resultados e, ainda, as reuniões de trabalho relacionadas com a orientação da tese e as leituras realizadas.

Destas reuniões e leituras, resultou um enriquecimento e reformulação do modelo no que respeita às dimensões e aos conceitos. Estes últimos, por sua vez, possibilitaram-nos precisar os indicadores com os quais as nossas dimensões iriam ser medidas. No entanto, a construção do nosso modelo não ficou por aqui, uma vez que da apreciação dos especialistas e dos docentes surgiram pistas muito válidas que contribuíram para a consolidação do mesmo.

Após a consolidação do modelo de análise, reformulámos o questionário previamente elaborado. Estas reformulações e a elaboração do novo questionário atenderam a determinados critérios metodológicos que se encontram explicados, juntamente com outros, no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Para investigar o tema e procurar responder à pergunta de partida seguimos determinada metodologia que abordamos neste capítulo.

Assim, num primeiro momento, fazemos a caracterização do estudo quanto à finalidade, à metodologia geral, à função, ao plano de pesquisa e, por fim, ao tipo de informação.

No segundo momento, apresentamos a população alvo da investigação, caracterizando, ainda, o tipo de amostra escolhida no que diz respeito aos dois instrumentos de observação.

No terceiro momento, descrevemos as duas etapas de construção do instrumento final, nomeadamente, as fases de elaboração e de aperfeiçoamento do pré-teste.

Mais adiante, descrevemos algumas questões relacionadas com a fiabilidade, nomeadamente, com a consistência interna do questionário.

Finalmente, referimo-nos aos aspectos referentes aos procedimentos estatísticos.

4.1 Natureza do Estudo

O nosso estudo, quanto à sua natureza, e tendo por base as orientações de Erasmie e Lima (1989), Briones (1991), Jacobs, Ary e Razavier (1987) e Bryman e Cramer (1993) pode-se caracterizar da seguinte forma:

Quanto à finalidade, é uma investigação aplicada, uma vez que tem como objectivo a produção de conhecimentos para a tomada de decisões, isto é, a produção de soluções práticas para problemas específicos (Jacobs, Ary & Razavier, 1987). Dito por outras palavras, pretendemos com o estudo identificar se os professores têm consciência da importância da formação, no âmbito da relação escola-família, para que posteriormente invistam em práticas de formação ao nível dessa relação.

Em relação à metodologia geral, recorremos a processos tradicionais ou, por outras palavras, a métodos empíricos ou positivistas, que incluem a construção de hipóteses, estratégias de amostragem, concepção de instrumentos, tratamentos e análise de dados após utilização de métodos estatísticos (Erasmie & Lima, 1989).

Quanto à sua função, é basicamente descritiva⁵⁹, que segundo Best (s/d) citado por Jacobs, Ary e Razavier (1987) se baseia no seguinte:

Describe e interpreta lo que és, se interessa por las condiciones o relaciones existentes; las prácticas que predominan; las creencias, puntos de vista y actitudes vigentes; los procesos que sucedem; los efectos sentidos; o las tendencias que están desarrolándose (p.25).

Relativamente ao plano de pesquisa, caracteriza-se por ser um estudo exploratório por centrar-se nas percepções dos professores, com diversas formações e experiências, acerca da sua interação com os pais. Este estudo exploratório é de base correlacional, uma vez que utilizámos a técnica de correlação na observação das variáveis⁶⁰ em estudo, não se admitindo relações de causalidade (Bryman & Cramer, 1993; Erasmie & Lima, 1989).

Em relação ao tipo de informação, o nosso estudo abrange informação de âmbito qualitativo e quantitativo. Encontramos o primeiro tipo de informação quer no desenvolvimento da problemática que surgiu da recolha documental das várias obras, quer na análise dos resultados obtidos nos questionários.

⁵⁹ É de referir que no segundo momento do capítulo 1 por vezes o discurso normativo encontra-se presente devido à especificidade do assunto.

⁶⁰ Segundo Jacobs, Ary e Razavier (1987) «Variable es un atributo que reflecte o expresa algún concepto o construcción y que admite diferentes valores» (p.28).

O segundo tipo de informação, quantitativa, é evidente nos dados do questionário que são expressos através do tratamento estatístico.

4.2 População e Amostra

A população⁶¹ do nosso estudo é constituída por duzentos e trinta e seis docentes, conforme quadro 5, a seguir apresentado:

Quadro 5
*Composição da População*⁶²

Agrupamentos	Educadoras de Infância	Professores do 1º Ciclo	Professores do 2º e 3º Ciclo
Agrupamento de Serpa	6	33	49
Agrupamento de Vila Nova de São Bento	8	22	47
Agrupamento de Pias	6	24	41
Total	20	79	137

Sendo a população algo extensa e devido aos custos elevados e ao grande dispêndio tempo, não foi possível incluir no nosso estudo todos os elementos que a constituem,. Desta forma, tornou-se imprescindível definirmos uma amostra tal como sugerem Bryman e Cramer (1993) e Vicente et al (1996).

Nesta óptica, tendo a preocupação de constituir uma amostra representativa, isto é, que «possa ser tratada como se fosse a própria população» (Bryman & Cramer, 1993, p.122) optámos por dois tipos de amostras, a aleatória e a não aleatória.

As amostras não aleatórias que usámos para apreciação do pré-teste do instrumento de validação do modelo de análise e do pré-teste do instrumento final do nosso estudo, inscrevem-se na designada amostra intencional que segundo Vogt (1993) citado em Vicente «é uma amostra composta de elementos seleccionados deliberadamente (intencionalmente) pelo investigador, geralmente, porque este considera que possuem características que são típicas ou representativas da população» (p.61).

Utilizámos este tipo de amostra para os pré-testes porque pretendíamos que os mesmos fossem apreciados por docentes dos vários níveis de ensino e ainda por especialistas com formação na área do nosso estudo.

⁶¹ Referimo-nos à população referente à passagem do questionário final.

⁶² De acordo com Vicente et al (1996), esta define-se como « (...) a totalidade de elementos que estão em conformidade com as especificações estabelecidas. As especificações definem elementos que pertencem ao grupo alvo e aqueles que não pertencem» (p.39).

Quanto às amostras não aleatórias escolhidas para apreciarem o primeiro pré-teste, apresentado no anexo 3 (versão 1), uma delas foi constituída por dez docentes a exercerem funções em Serpa (três deles eram educadores de Infância, três professores do 1º ciclo, dois do segundo ciclo e outros dois do 3º ciclo do ensino básico) e, a outra, por dois especialistas nas áreas das ciências da educação.

No que diz respeito às amostras não aleatórias escolhidas para apreciarem o segundo pré-teste, conforme anexo 3 (versão 3), uma delas era constituída por 15 docentes (3 educadores, 8 professores do 1º ciclo, 3 professoras do segundo ciclo uma licenciada em português, duas em história) e, a outra, por quatro especialistas nas áreas de sociologia, metodologias de investigação e informática.

O tipo de amostra aleatória foi escolhido para a passagem do instrumento de validação do modelo de análise e do instrumento final, apresentados no anexo 3 com as versões 2 e 4, respectivamente.

Segundo Hansent (1962), citado em Vicente et al (1996):

Uma amostra é considerada aleatória ou probabilística, se for recolhida por um processo tal que assegura que todo e qualquer elemento (ou grupo de elementos) da população tem probabilidade, calculável e diferente de zero, de ser escolhido para integrar a amostra (p.94).

A nossa amostra⁶³ é constituída por 100 docentes de vários níveis de ensino (pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico) a exercerem funções nos agrupamentos do concelho de Serpa. Pensamos que, apenas, conseguimos o retorno de 100 questionários, dos 180 distribuído, em virtude da sua distribuição ter sido feita no fim de ano em que os docentes são bastante solicitados para determinadas actividades na escola e ainda devido à grande utilização destes instrumentos para as diversas investigações levadas a cabo pelos professores que se encontram a finalizar pós-graduações e complementos de formação científica.

⁶³ A amostra a que nos referimos é aquela em que foi administrada o instrumento final. A amostra relativa à administração do questionário de validação foi abordada no capítulo referente à construção do modelo de análise.

4.3 Construção do Instrumento Final de Observação⁶⁴

A construção do nosso instrumento final passou por duas etapas principais, a elaboração do pré-teste e o seu aperfeiçoamento. São estas etapas que iremos abordar seguidamente.

4.3.1 Elaboração do Pré-Teste

Após o enriquecimento do modelo de análise, apresentado no anexo 2 (versão 3) e apoiando-nos no nosso mapa conceptual, conforme anexo 1 (versão 2), elaborámos um questionário com 123 questões, das quais 122 agrupadas em cinco blocos, conforme anexo 3 (versão 3), pertencendo a cada um às seguintes dimensões: tecnocognitiva, cultural, contacto, natureza da relação e níveis de participação.

Optámos por construir um questionário devido à dimensão considerável da população do estudo e porque, por um lado, queríamos que os professores reflectissem acerca do assunto em estudo e, por outro, pretendíamos recolher opiniões dos mesmos acerca da sua interacção com os pais/encarregados de educação.

Acrescentamos, ainda, como justificação da nossa escolha, as seguintes vantagens: a possibilidade de quantificar uma grande variedade de dados e permitir fazer inúmeras análises de correlação e, para além disso, assegurar a exigência de representatividade do conjunto dos inquiridos, embora tal nunca se alcance na totalidade, uma vez que há sempre margem de erro (Quivy & Campenhoudt, 1998).

A possibilidade de resposta para as 122 questões, agrupadas por blocos de questões, varia de bloco para bloco (anexo3 versão 3). Assim, o bloco 1 (dimensão tecnocognitiva) é constituído por questões, de resposta aberta e fechada, que permitem caracterizar os sujeitos respondentes a nível profissional.

O bloco 2 (dimensão cultural) é constituído por oito questões que permitem conhecer as imagens (sobre os pais e a sua participação na escola) percebidas pelo professor e através de alguns actores da vida escolar. Estas questões são de opinião fechada porque a resposta dos inquiridos situa-se numa escala ordenada de 12 níveis desde - 5

⁶⁴ Neste ponto apenas falamos da construção do instrumento final, porque a construção do instrumento de validação do modelo de análise foi descrita no capítulo referente à construção do modelo de análise.

(*Muitíssimo negativa*) até + 5 (*Muitíssimo positiva*) e ainda com o nível N (*Não sabe/não responde*).

O bloco 3, com duas questões (dimensão cultural), permite conhecer o valor atribuído pelos professores à experiência e à formação no âmbito da relação escola-família como contributos para o sucesso educativo dos alunos. As questões são também de opinião fechada, podendo as respostas situar-se numa escala de cinco níveis, desde 1 (*Não contribui*) até 5 (*Contribui muito*).

Quanto às dezassete questões, de opinião fechada, do bloco quatro (dimensão contacto e dimensão natureza da relação) que permitem caracterizar as interações entre professores e pais quanto ao modo, ao conteúdo dos contactos e à natureza da relação, as respostas situam-se numa escala de seis níveis, desde 1 (*Nenhuma*) até 5 (*Muitíssima*) e ainda com o nível N (*Não sabe*).

O bloco 5 (dimensão níveis de participação) permite caracterizar a participação dos pais nos vários aspectos da vida escolar em relação ao modo, ao conteúdo dos contactos, à natureza da relação e ao envolvimento. As respostas dos inquiridos podem situar-se quanto aos primeiros três sub-blocos de questões (5.1; 5.2 e 5.3) numa escala de três níveis, desde 1 (*Pouca*) até 3 (*Muita*). Relativamente ao sub-bloco de questões 5.4, relacionada com o grau de envolvimento da participação dos pais, as respostas dos sujeitos podem situar-se numa escala de três níveis, desde 1 (*Baixo*) até 3 (*Elevado*).

A questão 6, relacionada com a apreciação geral da investigação, possibilita um levantamento de opiniões já que a mesma tem uma formulação aberta.

Na formulação das várias questões tentámos utilizar uma linguagem compreensível, clara e utilizada pela população alvo do nosso estudo.

4.3.2 Aperfeiçoamento do Pré-Teste

O nosso questionário, conforme anexo 3 (versão 3), juntamente com o modelo de análise apresentado no anexo 2 (versão 3), foi distribuído por quatro especialistas nas áreas de sociologia, metodologias de investigação e de informática com o objectivo dos mesmos apresentarem em guião, conforme anexo 4, as suas críticas e sugestões quanto à estrutura, extensão, clareza, e linguagem, e ainda quanto às reformulações que achassem pertinentes.

Para além desta apreciação feita pelos especialistas, o mesmo pré-teste foi distribuído por 14 docentes (3 educadores, 8 professores do 1º ciclo, 3 professoras do

segundo ciclo uma licenciada em português, duas em história), este também foi acompanhado por um guião que lhes possibilitou registar as opiniões acerca da clareza, ambiguidade e objectividade da linguagem utilizada nas questões, conforme anexo 4.

Sobre as apreciações dos especialistas importa salientar, que quanto à concepção e estrutura, de um modo geral, os indicadores seleccionados foram considerados como representativos das dimensões que pretendíamos investigar.

Relativamente à pertinência do estudo, o mesmo foi considerado como pertinente, tendo sido salientado por um dos docentes que o instrumento, de uma forma prática, simples e eficiente consegue aglutinar várias perspectivas de interação, com o factor aglutinador da consciência qualitativa.

Apesar disto, foram sugeridas as seguintes alterações:

1. clarificação do termo *socialização profissional* no âmbito do nosso estudo;
2. melhorar a formulação das questões através de uma linguagem mais acessível e clara;
3. colocar as questões relacionadas com os anos de experiência, no ensino e no conselho pedagógico, logo no início do questionário (após a questão, nível de ensino que lecciona) e introduzir o item *anos de participação em cargos de direcção*;
4. no segundo bloco de questões, foi sugerido que se legendasse os valores da escala e se acrescentassem questões relacionadas com as imagens do Director de Turma, do Coordenador de Estabelecimento e do Conselho Executivo sobre os pais/ encarregados de educação e sobre a participação dos mesmos na escola;
5. melhorar a apresentação do questionário (deixar mais espaço entre os blocos de questões) de forma a torná-lo mais claro;
6. eliminar nas escalas todos os níveis N (*Não sabe/não responde*)
7. dividir a coluna relativa ao modo dos contactos formal: *reuniões gerais/ hora de atendimento* em duas sub-colunas uma para *reuniões gerais* e outra para *hora de atendimento*;
8. acrescentar uma questão no bloco 3, relacionada com a contribuição das práticas no âmbito da articulação escola família

Após a concretização destas alterações, ficámos com um questionário composto por 134 questões, conforme anexo 3 (versão 4).

4.4 Questões em Torno da Fiabilidade

Devido à impossibilidade de aplicar o instrumento mais que uma vez, o que nos garantiria uma maior fiabilidade dos resultados, realizámos um tratamento de dados a partir do Alpha de Croanbach, para os blocos de itens que nos foi possível⁶⁵, com o objectivo de apurar a sua consistência interna. A fiabilidade define-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas com igual número de itens e existe quando os inquiridos têm diversas opiniões para os mesmos itens. Assim apurámos os seguintes valores de consistência interna para cada bloco de questões, conforme apresentamos no quadro 6.

Quadro 6
Consistência Interna do Questionário

Bloco de questões	Alpha de Croanbach
3	0,8757
4.1	0,4258
4.2	0,6980
4.3	0,7057
5.1	0,8830
5.2	0,9138
5.3	0,8861
5.4	0,7520

Relativamente ao valor de Alpha de Croanbach apurado para a totalidade destes blocos de questões foi de . 9615, o que nos dá garantias de consistência interna, uma vez que o valor indicador de boa consistência interna deverá ser superior a 0.70.

⁶⁵ Não foi apurado para as questões do bloco 2 porque a escala apresentada não é muito usual.

4.5 Procedimentos Estatísticos

Tal como no tratamento e análise dos dados do questionário de validação do nosso modelo de análise, para o questionário final, utilizámos o SPSS, mas numa versão mais actual (10.0).

Primeiramente, criámos uma base de dados tendo em conta o tipo de variáveis. Posteriormente inserimos os dados através da leitura dos questionários que se encontravam numerados, tendo também ficado registado, na mesma base de dados, registado o número de cada questionário.

Algumas destas variáveis deram origem a novas variáveis, em virtude dos tratamentos estatísticos que queríamos realizar. São exemplo disso, as variáveis criadas relacionadas com a junção dos inquiridos com determinadas formações e as variáveis relacionadas com anos de experiência em que foram criadas variáveis intervalares.

Para as variáveis relacionadas com a formação e experiência dos professores, que coincide com as questões do bloco 1 (dimensão tecnocognitiva do nosso modelo) foi feito um tratamento de estatística descritiva uma vez que as mesmas permitem descrever as características básicas da nossa amostra.

Tendo em mente o objectivo do nosso estudo (descrever e caracterizar as interações entre professores e pais e a participação dos últimos na escola relacionando-os com a formação e experiência dos primeiros), procedemos aos tratamentos, que considerámos pertinentes, de cruzamento das variáveis independentes (questões do bloco 1 e 2) com as variáveis dependentes (questões dos blocos 4 e 5). Cruzámos, também as variáveis independentes do bloco 3 com as do bloco 5.

Os procedimentos estatísticos consistiram, por um lado, na aplicação de testes para verificar se as variáveis pertencentes às dimensões tecnocognitiva e cultural actuavam nas variáveis das outras dimensões do nosso modelo relativas à interação e participação e, por outro, em cruzamentos das variáveis atrás referidas, que nos possibilitaram a comparação das médias, o que nos permitiu a verificação das diferenças de influência.

Na aplicação dos testes, tivemos em conta o tipo de variáveis a serem correlacionadas. Assim, na correlação de uma variável dependente ordinal com uma variável independente dicotómica (as respostas dos respondentes podem situar-se em duas categorias), aplicámos o *Mann-Whitney Test* e em relação à correlação de uma variável

Quadro 13
Anos de Docência na Escola Actual

Anos de docência na escola actual	Freq.	%	% Acumuladas
Menos ou igual a 3	53	53,0	53,5
Mais de 3	46	46,0	
Caso inválido	1	1,0	
Total	100	100,0	100,0

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Através da análise do quadro 14 depreendemos que a maioria dos indivíduos (81%) tem 3 ou menos anos de participação em Conselho Pedagógico e uma maioria menos acentuada (59%) tem 3 ou menos anos de experiência em cargos de direcção, como podemos ver no quadro 15.

Quadro 14
Anos de Experiência em Conselho Pedagógico

Anos de experiência em Conselho Pedagógico	Freq.	%
Menos ou igual a 3	81	81,0
Mais de 3	19	19,0
Total	100	100,0

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Quadro 15
Anos de Experiência em Cargos de Direcção

Anos de experiência em cargos de direcção	Freq.	%
Menos ou igual a 3	59	59,0
Mais de 3	41	41,0
Total	100	100,0

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

O quadro 16 evidencia também, que o número médio de anos de docência é de aproximadamente 16 anos, sendo de 5 anos na escola actual. O número médio de anos de participação em conselho pedagógico é de aproximadamente 2 anos, sendo o número médio de anos em cargos de direcção, aproximadamente, de 5 anos.

De referir, ainda, que a dispersão ou variabilidade relativa, do número de anos de docência (quer na generalidade, quer na escola actual), do número de anos de participação no conselho pedagógico e de experiência em cargos de direcção é muito acentuada, com particular realce para o número de anos de participação em Conselho Pedagógico, cujo coeficiente de variância (desvio padrão/ média) é de 175%, o que traduz uma participação de muitos docentes no mesmo órgão com muitos e poucos anos (a participação é em grande parte feita pelos professores que têm muitos e poucos anos de experiência).

Quadro 16
Anos de Experiência

Anos de experiência	Média	Moda	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Total
Anos de docência	16,43	10	8,21	1	32	100
Anos de docência na escola actual	5,29	1	5,42	0	24	99
Anos de participação em conselho pedagógico	1,91	0	3,35	0	19	100
Anos de experiência em cargos de direcção	4,53	0	5,72	0	24	100

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

No que respeita à formação inicial, verificamos, através do quadro 17 que existem diferenças entre os indivíduos quanto à formação em Sociologia da Educação e administração educacional. Assim cerca de 44% dos inquiridos teve formação na primeira e apenas 11% teve formação na segunda.

Quadro 17
Formação em Ciências de Educação durante a Formação Inicial

Formação em Ciências da Educação	Respostas	Freq.	%
Formação em sociologia da educação	Teve formação	44	56,0
	Não teve formação	56	44,0
Formação em administração escolar	Teve formação	11	11,0
	Não teve formação	89	89,0

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Relativamente à formação contínua, verificamos que, tal como mostra o quadro 18, 42% dos inquiridos frequentaram acções de formação direccionadas a relação escola-família em que foi promovido o trabalho de reflexão conjunta.

Quadro 18
Frequência de Acções de Formação Relacionadas com o Tema

Formação contínua	Respostas	Freq.	%
Acções de formação relacionadas com a temática relação escola família	Teve formação	42	42,0
	Não teve formação	58	58,0

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Quanto à formação pós graduada, apurámos, tal como mostra o quadro 19, que 90% da nossa amostra não frequentou qualquer curso onde tenha recebido formação em Sociologia da Educação, Administração Escolar/Educacional e Sociologia das Organizações e apenas 10% dos inquiridos receberam formação nestas áreas.

Por fim e quanto aos cursos de formação complementar, apurámos que 80% dos nossos inquiridos não frequentou qualquer curso onde tenham recebido formação nas áreas acima referidas e 10% receberam essa formação, tal como podemos ver no mesmo quadro

Quadro 19
Formação na Área das Ciências da Educação

Formação em Ciências da Educação	Respostas	Freq.	%
Curso de Pós-Graduação com formação em: Sociologia da Educação, Administração Escolar e Sociologia das Organizações	Frequentou	10	10,0
	Não frequentou	90	90,0
Curso de Formação Complementar com Formação em: Sociologia da Educação, Administração Escolar e Sociologia das Organizações	Frequentou	20	20,0
	Não frequentou	80	80,0

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

5.5.2 Caracterização das Interações entre os Professores e os Pais quanto à Natureza da Relação, ao Modo e ao Conteúdo dos Contactos

Para a caracterização das interações entre professores e os pais, procedemos a tratamentos com o objectivo de relacionar os modos de contacto com as variáveis independentes (a) *nível de ensino*, (b) *imagem pessoal do professor sobre a participação dos pais na escola* e (c) *frequência de acções de formação relacionadas com a relação escola família*.

Neste sentido, relacionámos também, os tipos de relação (simples contacto, cooperação, colaboração e parceria) com a primeira e terceira variáveis referidas no anterior parágrafo e, ainda, com (a) *Formação em Administração Educacional durante a Formação Inicial*, (b) *frequência de um curso de formação complementar*, (c) *frequência de um curso de pós-graduação* e (d) *formação em sociologia da educação durante a formação inicial*.

Por fim e com o objectivo de caracterizar as mesmas interações, quanto ao conteúdo dos contactos, seleccionámos algumas variáveis com as quais pretendíamos relacionar cada um dos mesmos.

5.2.2.1 A Influência das Dimensões Tecnocognitiva e Cultural no Modo dos Contactos.

Ao relacionarmos os modos de contacto (directo, recados, caderneta do aluno, reuniões gerais, hora de atendimento e informal) com as variáveis independentes, (a) nível de ensino, (b) imagem pessoal dos professores sobre a participação dos pais na escola e (c) frequência de acções de formação relacionadas com a relação escola-família, verificámos as seguintes relações de significância estatística que demonstram as seguintes influências:

1. o nível de ensino, leccionado pelos professores, influencia a utilização dos modos de contacto mediado por outros (recados e da caderneta do aluno) e o modo informal.
2. a imagem do professor sobre a participação dos pais/encarregados de educação tem influência nos modos de contacto directo, formal (hora de atendimento) e informal.
3. a frequência das acções de formação por parte do professor influencia o modo de contacto directo.

Analisando as médias, através do quadro 20, referentes à primeira relação de significância estatística, verificamos que são os professores do 3º ciclo que utilizam a caderneta do aluno com muita frequência (média de 3,56) seguidos dos professores do segundo ciclo (média de 3,50) e, por último, os educadores de infância que não utilizam o mesmo modo de contacto (média de 1,25). Por sua vez, os recados são utilizados com alguma frequência pelos professores do 1º e 3º ciclos (média de 2,83) e com pouca frequência pelos do pré-escolar (média de 2,44) e do 2º ciclo (média de 2,06). O modo de contacto informal é utilizado com muita frequência pelos educadores de infância (média de 4,19) e pelos professores do 1º ciclo (média de 3,63) sendo utilizado com alguma frequência pelos professores do 2º e 3º ciclos (médias de 3,06 e de 3,17, respectivamente).

Quadro 20

O Nível de Ensino Leccionado pelo Professor e o Modo dos Contactos

Nível de Ensino	Freq	Sig. =0,046	Sig. =0,000	Sig. =0,008
		Recados	Caderneta do aluno	Informal
		Média	Média	Média
Pré-escolar	16	2,44	1,25	4,19
1.º ciclo	48	2,83	3,00	3,63
2.º ciclo	18	2,06	3,50	3,06
3.º ciclo	18	2,83	3,56	3,17
Total	100	2,63	2,91	3,55

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Escala utilizada: 1- nenhuma; 2-pouca; 3- alguma; 4-muita; 5-muitíssima

A segunda relação de significância estatística, coincide com o facto da imagem do professor sobre a participação dos pais/encarregados de educação ter influência nos modos de contacto directo, formal (hora de atendimento) e informal. Relativamente a isto, verificamos, tal como mostra o quadro 21, que os 77 professores que têm imagens positivas da participação dos pais na escola (que variam entre *pouquíssimo positiva e muitíssimo positiva*) tendem a utilizar o modo de contacto directo com muita frequência e que os 4 que tem uma imagem neutra utilizam, de uma forma geral, o mesmo modo de contacto com alguma frequência. Salientamos, ainda, que, apenas, 8 professores apresentam respostas que demonstram uma posição claramente negativa das suas imagens, havendo no entanto, apenas, um dos professores, o que tem uma imagem muitíssimo negativa que não utiliza o modo de contacto directo.

Em relação às influências das imagens sobre o modo de contacto formal (hora de atendimento), verificamos que dos 77 professores que manifestaram ter imagens da participação dos pais no sentido positivo, 65 tendem a utilizar este modo de contacto, com os pais dos seus alunos com alguma frequência (médias com valores aproximados de 3) e os restantes 12 professores, os que tem imagens muito positivas da participação dos pais na escola, tendem a utilizar o mesmo modo de contacto com muita frequência. Os dados demonstram-nos, ainda, que aqueles 8 professores, que posicionaram as suas respostas nitidamente no sentido negativo, bem como outros 4 que apresentam imagens pouco negativas, utilizam com muita frequência a hora de atendimento como modo de contacto com os pais.

Quanto ao modo de contacto informal, verificamos que, à medida que a imagem da participação dos pais tende a ser mais positiva, mais frequente é a sua utilização.

Salientamos ainda, que o mesmo modo de contacto tende a ser utilizado com muita frequência pelos 46 professores que tem imagens caracterizadas como muito positivas e positivas e que o professor que tem uma imagem muitíssimo negativa da participação dos pais utiliza com muitíssima frequência este modo de contacto.

Quadro 21
A Imagem Pessoal do Professor sobre a Participação dos Pais e o Modo dos Contactos

Imagem	Freq	Sig. =0,000	Sig. =0,047	Sig. =0,009
		Directo	Hora de Atendimento	Informal
		Média	Média	Média
Muitíssimo negativa	1	1,00	4,00	5,00
Muito negativa	1	5,00	4,00	3,00
Negativa	6	4,17	4,00	3,00
Pouco negativa	4	4,00	4,00	2,00
Pouquíssimo negativa	7	2,86	2,14	4,14
Nem negativa nem positiva	4	2,75	2,75	2,75
Pouquíssimo positiva	11	3,55	3,09	3,18
Pouco positiva	20	3,70	3,10	3,40
Positiva	34	4,50	2,91	3,68
Muito positiva	12	4,25	3,58	4,25
Muitíssimo positiva	-	-	-	-
Total	100	3,95	3,12	3,53

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhuma; 2-pouca; 3- alguma; 4-muita; 5-muitíssima

Por último, a terceira relação de significância estatística demonstra, como vemos no quadro 22, que a frequência das acções de formação por parte do professor, influencia a utilização do modo de contacto directo (cartas, face-a-face e questionários). Os dados demonstram que tanto os professores que tem, como os que não têm essa formação, tendem a utilizar com muita frequência esse modo de contacto. Contudo a média (4,29) encontrada para os 42 professores que tem a mesma formação é superior relativamente à média (3,71) encontrada para os restantes professores.

Quadro 22
A Frequência de Acções de Formação e o Modo dos Contactos

Formação Contínua	Freq	Sig. =0,006
		Directo
		Média
Não frequentou acções de formação	58	3,71
Frequentou acções de formação	42	4,29
Total	100	3,95

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhuma; 2-pouca; 3- alguma; 4-muita; 5-muitíssima

5.2.2.2 *A Influência da Dimensão Tecnocognitiva na Natureza da Relação.*

Com o objectivo de verificar a influência da dimensão tecnocognitiva na dimensão natureza da relação, relacionámos os tipos de relação (simples contacto, cooperação, colaboração e parceria) com as variáveis independentes, (a) nível de ensino, (b) frequência de acções de formação relacionadas com a temática, (c) formação em Administração Educacional durante a Formação Inicial, (d) frequência de um Curso de Formação Complementar, (e) frequência de um Curso de Pós-Graduação e (d) formação em Sociologia da Educação durante a Formação Inicial. Destes cruzamentos apurámos que existem as seguintes relações de significância estatística:

1. entre o nível de ensino leccionado pelo professor e as relações de cooperação e colaboração;
2. entre a frequência das acções de formação relacionadas com a relação escola-família e todos os tipos de relação exceptuando a de simples contacto;
3. entre a formação em administração educacional, durante a formação inicial, e as relações de cooperação, colaboração e de parceria;
4. entre a frequência de um curso de formação complementar e a relação de parceria.

Ao analisarmos os dados do quadro 23, referentes à primeira relação de estatística significativa, verificamos que os educadores de infância (4,19), seguidos dos professores do 2º ciclo (3,67) estabelecem com muita frequência a relação de cooperação com os pais. Seguidamente surgem os professores do 1º ciclo com média, também, superior a 3,50 e, finalmente, os professores do 3º ciclo (3,11) que por sua vez estabelecem com alguma frequência a mesma relação. Quanto à colaboração, é estabelecida com muita frequência (média de 3,81) pelos educadores de infância e com alguma frequência pelos professores dos outros ciclos. Deste grupo, destacam-se em primeiro lugar os professores do 2º ciclo (média de 2,94) e, por último, os do 1º ciclo (média de 2,58).

Quadro 23

O Nível de Ensino Leccionado pelo Professor e a Natureza da Relação

Nível de Ensino	Freq	Sig. =0,016	Sig. =0,003
		Cooperação	Colaboração
		Média	Média
Pré-escolar	16	4,19	3,18
1.º ciclo	48	3,56	2,58
2.º ciclo	18	3,67	2,94
3.º ciclo	18	3,11	2,61
Total	100	100	2,85

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Escala utilizada: 1- nenhuma; 2-pouca; 3- alguma; 4-muita; 5-muitíssima

No que diz respeito à segunda relação de significância estatística, que coincide com o facto da frequência das acções de formação relacionadas com a articulação escola-família influenciarem o tipo de relação entre professores e pais (exceptuando a de simples contacto), verificamos alguns aspectos que importa referenciar. Assim, quanto às relações de cooperação e colaboração verificamos, tal como mostra o quadro 24, que os professores que frequentaram a mesma formação, tendem a estabelecer com muita frequência os dois tipos de relação com os pais (médias superiores a 3,50) e que os outros professores estabelecem com alguma frequência relação de cooperação (3,24) e com pouca frequência a de colaboração (2,28). Relativamente à relação de parceria, verificamos que os professores que têm formação nesta temática, estabelecem-na com alguma frequência (2,95), enquanto que os professores que não tem a formação estabelecem com pouca frequência a mesma relação com os pais dos seus alunos (1,60).

Quadro 24

As Acções de Formação relacionadas com a Relação Escola – Família e a Natureza da Relação

Formação Contínua	Freq	Sig. =0,000	Sig. =0,000	Sig. =0,000
		Cooperação	Colaboração	Partenariado
		Média	Média	Média
Não frequentou acções de formação	58	3,24	2,28	1,60
Frequentou acções de formação	42	4,10	3,64	2,95
Total	100	3,60	2,85	2,17

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Escala utilizada: 1- nenhuma; 2-pouca; 3- alguma; 4-muita; 5-muitíssima

Quanto à terceira relação de significância estatística, que evidencia a influência da formação em administração educacional, durante a formação inicial, sobre as relações de

cooperação, colaboração e de parceria, verificamos que, tal como nos cruzamentos já descritos, os valores das mesmas vão diminuindo, à medida que aumenta o grau de implicação dos pais nas mesmas. No entanto, os dados do quadro 25 demonstram que os professores, que durante a sua formação inicial tiveram formação em administração escolar, tendem a estabelecer muito frequentemente uma relação de cooperação e colaboração com os pais (médias superiores a 3,50) e com alguma frequência a relação de parceria (2,82). Por outro lado, professores que não tiveram esta oportunidade de formação, estabelecem com muita frequência a relação de cooperação (3,53), com alguma frequência a de colaboração (2,75) e com pouca frequência a de parceria (2,09).

Quadro 25

A Formação em Administração Educacional durante a Formação Inicial e a Natureza da Relação

Formação em Administração Educacional	Freq	Sig. =0,023	Sig. =0,034	Sig. =0,038
		Cooperação	Colaboração	Parceria
		Média	Média	Média
Não teve formação	89	3,53	2,75	2,09
Teve de formação	11	4,18	3,64	2,82
Total		3,60	2,85	2,17

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhuma; 2-pouca; 3- alguma; 4-muita; 5-muitíssima

Por fim, e quanto à quarta relação estatística significativa encontrada, que evidencia a conexão entre a frequência de um curso de formação complementar e a relação de parceria, apurámos, tal como mostra o quadro 26, que os 20 professores que frequentaram um curso de formação complementar estabelecem com alguma frequência (2,85) a mesma relação, relação esta, que é estabelecida com pouca frequência (2,00) pelos restantes professores.

Quadro 26

A Frequência de Curso Complementar e a Natureza da Relação

Curso Complementar	Freq	Sig. =0,022
		Parceria
		Média
Não frequentou	80	2,00
Frequentou	20	2,85
Total	100	2,17

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhuma; 2-pouca; 3- alguma; 4-muita; 5-muitíssima

É de salientar, o facto de não existirem relações de significância estatística entre (a) a formação em sociologia de educação durante a formação inicial e (b) a frequência de um curso de pós graduação e os quatro tipos de relação atrás referidas.

5.2.2.3 A Influência da Dimensão Tecnocognitiva no Conteúdo dos Contactos

Após seleccionarmos os conteúdos dos contactos que pretendíamos relacionar com determinadas variáveis independentes (pertencentes à dimensão tecnocognitiva), realizámos um tratamento de cruzamentos das variáveis em causa, que nos permitiram encontrar relações de significância estatística. Estas verificam-se:

1. entre o nível de ensino e a transmissão de informação, por parte dos professores, relacionada com os conteúdos académicos tratados nas aulas;
2. entre a frequência de acções de formação relacionada com a temática e o conteúdo *forma de colaborar*;
3. entre o facto de terem tido formação em sociologia da educação⁷⁰ (durante as várias fases de formação) e ou frequentado acções de formação relacionadas com temática e o conteúdo dos contactos *importância da articulação escola-família (...)*.

Quanto à primeira relação de significância estatística, que evidencia, tal como indicia o quadro 27, que o nível de ensino influencia a transmissão de informação de teor académico, verificamos que, enquanto os docentes do pré-escolar, do 1º e 2º ciclo transmitem com alguma frequência informação relacionada com os conteúdos académicos tratados nas aulas, os professores do 3º ciclo têm essa atitude com pouca frequência (2,39). Através da análise das médias, destacam-se, em primeiro lugar, os professores do 1º ciclo (3,21) seguindo-se os professores do 2º ciclo (3,11).

⁷⁰ Variável designada no output por *sociologia da educação 2*

Quadro 27

O Nível de Ensino Leccionado e o Conteúdo «Conteúdos Programáticos tratados nas Aulas» transmitido durante a Interação com os Pais

Nível de Ensino	Freq	Sig. =0,024
		«Conteúdos programáticos»
		Média
Pré-escolar	16	2,81
1.º ciclo	48	3,21
2.º ciclo	18	3,11
3.º ciclo	18	2,39
Total	100	2,98

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Escala utilizada: 1- nenhuma; 2-pouca; 3- alguma; 4-muita; 5-muitíssima

Relativamente à segunda relação de significância estatística, que demonstra que a frequência de acções de formação relacionada com a temática influencia a transmissão de informação relativa à forma de colaborar com a escola (conteúdo «forma de colaborar»), podemos deduzir, através da análise do quadro 28, que os professores que têm a formação em causa, tendem a transmitir aos pais, com muita frequência (3,67), informação sobre a forma de colaborar com a escola, enquanto que os que a não têm, tomam essa atitude com alguma frequência (2,93).

Quadro 28

A Frequência de Acções de Formação e o Conteúdo «Forma de Colaborar» transmitido durante a Interação com os Pais.

Formação Contínua	Freq	Sig. =0,000
		«Forma de colaborar»
		Média
Não frequentou acções de formação	58	2,93
Frequentou acções de formação	42	3,67
Total	100	3,24

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais.

Escala utilizada: 1- nenhuma; 2-pouca; 3- alguma; 4-muita; 5-muitíssima

Quanto à terceira e última de relação de significância estatística, que coincide com o facto da formação contínua, no âmbito da relação escola família, e a formação em sociologia da educação (nova variável criada), influenciarem a transmissão de informação relativa ao conteúdo *importância da articulação escola-família (...)*, verificámos, tal como mostra o quadro 29, que os 79 professores que têm a mesma formação, tendem a transmitir

com muita frequência (4,11) o conteúdo em questão, enquanto que os restantes tomam essa atitude algumas vezes (2,71).

Quadro 29

A Formação Contínua, a Formação em Sociologia da Educação e o Conteúdo «Importância da Articulação Escola-Família...».

Os Três Tipos de Formação	Freq	Sig. =0,000
		Directo
		Média
Não teve formação	21	2,71
Teve formação	79	4,11
Total	100	3,82

Fonte: Questionário sobre a interacção entre professores e pais.

Escala utilizada: 1- nenhuma; 2-pouca; 3- alguma; 4-muita; 5-muitíssima

Salientamos ainda que apesar de termos realizado o cruzamento da variável (anos de docência), com o conteúdo «forma de colaborar», não encontramos diferenças estatísticas significativas entre as posições dos professores.

Também, em relação ao cruzamento da variável independente, formação em sociologia das organizações (ao longo das várias fases de formação), com o conteúdo «avaliação do aluno (...)» não encontramos diferenças estatísticas significativas entre a posição dos professores que têm, ou não, essa formação.

5.2.3 Caracterização da Participação dos Pais na Escola

Tendo como objectivo caracterizar a participação dos pais na escola procedemos a tratamentos estatísticos em que relacionámos, em primeiro lugar, os modos de contacto com as variáveis, (a) nível de ensino, (b) anos de docência e (c) frequência de acções de formação, em segundo lugar, os tipos de relação com a variável criada relacionada com a formação em administração escolar, sociologia das organizações e a formação contínua e, em terceiro lugar, os conteúdos dos contactos com as variáveis, (a) nível de ensino, (b) formação em sociologia das organizações, (c) acções de formação contínua e (d) com a nova variável criada relacionada com a formação contínua e a formação em sociologia da educação.

Por fim, realizámos, ainda, cruzamentos entre o grau de envolvimento dos pais nos vários aspectos da vida escolar com variáveis da dimensão tecnocognitiva e da dimensão cultural.

5.2.3.1 A Influência da Dimensão Tecnocognitiva no Modo dos Contactos utilizados para incentivar a Participação.

Em relação ao modo dos contactos (directo, recados, caderneta do aluno, reuniões gerais, hora de atendimento e informal) possíveis de serem utilizados para incentivar a participação dos pais nos seis aspectos da vida escolar, realizámos um tratamento em que foram criadas novas variáveis cujos valores são, para cada indivíduo a média aritmética das respostas às seis questões colocadas do bloco 5.1

Após este tratamento, realizámos outro, para relacionarmos estas novas variáveis com as variáveis que considerámos pertinentes (nível de ensino leccionado, anos de docência e frequência de acções de formação). Deste último tratamento resultaram as seguintes relações de significância estatística:

1. entre o nível de ensino⁷¹ leccionado pelo professor e os modos de contacto utilizados para incentivarem os pais a votar em Conselho Pedagógico e a apoiarem os filhos nos trabalhos/projectos de estudo;
2. entre a frequência de acções de formação⁷² e os modos de contacto utilizados para incentivar a participação dos pais nas festas da escola e na dinamização de actividades;

Em relação à primeira relação de significância estatística verificámos, tal como o quadro 30 evidencia, que enquanto os professores do 2º e 3º ciclos utilizam pouco (valores superiores a 0,5) os modos de contacto para incentivar a participação dos pais no conselho pedagógico, os educadores e professores do 1º ciclo, praticamente, não tem esta atitude (valores abaixo de 0,5). É de salientar que os valores das médias obtidas destes cruzamentos sobem à medida que sobe o nível de ensino leccionado pelo professor.

Quanto aos modos de contactos utilizados para incentivar a participação dos pais nos trabalhos de casa e nos projectos de estudo, verificamos (através da análise quadro anteriormente referido) que os mesmos são pouco utilizados por todos os professores dos vários níveis de ensino (médias superiores a 0,5 e inferiores a 1,5) salientando-se uma maior utilização por parte dos professores do 2º ciclo (média de 1,4...).

⁷¹ Quadros no output com os títulos, *votar em c.pedagógico1 e projecto1*

⁷² Quadros no output com os títulos: *festas da escola 1, dinamização de actividades1*

Quadro 30

O Nível de Ensino Leccionado pelo Professor e os Modos de Contacto utilizados para incentivar a Participação

Nível de Ensino	Freq	Sig. =0,010	Sig. =0,043
		Projectos de estudo/trabalhos de casa	Conselho Pedagógico
		Média	Média
Pré-escolar	16	,8125	,1771
1.º ciclo	48	,9514	,1910
2.º ciclo	18	1,4352	,6389
3.º ciclo	18	1,1296	,6667
Total	100	1,0483	,3550

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Escala utilizada: 1-pouca; 2-lguma; 3-muita

Quanto, à segunda e última relação de significância estatística que evidencia a relação entre a frequência de acções de formação e os modos de contacto utilizados para incentivar a participação dos pais nas festas da escola e na dinamização de actividades, depreendemos, após análise dos quadros 31 e 32 que tanto os professores que tem como os que não têm essa formação utilizam pouco os modos de contacto para incentivar os pais a participarem nas festas da escola e na dinamização de actividades. Contudo, para os que frequentaram as acções em questão, obtivemos, em ambos os aspectos da vida escolar, uma média mais próxima do valor 1,5 (o que consideramos como alguma frequência).

Quadro 31

As Acções de Formação e os Modos de Contacto utilizados para incentivar a Participação nas Festas.

Formação Contínua	Freq	Sig. =0,012
		Festas da escola
		Média
Não frequentou acções de formação	58	,9741
Frequentou acções de formação	41	1,3049
Total	99	1,1111

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Escala utilizada: 1-pouca; 2-lguma; 3-muita

Quadro 32

As Acções de Formação e os Modos de Contacto utilizados para incentivar a Participação na Dinamização de Actividades.

Formação Contínua	Freq	Sig. =0,000
		Actividades
		Média
Não frequentou acções de formação	58	,7098
Frequentou acções de formação	42	1,3254
Total	100	,9683

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1-pouca; 2-lguma; 3-muita

É de salientar que não encontramos relações de significância estatística entre a variável anos de docência e o modo dos contactos.

5.2.3.2 A Influência da Dimensão Tecnocognitiva no Tipo Relação Estabelecida entre Professores e Pais

Relativamente ao tipo de relação (simples contacto, cooperação, colaboração e parceria), foram, também, criadas variáveis, cujos valores são, para cada inquirido, a média aritmética das respostas às seis questões colocadas no bloco 5.2. Estas variáveis foram submetidas a um tratamento de cruzamento com uma nova variável criada⁷³ que aglutinou três tipos de formação do professor, (a) a formação contínua relacionada com a temática, a (b) formação em administração escolar e (c) sociologia das organizações. Dito por outras palavras, realizámos um tratamento de cruzamento, com o objectivo de conhecer se o tipo de relação entre os professores e pais variava em função do professor ter ou não ter, qualquer tipo desta formação. Após este tratamento, tal como mostra o quadro 33, verificámos que existem relações de significância estatística entre esta nova variável e todas as variáveis dependentes (o tipo de relação estabelecida entre professores e pais durante a participação dos pais nos vários aspectos da vida escolar).

Da análise das médias obtidas, depreendemos que os 56 professores que têm esta formação estabelecem com alguma frequência (médias superiores a 1,5) os quatro tipos de relação com os pais durante a sua participação nas festas das escolas e na dinamização de actividades e, ainda, no apoio em projectos de estudo/trabalhos de casa verificámos, também, que estes professores estabelecem com pouca frequência (média com valores

⁷³ Variável designada no output por soc.org. e adm.escolar 2

próximos de 1), os quatro tipos de relação quando os pais participam nas exposições, no conselho pedagógico (média mais baixa) e na concepção do projecto educativo.

Os professores que não têm esta formação, estabelecem com pouca frequência, os quatro tipos de relação quando os pais participam nas festas da escola, nas exposições, na dinamização de actividades e no apoio em projectos/trabalhos de casa (valores aproximados de 1). É de referir ainda, que estes mesmos professores estabelecem com baixíssima frequência (valores abaixo de 0,5) os quatro tipos de relação, quando os pais participam no conselho pedagógico e na concepção do projecto educativo (média mais baixa).

Quadro 33

A Formação em Administração Educacional, Sociologia das Organizações, a Formação Contínua e a Natureza da Relação

Os Três Tipos de Formação	Freq	Sig. =0,000	Sig.=0,000	Sig. =0,000	Sig. =0,002	Sig. =0,000	Sig.=0,006
		Festas da escola	Exposições	Actividades	Conselho pedagógico	Trabalhos de casa/projectos de estudo	Projecto educativo
		Média	Média	Média	Média	Média	Média
Não teve formação	44	,8125	,6080	,6023	,1875	,7557	,4091
Teve de formação	56	1,6116	1,1875	1,6652	,6295	1,6116	,8304
Total	100	1,2600	,9325	1,1975	,4350	1,2350	,6450

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1-pouca; 2-lguma; 3-muita

5.2.3.3 *A Influência da Dimensão Tecnocognitiva no Conteúdo dos Contactos utilizados para incentivar a Participação*

No que diz respeito ao conteúdo dos contactos utilizados como incentivos para a participação dos pais nos vários aspectos da vida escolar (festas da escola, exposições, dinamização de actividades, conselho pedagógico, apoio nos trabalhos de casa/projectos de estudo e concepção do projecto educativo) realizámos uma série de cruzamentos, que consideramos pertinentes, com algumas variáveis independentes, pertencentes à dimensão tecnocognitiva representada no nosso modelo teórico.

Assim, para cada cruzamento realizado, tirámos algumas conclusões relacionadas com as relações de significância estatística encontradas.

1. no que respeita ao cruzamento das seis variáveis referentes aos aspectos da vida escolar (em relação com o conteúdo dos contactos designado por *académico*) com a variável nível de ensino (variável independente) apenas encontrámos

relação de significância estatística para a questão relacionada com concepção do projecto educativo;

2. do cruzamento das seis variáveis referentes aos aspectos da vida escolar (em relação com o conteúdo designado por *forma de colaborar*), com a variável independente, relacionada com a frequência de acções de formação no âmbito da relação escola-família, resultaram relações de significância estatística para as questões relacionadas com a participação dos pais nas festas, na dinamização de actividades e no apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo;
3. quanto ao cruzamento das seis variáveis, relacionadas com os aspectos da vida escolar (em relação com o conteúdo designado por *importância da articulação escola-família ...*), com a nova variável⁷⁴ referente à formação contínua (acções de formação) e em sociologia da educação durante o percurso profissional, encontramos relação de significância estatística para todas as questões.

No que respeita à primeira relação de estatística significativa, que demonstra que o nível de ensino leccionado pelo professor, influencia a utilização da transmissão de informação de teor académico como incentivo para a participação dos pais na concepção do projecto educativo, verificámos, tal como evidencia o quadro 34, que os educadores de infância, seguidos dos professores do 2º ciclo e estes seguidos dos do 3º ciclo (médias com valores superiores a 0,5 e inferiores a 1,50), utilizam com pouca frequência a mesma informação com esse objectivo, enquanto que os do 1º ciclo quase não tomam essa atitude (valor abaixo de 0,5).

Quadro34

O Nível de Ensino Leccionado pelo Professor o Conteúdo «Conteúdos Programáticos» utilizado como Incentivo para a Participação

Nível de Ensino	Freq	Sig. =0,034
		Concepção do projecto educativo
		Média
Pré-escolar	16	1,13
1.º ciclo	48	,29
2.º ciclo	18	,78
3.º ciclo	18	,67
Total	100	,58

Fonte: Questionário sobre a interacção entre professores e pais
Escala utilizada: 1-pouca; 2-alguma; 3-muita

⁷⁴ variável designada no output por sociologia da educação 2

Quanto às relações de significância estatística enumeradas em segundo lugar, que demonstram que a frequência de acções de formação influencia a utilização do conteúdo *forma de colaborar* como incentivo para a participação dos pais nas festas, na dinamização de actividades e no apoio nos trabalhos de casa/ projectos de estudo, apurámos, tal como demonstra o quadro 35, que tanto os professores que têm, como os que não têm essa formação, tendem a utilizar com alguma frequência, o mesmo conteúdo para incentivar os pais a participarem nas festas da escola; no entanto, os valores encontrados para os professores com esta formação são mais elevados.

No que diz respeito à dinamização de actividades, os resultados dos cruzamentos mostram (quadro 35) que enquanto os professores que frequentaram as acções de formação, utilizam muito (2,64) o conteúdo forma de colaborar, os que não frequentaram essa formação, utilizam-no pouco (1,21) como incentivo à participação.

No que diz respeito ao apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo, depreendemos, que o conteúdo em causa é utilizado com alguma frequência pelos professores que frequentaram acções de formação e com pouca frequência por aqueles que não tiveram essa oportunidade.

Quadro 35
As Acções de Formação e o Conteúdo «Forma De Colaborar» utilizado como Incentivo para a Participação

Formação Contínua	Freq	Sig. =0,003	Sig. =0,000	Sig. =0,001
		Festas	Actividades	Trabalhos de casa/projectos de estudo
		Média	Média	Média
Não frequentou acções de formação	58	1,62	1,21	1,16
Frequentou acções de formação	42	2,24	2,64	1,98
Total	100	1,88	1,81	1,50

Fonte: Questionário sobre a interacção entre professores e pais
Escala utilizada: 1-pouca; 2-Iguma; 3-muita

Por último, e quanto às relações de estatística significativa que demonstram que a formação contínua e a formação em sociologia da educação influenciam a utilização do conteúdo do contacto *importância da articulação escola-família (...)* como incentivo para a participação dos pais nos vários aspectos da vida escolar, verificámos, tal como demonstra o quadro 36, que os professores que têm esta formação, tendem a utilizar pouco o conteúdo para incentivar os pais a participarem nas festas da escola (1,41), nas

ordinal com uma variável independente, cujas respostas se podem situar em três ou mais categorias, aplicámos o *Kruskal-Wallis Test*.

Na correlação de uma variável intervalar com uma variável independente dicotómica aplicámos o *Test T-Student*. Quando a variável intervalar se correlacionou com uma variável independente, cujas respostas se poderiam situar em três ou mais categorias, aplicámos, inicialmente, o *Anova* e depois optámos entre um dos dois tipos de testes, conforme explicamos a seguir. Quando a variância resultante deste teste foi homogénea (significância maior que .05) aplicámos *Leven's Test* e quando verificámos uma variância não homogénea (significância menor ou igual a .05) aplicámos o *Kruskal-Wallis Test*.

Conclusão

Considerando o que foi exposto neste capítulo, interessa-nos destacar que a metodologia por nós seguida, atendeu principalmente às características do nosso campo de análise, que é constituído por um número considerável de professores. Assim, sentimos a necessidade de optar por um estudo exploratório e, conseqüentemente, pela construção de um instrumento de recolha de informação, que nos possibilitasse, por um lado, a quantificação da grande variedade de dados e, por outro, permitisse fazer inúmeras análises de correlação em conformidade com os objectivos do nosso estudo. Foram estes últimos procedimentos que nos possibilitaram a interpretação dos resultados do estudo que realizámos nos agrupamentos do concelho de Serpa e que apresentamos no capítulo seguinte.

CAPITULO 5

O ESTUDO REALIZADO NOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO CONCELHO DE SERPA

Introdução

Neste capítulo, em que apresentamos o estudo realizado junto das escolas do Concelho de Serpa, faremos inicialmente uma breve caracterização do concelho sendo realçados aspectos geográficos, demográficos e educativos. Seguidamente, passamos a uma breve apresentação dos três agrupamentos, fazendo referência às escolas que os constituem, à distribuição dos docentes pelas mesmas escolas, às áreas definidas como de intervenção prioritária na elaboração dos projectos educativos e, ainda, aos objectivos gerais que têm servido de orientação para a acção das escolas, mais concretamente dos professores que aí exercem funções docentes.

Após esta contextualização geográfica, demográfica e educativa do concelho, passaremos à segunda parte deste capítulo onde apresentamos os resultados do estudo realizado junto dos professores a exercerem funções no Concelho de Serpa.

5.1 Contextualização Geográfica, Demográfica e Educativa do Estudo

A contextualização do estudo é importante, uma vez que, nos permite descortinar os diversos problemas existentes no concelho (entre eles o analfabetismo), onde se situam as escolas, e que justificam em parte os problemas actuais com que estas escolas se deparam, nomeadamente, o pouco envolvimento dos pais.

Assim, o concelho de Serpa, com 1104 Km², e sede na cidade do mesmo nome, está situado no sudeste do Baixo Alentejo e estende-se entre a margem esquerda do Guadiana e a fronteira com Espanha. Inserido numa região com fortes condicionalismos geográficos e sócio-económicos e numa das sub-regiões (a Margem Esquerda do Guadiana) menos desenvolvidas do país e da Europa, apresenta, também elevados índices de desertificação.

Além das duas freguesias que abrangem a cidade de Serpa – Santa Maria e Salvador (da qual fazem parte os lugares de Santa Iria, Vales Mortos e Vale do Poço) – o Concelho tem mais cinco freguesias rurais: Pias, Vila Nova de S. Bento, Vila Verde de Ficalho, Brinches e Vale de Vargo como podemos ver no mapa representado como figura 3.



Figura 3
Mapa do concelho de Serpa

A população do concelho, segundo os resultados do censo de 2001, é de 16.694 habitantes, sendo de aproximadamente 4000 o número de habitantes da cidade de Serpa. Apesar de alguns esforços de modernização e desenvolvimento levados a cabo nos últimos anos, o concelho continua a sofrer de uma quebra demográfica, uma vez que no censo de 1991 o número de habitantes era de 17915.

No que respeita à educação/ensino, o concelho está coberto por uma rede pública desde o nível pré-escolar ao secundário e, ainda, uma escola profissional. No geral, o número de estabelecimentos de ensino é suficiente embora apresente carências ao nível de equipamentos, mobiliário e materiais. Apesar de tudo, umas das situações preocupantes do concelho são o grau de analfabetismo que é de 20,9% de acordo com os censos de 2001.

Embora o mesmo tenha diminuído substancialmente com a escolaridade obrigatória, a realidade é, ainda de, insucesso, desinteresse e absentismo escolar.

Os estabelecimentos de educação/ensino onde exercem funções os docentes do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo que fazem parte do nosso campo de análise pertencem a esta rede pública de estabelecimentos. Esta rede é composta por três agrupamentos, os agrupamentos de Serpa, de Vila Nova de São Bento e de Pias.

5.1.1 O Agrupamento de Escolas de Serpa

O agrupamento de Serpa (agrupamento vertical de escolas) foi com base no art. 9º do Decreto-lei nº. 115-A/98 e é constituído por 11 estabelecimentos de ensino: (a) o edifício sede (E.B. 2,3 Abade Correia da Serra), onde funcionam o 2º e 3º ciclos; (b) um Jardim de Infância; (c) nove estabelecimentos do 1º ciclo, funcionando nalguns, para além do 1º ciclo, a educação pré-escolar e o ensino básico mediatizado. Assim a educação pré-escolar e o ensino básico distribuem-se pelos seguintes estabelecimentos:

1. E.B. 2,3 Abade Correia da Serra (sede do agrupamento) onde funciona o 2º e 3º Ciclos, localizada em Serpa.
2. Pólo 1 (pré-escolar e 1º ciclo) localizado em Serpa
3. Pólo 2 e 3 (1º ciclo), localizados em Serpa
4. Pólo 4 (Jardim de Infância) localizado em Serpa
5. Pólo de Santa Iria (1º ciclo e pré-escolar itinerante) localizado a 7 km de Serpa
6. Pólo de Vales Mortos (1º ciclo, pré-escolar itinerante e ensino básico mediatizado) localizado a 20 km de Serpa
7. Pólo de Cabeceiras de Vale Queimado (1º ciclo e ensino básico mediatizado) localizado a 36 km de Serpa
8. Pólo de Sobreira Formosa (1º ciclo) localizado a 24 km de Serpa
9. Pólo de Monte Candeias (1º ciclo) localizado a 21 km de Serpa
10. Pólo de Monte Sobral (1º ciclo) localizado a 28 km de Serpa

No ano lectivo 2003/2004 havia 88 docentes em serviço efectivo no Agrupamento de Serpa, sendo 6 Educadoras de Infância, 33 Professores do 1º Ciclo, 28 do 2º Ciclo e 21 do 3º Ciclo, exercendo funções nos vários estabelecimentos de acordo com o quadro 7.

Quadro 7

Distribuição dos Docentes do Agrupamento de Serpa por Estabelecimentos de Ensino

Escolas	Ed. Inf.	Prof. 1ºc	Prof. 2º c	Prof. 3ºc	Total
Sede – Básica 2,3 Abade Correia da Serra	1(1)	6(2)	28(3)	21	56
Pólo 1 – Serpa	1	4(4)	-	-	5
Pólo 2 – Serpa	-	6(5)	-	-	6
Pólo 3 – Serpa	-	9(6)	-	-	9
Pólo 4 – Serpa	3	-	-	-	3
Pólo de Vales Mortos	1(7)	2(8)	-	-	3
Pólo de Santa Iria	(7)	1	-	-	1
Pólo de Cabeceiras de Vale Queimado		2(8)	-	-	2
Pólo de Sobreira Formosa		1	-	-	1
Pólo de Monte Candeias		1	-	-	1
Pólo de Monte Sobral		1	-	-	1
Total	6	33	28	21	88

Fonte: Projecto Educativo do Agrupamento das Escolas de Serpa

- (1) Elemento do Conselho Executivo que presta apoio nas salas do pré-escolar de Serpa.
- (2) Inclui um elemento do Conselho Executivo que presta apoio no pólo 2, dois professores provenientes da extinta Delegação Escolar, um professor com redução da componente lectiva, integrado nos Serviços Administrativos e duas professoras de Ensino Especial.
- (3) Inclui um professor de Ensino Especial e dois elementos do Conselho Executivo.
- (4) Inclui um professor de Ensino Especial e outra com redução da componente lectiva.
- (5) Inclui uma professora de Ensino Especial.
- (6) Inclui duas professoras de Ensino Especial e outra com redução da componente lectiva.
- (7) A mesma educadora exerce funções nas duas salas do Pré-escolar itinerante das duas localidades.
- (8) Inclui um professor que lecciona o 6º Ano do E.B.M.

O agrupamento identificou os seguintes problemas que constituem as áreas de intervenção prioritária:

1. o fraco domínio da língua portuguesa como factor condicionante das aprendizagens nas várias disciplinas;
2. falta de hábitos e métodos de estudo;
3. desinteresse/ desmotivação da maioria dos alunos pelas actividades lectivas;
4. pouco envolvimento da maioria das famílias no processo educativo dos alunos;
5. a indisciplina na escola;

6. dificuldade de articulação entre os diferentes ciclos (Pré-Escolar, 1º, 2º, 3º ciclos e Ensino Secundário);
7. número muito significativo de alunos com necessidades educativas específicas: dificuldade de aprendizagem, de integração escolar e social, problemas de saúde ou outros;
8. mobilidade do corpo docente;
9. condições físicas da maioria das escolas, incluindo a sede do agrupamento, incapazes de dar resposta cabal às necessidades específicas e cada vez mais diversificadas que o próprio sistema exige;
10. o número insuficiente de auxiliares de acção educativa e sem formação adequada.

A partir destes problemas definiram-se os objectivos gerais do Projecto Educativo para o triénio 2003/2006 anos, que são o ponto de partida para o estabelecimento de estratégias e actividades que os vários intervenientes integrarão nos seus planos de trabalho, contribuindo para o Projecto Curricular de Escola, Projectos Curriculares de Turma e Plano Anual de Actividades:

1. superar as dificuldades de utilização funcional da Língua Portuguesa;
2. promover a adequação das actividades lectivas às motivações, interesse e nível de desenvolvimento dos alunos;
3. desenvolver a comunicação e o envolvimento entre os parceiros da vida educativa;
4. desenvolver comportamentos e atitudes de partilha e respeito mútuo;
5. promover a articulação entre as escolas e os vários ciclos (Pré-Escolar, 1º, 2º, 3º ciclos e Ensino Secundário);

5.1.2 O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de São Bento

O agrupamento é vertical, constituído por doze estabelecimentos de vários níveis de ensino: três jardins de infância, sete escolas do 1º ciclo, um posto do EBM (em processo de encerramento) e uma escola do 2 e 3º ciclo onde funciona, também o ensino secundário (recorrente) e onde se encontra sediado o mesmo agrupamento. Trata-se de onze estabelecimentos e encontram-se localizados relativamente a Vila Nova de São Bento da seguinte forma:

1. Jardim de Infância Vila Nova de São Bento;
2. EB1 de Vila Nova de São Bento (1º ciclo);
3. EB1 dos Sopos (1º ciclo) localizada a 18 km;
4. EB1 De A.do Pinto, onde se encontra a funcionar o 1º ciclo e o Centro de Educação Pré-escolar de A. do Pinto localizada a 5 km).
5. EB2,3 de Vila Nova de São Bento
6. Jardim de Infância de Vila Verde de Ficalho localizado a 10 km
7. EB1 de Vila Verde de Ficalho (1º ciclo)
8. EB1 n.º2 de Vila Verde de Ficalho (1º ciclo)
9. EB1 do Crespo (1º ciclo) localizada a 15 km
10. EB1 da Penalva (1º ciclo) localizada a 15 km
11. Posto do EBM n.º 308 de Vila Verde de Ficalho (2º ciclo)

O corpo docente do agrupamento, no ano lectivo 2003/2004, é constituído por 77 professores, como se pode observar no quadro 8.

Quadro 8

Distribuição dos Docentes do Agrupamento de Vila Nova de São Bento por Estabelecimentos de Ensino

Escolas	Ed. Inf.	Prof. 1º C	Prof. 2º C Prof. 3º C	Total
Sede – EB 2,3 de Vila Nova de São Bento	1(1)	2(2)	47(3)	50
EB1 de A. do Pinto (pré-escolar e 1º ciclo)	1	3(4)	-	4
Jardim de Infância de Vila Nova de São Bento	3(5)	-	-	3
EB1 de Vila Nova de São Bento	-	9(6)	-	9
Jardim de Infância de Vila Verde de Ficalho	3(7)	-	-	3
EB1 de Vila Verde de Ficalho N.º1	-	2(8)	-	2
EB1 de Vila Verde de Ficalho N.º 2	-	1	-	1
EB1 de Crespo		1	-	1
EB1 de Penalva		1	-	1
EB1 de Sopos		1	-	1
EBM de Vila Verde de Ficalho		2	-	2
Total	8	22	47	77

- (1) Elemento do Conselho Executivo e que presta apoio no Jardim de Infância de Vila Nova de São Bento
- (2) Duas professoras do 1º ciclo destacadas no Conselho Executivo, uma delas presta apoio na escola e a outra tem o cargo de presidente do mesmo órgão.
- (3) Inclui dois professores de Ensino Especial.
- (4) Inclui um professor de Ensino Especial.
- (5) Inclui uma educadora de Ensino Especial.

- (6) Inclui três professoras de Ensino Especial.
- (7) Inclui uma educadora de Ensino Especial.
- (8) Inclui uma professora de Ensino Especial.
- (9) Inclui um professor que lecciona o 6º Ano do E.B.M.

A escola identificou os seguintes problemas, que constituem as grandes áreas de intervenção:

1. indisciplina dos alunos;
2. insucesso dos alunos;
3. absentismo e abandono escolar;
4. descrença dos alunos na importância da escola para a sua formação pessoal social e profissional;
5. a iliteracia dos encarregados de educação o que contribui para um deficiente acompanhamento escolar dos seus educandos;
6. baixa escolaridade da comunidade local associada a falta de oportunidades de emprego para os jovens da região;
7. corpo docente instável;
8. carências a nível de equipamentos básicos para o pleno funcionamento do agrupamento.

A partir dos problemas identificados a escola definiu os seguintes objectivos do Projecto Educativo que servirão de orientação na elaboração dos Projecto Curricular de Escola e de Turma, do Plano Anual de Actividades e do Regulamento Interno:

1. promover um melhor relacionamento de toda a comunidade educativa;
2. desenvolver a escola como espaço educativo e cultural de promoção do sucesso escolar;
3. promover o trabalho de equipa entre todos os professores de modo a implementar, com sucesso, a interdisciplinaridade.
4. promover a formação do pessoal docente, tendo em vista a melhoria das suas competências profissionais;
5. promover as competências com vista à construção de uma progressiva autonomia dos alunos, promover actividades que permitam a aquisição de métodos e técnicas de estudo e de trabalho *aprender a aprender*;
6. implementar medidas de combate ao abandono escolar e ao absentismo,

7. assegurar o inter-relacionamento do saber, do *saber-fazer*, do *saber-ser*, da teoria e da experimentação, de forma a que a cultura escolar vá ao encontro da realidade do quotidiano;
8. promover a formação dos encarregados de educação com vistas a uma melhoria das suas competências;
9. assegurar aos encarregados de educação as condições adequadas a um pleno aproveitamento das suas capacidade,
10. promover o envolvimento dos pais e encarregados⁶⁶ de educação na vida escolar dos seus educandos,
11. promover a aumento de escolaridade da população da região;
12. proporcionar aos docentes boas condições de trabalho e de bem-estar que sejam um convite à sua fixação na escola,

5.1.3 O Agrupamento de Escolas de Pias

O agrupamento é vertical, constituído por seis estabelecimentos com vários níveis de ensino. Estes estabelecimentos encontram-se situados nas localidades conforme se encontra apresentado no quadro 9. A distância dos vários estabelecimentos à escola sede conforme é a seguinte:

1. Escola EB 2,3 de Pias (escola sede).
2. EB1 de Brinches, onde funciona o pré-escolar e o 1º ciclo, situa-se a 10 km de Pias.
3. Jardim de Infância de Vale de Vargo, situado a 10 km de Pias.
4. EB1 de Vale de Vargo
5. EB1 de Belmeque, situada a 4 km de Pias
6. EB1 de Hortinha situada, a 6 km de Pias

O corpo docente do agrupamento, no ano lectivo 2003/2004, é constituído por 71 professores, como se pode observar no quadro 9:

⁶⁶ Os critérios de avaliação do projecto educativo contemplam o grau de satisfação dos pais em relação à escola através do número de encontros entre pais e directores de turma, do número de pais / encarregados de educação que participam nas actividades escolares e a sua participação nos órgãos e estruturas de representação (Assembleia, conselho pedagógico e associação de pais) e ainda nas actividades da comunidade educativa.

Quadro 9
Distribuição dos Docentes do Agrupamento de Pias por Estabelecimentos de Ensino

Escolas	Ed. Inf.	Prof. 1º C	Prof. 2º C Prof. 3º C	Total
Sede – EB 2,3 de Pias	4(1)	11(2)	41(3)	55
EB1 de Brinches	1	5(4)		6
Jardim de Infância de Vale de Vargo	1	-	-	1
EB1 de Vale de Vargo	-	6(5)	-	6
EB1 de Belmeque	-	1	-	1
EB1 de Hortinha	-	1	-	1
Total	6	24	41	71

- (1) Inclui um elemento do Conselho Executivo
- (2) Inclui um elemento do Conselho Executivo, dois professores do Ensino Especial.
- (3) Inclui um professor de Ensino Especial.
- (4) Inclui um professor de Ensino Especial e dois a leccionar no EBM.
- (5) Inclui duas professoras de Ensino Especial e dois professores a leccionar no EBM.

Foram assinalados os seguintes problemas que constituirão o ponto de partida para a intervenção da escola:

1. fraco domínio da língua materna como factor de insucesso nas diferentes disciplinas;
2. fraco domínio da matemática;
3. desmotivação/desinteresse dos alunos (desadequação dos currículos face às necessidades e interesses dos alunos);
4. problemas sociais (devido ao alheamento da família face à vida escolar⁶⁷ e à desigualdade de oportunidades no que diz respeito à educação para o consumo e para a saúde, em consequência das características socioeconómicas e culturais da comunidade em que a escola se insere).

A acção educativa deste agrupamento, tendo em vista a formação integral dos alunos e o sucesso educativo, será orientada pelos seguintes objectivos definidos no Projecto Educativo que servirão de orientação para elaboração dos Projecto Curricular de Escola e de Turma e do Plano Anual de Actividades:

1. desenvolver atitudes e competências nos alunos;
2. desenvolver integralmente a personalidade (auto-estima, autonomia, criatividade e responsabilidade...);

⁶⁷ A escola consciente da escassa e esporádica participação dos pais/encarregados de educação na escola, considera a direcção de turma como figura ideal para a sua superação e o conselho de turma, no entender da escola, terá um papel de socializador, estimulador e orientador. Em virtude disto, a escola entende que a sua acção deverá orientar-se numa acção concertada e desenvolver estratégias adequadas.

3. educar para a cidadania e para os valores;
4. promover o desenvolvimento harmónico da escola, a sua eficácia, a sua capacidade de intervenção comunitária e a sua autonomia;
5. tornar a escola um local aprazível através de iniciativas e actividades diversificadas e diferenciadas;
6. responsabilizar a família e elementos da comunidade educativa nesta acção.⁶⁸

Feita a contextualização geográfica, demográfica e educativa do estudo, que nos evidenciou a falta de participação dos pais na escola, em parte devido à falta de competências dos pais para a mesma, admitimos que cabe aos professores dar o primeiro passo no sentido de atenuar e eliminar este grave problema. Passo este que, parece concretizar-se através de um maior número de contactos com os pais/encarregados e que em parte, constituem várias formas de socialização dos pais nas práticas de participação na vida escolar.

Nesta linha, quisemos realizar um estudo que respondesse à nossa curiosidade e que se sintetiza na nossa pergunta de partida: *que aspectos da formação e experiência dos professores influenciam os contactos com os pais/encarregados de educação e, conseqüentemente, a participação destes últimos na escola?*

Com este objectivo passámos um questionário a 180 professores, dos quais, com muita dificuldade (como explicámos anteriormente), recolhemos 100, constituindo estes, a nossa amostra. Amostra esta que nos possibilitou, após tratamento estatístico dos dados recolhidos através do questionário, os resultados e as conclusões a seguir apresentados.

⁶⁸ A avaliação do projecto contempla os indicadores relativos ao número de contactos e *visitas* dos encarregados de educação, ao envolvimento dos mesmos nas actividades dinamizadas pela escola e pela respectiva associação.

5.2 A Socialização Profissional dos Professores e a Participação dos Pais nas Escolas do Concelho de Serpa

Atendendo ao objectivo geral do nosso estudo, descrever e caracterizar as interações entre os professores e os pais e a participação dos últimos na escola ao relacionando-a com a formação e experiência dos primeiros, realizámos um tratamento estatístico baseado, principalmente em cruzamentos entre as variáveis independentes, relacionadas com a socialização dos professores (dimensões tecnocognitiva e cultural do nosso modelo teórico), e as variáveis dependentes relacionadas, por um lado, com as interações (dimensões natureza da relação e contacto) e, por outro, com a participação (dimensão níveis de participação).

No entanto, antes de realizarmos este tratamento, procedeu-se a uma análise de estatística descritiva para podermos caracterizar a nossa amostra nos aspectos da formação e experiência.

5.2.1 Caracterização da Amostra

A nossa amostra, tal como mostra o quadro 10, é constituída por 100 indivíduos, dos quais 42% possuem o curso de professores do 1º ciclo do ensino básico, 16% o curso de educadores de infância, 8% o curso vocacionado para o 1º e 2º ciclos (variante matemática/ciências), distribuindo-se os restantes por várias categorias de cursos de formação. É de salientar que destes últimos, 11% não responderam a este item do questionário.

Quadro 10
Curso de Formação Inicial do Professor

Curso de formação inicial	Freq.	%
Curso de professores do 1º ciclo	42	42
Curso de educadores de infância	16	16
Curso de professores do 1º e 2º ciclo, variante ciências/matemática	8	8
Outros cursos	23	23
Cursos não mencionados	11	11
Total	100	100,0

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

No que respeita ao nível de ensino que leccionam, podemos ver, através do quadro 11, que quase metade (48%) dos inquiridos estão ligados ao 1º ciclo, 36% ao 2º e 3º ciclos (ambos com 18%) e os restantes (16%) estão ligados à educação pré-escolar.

Quadro 11
Nível de Ensino Leccionado pelo Professor

Nível de ensino	Freq.	%
Pré-escolar	16	16
1ºCiclo	48	18
2º Ciclo	18	18
3ºCiclo	18	18
Total	100	100,0

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Relativamente ao número de anos de docência⁶⁹, podemos concluir a partir quadro 12, que 9% dos inquiridos possuem no máximo 5 anos, 46% têm no máximo 15 anos e os restantes 54% têm mais de 15 anos de docência.

Quadro 12
Anos de Docência

Anos de docência	Freq.	%	% Acumuladas
Menos ou igual 5	9	9,0	9,0
5 -10 (inclusive)	25	25,0	34,0
10-15 (inclusive)	12	12,0	46,0
15-25(inclusive)	36	36,0	82,0
Mais de 25	18	18,0	
Total	100	100,0	100,0

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Mais especificamente, podemos verificar através do quadro 13 que a percentagem de inquiridos com 3 ou menos anos de docência na escola actual (53,5%), supera ligeiramente a percentagem dos que têm mais de 3 anos (46%).

⁶⁹As variáveis, anos de docência, anos de docência actual, anos de participação em Conselho Pedagógico e anos de experiência em cargos de direcção foram submetidas a tratamentos estatísticos de forma a serem agrupadas em intervalos. Isto para podermos, posteriormente, fazer cruzamentos com outras variáveis.

exposições (1,06) e no conselho pedagógico (0,97), contudo, tendem a utilizar o mesmo com alguma frequência, para incentivarem os pais a participarem na dinamização de actividades (2,38) e na concepção do projecto educativo (1,82). É de salientar que estes professores utilizam no com muita frequência, para incentivarem os pais a apoiarem os filhos nos trabalhos de casa/projectos de estudo (2, 56).

Em relação aos professores que não têm esta formação, verificámos que o conteúdo do contacto em questão é utilizado com pouca frequência como incentivo de participação nas festas da escola, no apoio aos trabalhos de casa /projectos de estudo, na concepção do projecto e quase não é utilizado com o mesmo objectivo para exposições, dinamização de actividades e para o concelho pedagógico.

Quadro 36

A Formação em Sociologia da Educação e o Conteúdo «Importância Da Articulação Escola Família» utilizado como Incentivo para a Participação

Formação em Sociologia da Educação	Freq	Sig.=0,039	Sig. =0,013	Sig. =0,000	Sig.=0,008	Sig. =0,000	Sig.=0,000
		Festas	Exposições	Actividades	Conselho pedagógico	Trabalhos de casa/projectos de Estudo	Projecto educativo
		Média	Média	Média	Média	Média	Média
Não teve formação	21	,67	,29	43	,14	,86	,52
Teve de formação	79	1,41	1,06	2,38	,97	2,56	1,82
Total	100	1,25	,90	1,97	,80	2,20	1,55

Fonte: Questionário sobre a interacção entre professores e pais
Escala utilizada: 1-pouca; 2-iguma; 3-muita

Ao finalizarmos a análise dos resultados referentes aos tratamentos realizados em relação aos conteúdos dos contactos utilizados pelos professores, interessa acrescentar, que do cruzamento das seis variáveis referentes aos aspectos escolares em relação com o conteúdo designado por *avaliação dos alunos (...)* com a variável criada relacionada com a formação em sociologia das organizações, adquirida através dos cursos de pós graduação e de formação complementar, não resultaram quaisquer relações de significância estatística.

5.2.3.4 A Influência da Dimensão Tecnocognitiva no Grau de Envolvimento

Relativamente ao envolvimento dos pais nos vários aspectos da vida escolar quisemos saber se o mesmo variava em função (a) do nível de ensino leccionado, (b) do tempo de serviço (total, em cargos de direcção, na escola actual e em conselho pedagógico) (c) da frequência de acções de formação contínua, (d) da formação em Administração

Escolar e ou Sociologia das Organizações e (e) da formação em Sociologia da Educação ao longo das diversas fases de formação. Assim, do cruzamento das variáveis relacionadas com a participação os pais nos vários aspectos da vida escolar (variáveis dependentes), com as outras variáveis acima referidas, que constituem as variáveis independentes, resultaram as seguintes relações de significância estatística:

1. Entre o nível de ensino leccionado pelos professores e a participação dos pais nas festas da escola, nas exposições e na dinamização das actividades;
2. Entre a variável *anos de docência* e a participação dos pais na dinamização de actividades e nas festas da escola;
3. Entre a variável *anos de experiência em cargos de direcção* e a participação dos pais nas festas, na dinamização de actividades e na concepção do projecto educativo;
4. Entre as variáveis relacionadas com a frequência das acções de formação contínua (e a promoção, nas mesmas acções, do trabalho de reflexão conjunta) com a participação dos pais nas festas da escola, nas exposições, na dinamização de actividades e no apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo;
5. Entre a nova variável criada⁷⁵ relacionada com a formação em Administração Escolar e Sociologia das Organizações e a participação dos pais nas festas, nas exposições e na dinamização de actividades.

Relativamente às primeiras relações de significância estatística, que demonstram que o nível de ensino leccionado pelos professores influencia a participação dos pais nas festas da escola, nas exposições e na dinamização das actividades, apurámos, como se pode verificar através da análise do quadro 37, que à medida que sobe o nível de ensino leccionado pelo professor, o grau de envolvimento dos pais desce.

Assim, verificamos que enquanto os educadores de infância caracterizam a participação dos pais dos seus alunos nas festas das escolas com um grau de envolvimento elevado (3,63), os restantes professores dos outros ciclos, caracterizam a mesma com um grau de envolvimento médio (valores próximos de 3).

Quanto à participação dos pais nas exposições, os docentes do pré-escolar, do 1º e 2º ciclo consideram que o grau de envolvimento dos pais dos seus alunos é médio (valores aproximados de 3) e os do 3º ciclo classificam o mesmo como baixo (2,39).

⁷⁵ Variável designada no output por *soc.org. e adm.escolar 4*

Relativamente ao grau de envolvimento dos pais na dinamização de actividades, verificámos que os educadores e os professores do 1º ciclo, caracterizam o mesmo como médio (valores das médias igual e superior a 2,50) e os restantes professores caracterizam-no como baixo (2,39).

Quadro 37

O Nível de Ensino Leccionado pelo Professor e a Participação dos Pais

Nível de Ensino	Freq	Sig. =0,000	Sig. =0,000	Sig. =0,002
		Festas	Exposições	Actividades
		Média	Média	Média
Pré-escolar	16	3,63	3,38	3,38
1.ºciclo	48	3,17	2,71	2,50
2.ºciclo	18	2,94	2,50	2,39
3.ºciclo	18	2,50	2,39	2,39
Total	100	3,08	2,72	2,60

Fonte: Questionário sobre a interacção entre professores e pais.
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Quanto às segundas relações de significância estatística que mostraram conexões entre a variável *anos de docência* e o grau de envolvimento na dinamização de actividades e nas festas da escola, depreendemos, através da análise do quadro 38, que os professores que têm menos, ou cinco anos de serviço tendem a caracterizar como baixo (2,44) o grau de envolvimento, dos pais nas festas da escola e os professores com mais de 5 e menos de 26 anos de serviço consideram que o grau de envolvimento dos mesmos é médio (valores aproximados de 3). No entanto, os mais experientes, ou seja, com mais de 25 anos de serviço consideram que o envolvimento dos pais nas festas é elevado (3,50).

Relativamente à dinamização de actividades, verificamos que os professores com 10 ou menos anos de serviço caracterizam como baixo o grau de envolvimento dos pais (valores aproximados de 2,00), enquanto que os professores com 10 ou mais anos de serviço consideram que o mesmo é médio (valores das médias superiores a 2,50 e inferiores a 3,50).

Quadro 38
Os Anos de Docência do Professor e a Participação dos Pais

Anos de Docência	Freq	Sig. =0,000	Sig. =0,025
		Festas	Actividades
		Média	Média
Até 5	9	2,44	2,44
5-10	25	2,76	2,16
10-15	12	3,33	3,00
15-25	36	3,17	2,72
Mais de 25	18	3,50	2,78
Total	100	3,08	2,60

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Em relação às terceiras relações de significância estatística encontradas, que coincidem com a relação entre a variável *anos de experiência em cargos de direcção* e o grau de envolvimento dos pais nas festas na dinamização de actividades e na concepção do projecto educativo, verificámos, através dos quadros 39 e 40 que os professores (com 3 ou menos anos de experiência) bem como os restantes (com mais de 3 anos de experiência em cargos de direcção) consideram médio o envolvimento dos pais nas festas (valores das médias próximos de 3) e baixo, o envolvimento dos mesmos actores, na concepção do projecto educativo (valores das médias próximos de 2); contudo os valores obtidos para o grupo de professores mais experientes nestes cargos, em relação a estes aspectos da vida escolar, são mais elevados.

Relativamente à dinamização de actividades verificamos, através da análise do quadro 39 que os professores menos experientes em cargos de direcção, caracterizam o grau de envolvimento dos pais como baixo (2,41) enquanto que os professores mais experientes consideram o mesmo como médio (2,88).

Quadro 39
A Experiência em Cargos de Direcção e a Participação dos Pais nas Festas e na Dinamização de Actividades

Experiência em Cargos de Direcção	Freq	Sig. =0,044	Sig. =0,007
		Festas	Actividades
		Média	Média
3 ou menos anos	59	2,95	2,41
Mais de 3	41	3,27	2,88
Total	100	3,08	2,60

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Quadro 40

A Experiência em Cargos de Direcção e a Participação dos Pais na Concepção do Projecto Educativo

Experiência em Cargos de Direcção	Freq	Sig. =0,018
		Projecto educativo
		Média
3 ou menos anos	58	1,76
Mais de 3	35	2,23
Total	93	1,94

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Feita a interpretação dos resultados destas significâncias, passamos a expor outras, que mostraram a existência de influências entre as variáveis relacionadas com a frequência das acções de formação contínua (e a promoção, nas mesmas acções, do trabalho de reflexão conjunta) e a participação dos pais nas festas da escola, nas exposições, na dinamização de actividades e no apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo. Assim, da análise do quadro 41, verificamos que os professores que frequentaram ou não, a mesma formação, consideram médio o envolvimento dos pais dos seus alunos nas festas, nas exposições e no apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo (médias com valores aproximados a 3); contudo os valores das médias para os professores que têm a formação em causa, é consideravelmente superior. Relativamente à dinamização de actividades, observamos que os professores que frequentaram a mesma formação, caracterizam o grau de envolvimento dos pais dos seus alunos como médio, enquanto que os restantes caracterizam-no como baixo.

Quadro 41

As Acções de Formação (e Trabalho de Reflexão Conjunta) e a Participação dos Pais

Formação Contínua	Freq	Sig. =0,000	Sig =0,006	Sig.=0,000	Sig. =0,029
		Festas	Exposições	Actividades	Trabalhos de casa/projectos de estudo
		Média	Média	Média	Média
Não frequentou acções de formação	42	2,84	2,55	2,28	2,76
Frequentou acções de formação	58	3,40	2,95	3,05	3,07
Total	100	3,08	2,72	2,60	2,89

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Por fim, e quanto às quintas relações de significância estatística encontradas, entre a nova variável criada relacionada com a Formação em Administração Escolar, Sociologia das Organizações e o grau de envolvimento dos pais nas festas, nas exposições e na dinamização de actividades, verificámos, tal como mostra o quadro 42, que quanto às festas e exposições, todos os professores consideram que o grau de envolvimento dos pais dos seus alunos é médio (valores aproximados de 3). No entanto, os valores das médias obtidas para os 38 professores com essa formação, são consideravelmente superiores, relativamente aos valores encontrados para os 62 professores que não tiveram a oportunidade dessa formação.

Em relação à dinamização das actividades, apuramos que os 38 professores com a mesma formação classificam o grau de envolvimento dos pais dos seus alunos, como médio e os outros professores classificam-no como baixo.

Quadro 42

A Formação em Administração Escolar, Sociologia das Organizações e a Participação dos Pais

Formação em Ciências da Educação	Freq	Sig. =0,013	Sig =0,042	Sig. =0,000
		Festas	Exposições	Actividades
		Média	Média	Média
Não teve	62	2,95	2,60	2,35
Teve formação	38	3,29	2,92	3,00
Total	100	3,08	2,72	2,60

Fonte: Questionário sobre a interacção entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

É de salientar, que dos cruzamentos da variável relacionada com a existência da formação em Sociologia da Educação⁷⁶ nas diversas fases da formação dos professores com a participação dos pais nos vários aspectos da vida escolar e do cruzamento da variável *anos de participação em Conselho Pedagógico* com a variável relacionada com a participação dos pais no Conselho Pedagógico não resultaram quaisquer relações de significância estatística.

Também, quanto ao cruzamento entre a variável *anos de docência na escola actual* com as variáveis relacionadas com a participação os pais nos vários aspectos da vida escolar (variáveis dependentes) não encontrámos qualquer relação de significância estatística.

⁷⁶ Variável designada no output por sociologia da educação 4

5.2.3.5 A Influência da Dimensão Cultural no Grau de Envolvimento

Relativamente à influência das imagens, sobre os pais e a participação dos mesmos na escola, (do próprio professor e percebidas no interior do grupo disciplinar/grupo de docência, entre os professores da escola, entre os alunos e através do Conselho Executivo) na participação dos pais na escola (festas, exposições, dinamização de actividades, apoio nos trabalhos de casa/projectos de estudo) verificámos as seguintes relações de significância estatística (inferior ou igual a 0,05):

1. as imagens pessoais do professor acerca dos pais, da sua participação e as imagens dos pais percebidas através dos alunos e do Conselho Executivo influenciam o envolvimento dos pais em alguns aspectos da vida escolar (festas, exposições, dinamização de actividades e trabalhos de casa/projectos de estudo);
2. a imagem percebida entre os alunos, sobre a participação dos pais na escola, influencia o grau de envolvimento dos últimos nas festas, na dinamização de actividades e no apoio aos trabalhos de casa;
3. a imagem percebida através do Conselho Executivo, sobre a participação dos pais na escola, influencia o grau de envolvimento dos últimos nas exposições;
4. as imagens percebidas no interior do grupo disciplinar, sobre os pais/encarregados de educação, apenas, influenciam o envolvimento dos pais nas festas e na dinamização de actividades, enquanto que as imagens originárias do mesmo grupo, sobre a participação dos pais, apenas, não influenciam o apoio nos trabalhos de casa/projectos de estudo;
5. a imagem percebida entre os professores da escola sobre os pais, apenas influencia o envolvimento nas festas e o apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo, enquanto que as imagens originárias do mesmo grupo sobre a participação dos pais apenas não influenciam o envolvimento nas exposições;
6. a imagem percebida através do director de turma⁷⁷ sobre os pais, não mostrou qualquer influência e a imagem do mesmo actor sobre a participação dos pais, apenas influencia o envolvimento nas festas;

⁷⁷ Para obtermos estas relações de significância estatística cruzámos as variáveis independentes referentes às imagens do director de turma e coordenador de estabelecimento/ pólo com os vários aspectos da vida escolar

7. as imagens percebidas através do coordenador de estabelecimento/pólo sobre os pais influenciam a sua participação nas festas, exposições e na dinamização de actividades, enquanto, a imagem percebida através do mesmo actor sobre a participação dos pais, apenas não influencia a participação destes nas exposições.

Quanto às primeiras relações de significância estatística, que mostraram que as imagens do próprio professor acerca dos pais e da sua participação influenciam o envolvimento dos pais nas festas, exposições, dinamização de actividades e trabalhos de casa/projectos de estudo, tirámos algumas conclusões que a seguir apresentamos.

Assim, em relação às festas, verificamos, tal como mostra os quadros 43 e 44, que de uma forma geral (excluindo dois casos relacionados com a imagem pessoal do professor sobre a participação dos pais, um que coincide com o nível *pouquíssimo negativa* e outro que coincide com o nível neutro), os valores das médias encontradas vão aumentando (o que denota um aumento do grau de envolvimento dos pais nas festas) à medida que os professores posicionam no sentido positivo as suas respostas referentes às imagens dos pais e da sua participação. Salientamos ainda, que apenas os professores que posicionaram estas imagens (dos pais e da sua participação) como muito positivas caracterizam o grau de envolvimento elevado e que os professores que têm imagens da participação, abaixo de muito negativas, caracterizam o mesmo como baixo.

Quanto às exposições, verificamos tal como mostram os quadros 43 e 44, que de uma forma geral, os valores das médias obtidas sobre à medida que as imagens dos professores (sobre os pais e a sua participação) se posicionam no sentido positivo. Salientamos, ainda, que os 77 professores que têm imagens da participação dos pais na escola posicionadas no sentido positivo, caracterizam o grau de envolvimento como médio; e que apenas os 19 (dos 82 que se posicionam positivamente em relação nas imagens dos pais) que situaram as suas imagens relativas aos pais nas posições *pouco* e *pouquíssimo positiva*, caracterizam o grau de envolvimento como baixo, mas muito próximo do que considerámos como valor médio (2,50).

No que diz respeito à dinamização de actividades verificamos, como demonstra o quadro 43, que dos 82 professores que têm uma imagem dos pais que se posiciona no sentido positivo, apenas 19 (quando a imagem se situa nas posições *pouquíssimo* e *pouco positiva*) caracterizam o envolvimento dos pais como baixo e os restantes caracterizam o

(às festas, exposições, dinamização de actividades, apoio nos trabalhos de casa/projectos de estudo e concepção do projecto educativo).

mesmo como médio. Dos 9 professores que posicionaram as imagens dos pais no sentido negativo, 6 caracterizam o envolvimento como baixo e os restantes como médio. Em relação à imagem dos professores sobre a participação dos pais na escola tal como mostra o quadro 44, destaca-se que, dos 77 professores, que se posicionaram positivamente, 31 caracterizam o envolvimento na dinamização de actividades como baixo (nas posições pouquíssimo e pouco positiva) e dos 19 que posicionaram as imagens no sentido negativo, 15 caracterizam o envolvimento como baixo.

Sobre o apoio nos trabalhos de casa/projectos de estudo, verificamos, tal como mostram os quadros 43 e 44 que, de uma forma geral, que às imagens posicionadas no sentido positivo corresponde um grau de envolvimento médio da parte dos pais. Salienta-se ainda, como podemos ver no quadro 43, que dois professores que posicionaram como muito negativa a imagem dos pais, caracterizam o envolvimento como baixo.

Quadro 43
A Imagem Pessoal do Professor sobre os Pais e o Grau de Envolvimento

Imagem	Freq.	Sig.=0,002	Sig.=0,031	Sig.=0,004	Sig. =0,042
		Festas	Exposições	Actividades	Trabalhos de casa/projectos de estudo
		Média	Média	Média	Média
Muitíssimo negativa	-	-	-	-	-
Muito negativa	2	2,50	2,50	1,50	2,00
Negativa	-	-	-	-	-
Pouco negativa	3	2,33	2,33	2,67	2,67
Pouquíssimo negativa	4	3,00	2,25	1,75	3,25
Nem negativa nem positiva	9	2,56	2,44	2,67	2,44
Pouquíssimo positiva	10	2,60	2,30	2,00	2,60
Pouco positiva	9	2,89	2,44	2,22	2,89
Positiva	49	3,27	2,86	2,73	2,96
Muito positiva	14	3,50	3,14	3,14	3,21
Muitíssimo positiva	-	-	-	-	-
Total	100	3,08	2,72	2,60	2,89

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Quadro 44

A Imagem Pessoal do Professor sobre a Participação dos Pais e o Grau de Envolvimento

Imagem	Freq.	Sig.=0,000	Sig.=0,001	Sig.=0,000	sig. =0,003
		Festas	Exposições	Actividades	Trabalhos de casa/projectos de estudo
		Média	Média	Média	Média
Muitíssimo negativa	1	2,00	2,00	1,00	3,00
Muito negativa	1	2,00	2,00	1,00	2,00
Negativa	6	2,67	2,50	2,33	2,50
Pouco negativa	4	2,75	2,25	2,50	1,75
Pouquíssimo negativa	7	2,65	2,14	1,71	3,00
Nem negativa nem positiva	4	2,25	1,75	2,50	2,25
Pouquíssimo positiva	11	2,82	2,64	2,36	2,73
Pouco positiva	20	3,00	2,60	2,35	3,05
Positiva	34	3,41	3,00	2,91	2,97
Muito positiva	12	3,58	3,25	3,33	3,33
Muitíssimo positiva	-	-	-	-	-
Total	100	3,08	2,72	2,60	2,89

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Ainda em relação às primeiras relações de significância estatística e, nomeadamente, no que diz respeito às festas, verificamos, como demonstram os quadros 45 e 46, que quando as imagens dos pais percebidas pelo professor (através dos alunos e do Conselho Executivo) se situam no sentido positivo, o grau de envolvimento dos pais, caracteriza-se sempre como médio, excluindo o caso em que a imagem percebida através dos alunos é muito positiva, para o qual o grau de envolvimento é elevado. E, nos casos em que as mesmas imagens (percebidas através dos alunos e do Conselho Executivo) se posicionam abaixo da posição neutra, o grau de envolvimento oscila entre nenhum e médio.

Em relação às exposições, apurámos, através dos quadros 45 e 46, que de uma forma geral, os valores das médias obtidas sobre a medida que as imagens sobre os pais, percebidas através dos alunos e do Conselho Executivo, se posicionam no sentido positivo. Salienta-se, que os 82 professores que posicionaram as imagens percebidas através dos alunos no sentido positivo caracterizam de uma forma geral, o envolvimento como médio (excluindo os 12 professores que posicionaram a imagem no nível *pouco positiva*) e que os 15 professores que posicionaram as mesmas numa posição neutra caracterizam a participação como baixa. É de referir ainda, que 33 professores posicionaram as imagens sobre os pais, percebidas através do Conselho Executivo, numa posição neutra, que por sua vez corresponde a um envolvimento médio nas

exposições, por parte dos pais. Em relação à concentração do número de respostas, verifica-se que os 60 professores que posicionaram as imagens sobre os pais percebidas através do Conselho Executivo no sentido positivo caracterizam o envolvimento como médio.

Para a dinamização de actividades, verificamos, através dos quadros 45 e 46, que às imagens dos pais percebidas através dos alunos e do Conselho Executivo, que se posicionam de uma forma geral no sentido positivo (excluindo as imagens percebidas através dos alunos que se situam no *pouco* e *pouquíssimo positiva* e as originárias do Conselho Executivo que se situam na *pouco positiva*), coincidem com o grau de envolvimento médio. Salienta-se também que 15 professores que posicionaram as imagens dos pais (percebidas através alunos) numa posição neutra, caracterizam o envolvimento como baixo e que os 33 professores que posicionaram as mesmas imagens (provenientes Conselho Executivo) na mesma posição, caracterizam o envolvimento como médio.

Acerca do apoio nos trabalhos de casa/projecto de estudo, podemos concluir, tal como mostra o quadro 46, que o grau de envolvimento dos pais na escola aumenta à medida que as imagens dos pais percebidas através dos alunos se posicionam no sentido positivo, uma vez que os valores das médias vão subindo. É importante referir que para os três professores que percebem as imagens no sentido negativo, o grau de envolvimento dos pais alunos é baixo.

Finalizando a explicação destas relações de significância estatística, verificamos ainda, tal como mostra o quadro 45, que os 60 professores que posicionaram no sentido positivo as imagens dos pais, percebidas através do Conselho Executivo caracterizam como médio o envolvimento no apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo, o mesmo acontece para os 33 professores que manifestarem uma posição neutra relativamente a estas imagens. Os restantes 7 professores, que posicionaram as mesmas no sentido negativo, caracterizam o envolvimento entre baixo e médio.

Quadro 45

A Imagem sobre os Pais, Percepcionada através do Conselho Executivo e o Grau de Envolvimento.

Imagem	Freq.	Sig. =0,028	Sig. =0,015	Sig. =0,002	Sig. =0,036
		Festas	Exposições	Actividades	Trabalhos de casa/projectos de estudo
		Média	Média	Média	Média
Muitíssimo negativa	-	-	-	-	-
Muito negativa	2	2,00	2,00	1,00	2,50
Negativa	4	3,25	3,00	3,25	2,75
Pouco negativa	1	1,00	2,00	2,00	2,00
Pouquíssimo negativa	-	-	-	-	-
Nem negativa nem positiva	33	3,00	2,52	2,52	2,70
Pouquíssimo positiva	8	3,00	2,50	2,50	3,25
Pouco positiva	21	3,00	2,62	2,19	2,81
Positiva	22	3,32	3,14	2,95	3,00
Muito positiva	9	3,44	3,00	3,22	3,44
Muitíssimo positiva	-	-	-	-	-
Total	100	3,08	2,72	2,60	2,89

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Quadro 46

A Imagem sobre os Pais, Percepcionada através dos Alunos e o Grau de Envolvimento

Imagem	Freq.	Sig. =0,001	Sig. =0,036	Sig. =0,008	Sig. =0,003
		Festas	Exposições	Actividades	Trabalhos de casa/projectos de estudo
		Média	Média	Média	Média
Muitíssimo negativa	-	-	-	-	-
Muito negativa	1	2,00	2,00	1,00	2,00
Negativa	1	3,00	3,00	3,00	2,00
Pouco negativa	1	1,00	2,00	2,00	2,00
Pouquíssimo negativa	-	-	-	-	-
Nem negativa nem positiva	15	2,67	2,33	2,27	2,53
Pouquíssimo positiva	10	2,80	2,50	2,20	2,60
Pouco positiva	12	2,83	2,42	2,25	2,75
Positiva	48	3,27	2,90	2,75	3,06
Muito positiva	12	3,58	3,08	3,25	3,25
Muitíssimo positiva	-	-	-	-	-
Total	100	3,08	2,72	2,60	2,89

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Quanto às segundas relações de significância estatística encontradas que demonstram a relação entre a imagem sobre a participação dos pais na escola (percepcionada através dos alunos) e o grau de envolvimento dos últimos nas festas, na dinamização de actividades e no apoio aos trabalhos de casa, verificámos, tal como evidência o quadro 47, que, de uma forma geral, para as festas e para o apoio nos trabalhos de casa, às imagens posicionadas no sentido positivo, corresponde um envolvimento médio e a uma imagem *muitíssimo positiva*, um envolvimento elevado. É de referir ainda que às 5 imagens *negativas*, correspondem envolvimento que se situam entre o baixo e médio.

Quanto à dinamização de actividades, verificam-se médias mais baixas, e o envolvimento médio só acontece, quando as imagens se posicionam nos níveis *positiva*, *muito positiva* e *muitíssimo negativa*; sendo esta última posição manifestada, apenas por um professor. Verificamos também, em relação a este aspecto, que a uma imagem *muito positiva* corresponde um envolvimento elevado.

Quadro 47

A Imagem sobre a Participação dos Pais, Percepcionada através dos Alunos e o Grau de Envolvimento.

Imagem	Freq	Sig.=0,002	Sig.=0,008	Sig. =0,004
		Festas	Actividades	Trabalhos de casa/projectos de estudo
		Média	Média	Média
Muitíssimo negativa	1	3,00	3,00	2,00
Muito negativa	2	2,00	1,00	2,50
Negativa	2	2,00	2,00	2,50
Pouco negativa	-	-	-	-
Pouquíssimo negativa	-	-	-	-
Nem negativa nem positiva	18	2,67	2,39	2,56
Pouquíssimo positiva	10	3,00	2,40	2,50
Pouco positiva	11	2,91	2,18	2,82
Positiva	44	3,27	2,75	3,09
Muito positiva	11	3,55	3,18	3,18
Muitíssimo positiva	1	4,00	4,00	4,00
Total	100	3,08	2,60	2,89

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Quanto às terceiras relações de significância estatística que demonstram a relação entre a imagem sobre a participação dos pais na escola percebida através do Conselho Executivo e o grau de envolvimento nas exposições, verificámos tal como evidencia o quadro 48 que os professores que posicionam no sentido positivo as imagens, caracterizam, de uma forma geral (com excepção das professores que situaram imagem do Conselho Executivo como *pouquíssimo positiva*) o grau de envolvimento dos pais nas exposições como médio. Salientamos, ainda, que os 32 professores que posicionaram as mesmas imagens na posição neutra caracterizam o envolvimento como médio.

Quadro 48

A Imagem sobre a Participação dos Pais, Percepcionada através do Conselho Executivo e o Grau de Envolvimento.

Imagem	Freq	Sig. =0,021
		Exposições
		Média
Muitíssimo negativa	-	-
Muito negativa	3	2,33
Negativa	6	2,67
Pouco negativa	-	-
Pouquíssimo negativa	2	3,00
Nem negativa nem positiva	32	2,50
Pouquíssimo positiva	11	2,36
Pouco positiva	18	2,72
Positiva	23	3,17
Muito positiva	4	3,00
Muitíssimo positiva	1	3,00
Total	100	2,72

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Relativamente às quartas relações de significância estatística que demonstram a influência da imagens sobre os pais (percepcionadas no interior do grupo disciplinar) no grau de envolvimento dos pais nas festas e na dinamização de actividades verificámos, através da análise do quadro 49, que, por um lado, os 80 professores que posicionaram no sentido positivo as mesmas imagens caracterizam o grau de envolvimento nas festas como médio e, por outro, 30 destes professores caracterizam como baixo o envolvimento na dinamização de actividades; porém o valor da média para 13 destes últimos aproxima-se do valor 2,50.

Quadro 49

A Imagem sobre os Pais, Percepcionada no Interior do Grupo Disciplinar/Grupo de Docência e o Grau de Envolvimento.

Imagem	Freq.	Sig. =0,000	Sig. =0,003
		Festas	Actividades
		Média	Média
Muitíssimo negativa	-	-	-
Muito negativa	2	2,00	1,00
Negativa	7	2,57	2,57
Pouco negativa	3	2,67	2,67
Pouquíssimo negativa	3	3,00	2,00
Nem negativa nem positiva	6	2,50	2,33
Pouquíssimo positiva	13	2,85	2,46
Pouco positiva	17	2,82	2,00
Positiva	36	3,44	2,92
Muito positiva	14	3,36	3,00
Muitíssimo positiva	-	-	-
Total	100	3,08	2,60

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Ainda em relação às quartas relações de significância estatística encontradas, que mostraram a influência das imagens sobre os pais, originárias do grupo disciplinar, sobre o grau de envolvimento dos pais nas festas, dinamização de actividades e exposições, verificámos alguns aspectos que nos interessa referir.

Quanto às festas da escola, exposições e dinamização de actividades, verificámos, tal como mostra o quadro 50 e, de uma forma geral, que às imagens sobre a participação dos pais, originárias do grupo disciplinar situadas numa posição positiva (posição manifestada por 76 professores), correspondem valores de médias aproximados de 3, (exceptuando 20 casos para as exposições e para as actividades em que a imagem é pouco positiva e cujo valor da média é 2,45 para o primeiro aspecto e de 2,05 para o segundo aspecto da vida escolar). No entanto, em relação às festas, verificámos que às imagens posicionadas como *muito positiva* e *muitíssimo positiva* corresponde, o grau de envolvimento elevado, sendo este grau de envolvimento também verificado para a dinamização das actividades quando um professor posiciona as mesmas imagens na posição muito positiva.

Quadro 50

A Imagem sobre a Participação dos Pais, Percepcionada no Interior do Grupo Disciplinar/Grupo de Docência e o Grau De Envolvimento

Imagem	Freq	Sig.=0,001	Sig.=0,004	Sig.=0,000
		Festas	Exposições	Actividades
		Média	Média	Média
Muitíssimo negativa	2	2,50	2,50	1,50
Muito negativa	1	2,00	2,00	1,00
Negativa	8	2,75	2,50	2,63
Pouco negativa	3	3,00	2,33	3,00
Pouquíssimo negativa	5	2,60	2,40	2,00
Nem negativa nem positiva	5	2,40	1,80	2,20
Pouquíssimo positiva	12	2,92	2,75	2,58
Pouco positiva	20	2,90	2,45	2,05
Positiva	33	3,42	3,00	2,97
Muito positiva	10	3,50	3,30	3,10
Muitíssimo positiva	1	4,00	3,00	4,00
Total	100	3,08	2,72	2,60

Fonte: Questionário sobre a interacção entre professores e pais

Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Relativamente às quintas relações de significância estatística, que demonstram que a imagem percepcionada entre os professores da escola sobre os pais, influencia o envolvimento dos últimos nas festas e no apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo,

verificámos, como evidencia o quadro 51, que os valores das médias obtidas após os cruzamentos tendem a aumentar à medida que as imagens sobre os pais (entre os professores da escola) se posicionam no sentido positivo. Nestas posições (positivas) que manifestam as respostas de 80 professores o envolvimento para o apoio nos projectos/trabalhos é caracterizado como médio, sendo o envolvimento para as festas igualmente caracterizado como médio (70 professores) e ainda elevado (10 professores).

Quadro 51

A Imagem sobre os Pais, Percepcionada através dos Professores da Escola e o Grau De Envolvimento.

Imagem	Freq	Sig.=0,001	Sig. =0,039
		Festas	Trabalhos de casa/projectos de estudo
		Média	Média
Muitíssimo negativa	-	-	-
Muito negativa	1	2,00	2,00
Negativa	5	3,00	2,20
Pouco negativa	3	2,00	3,00
Pouquíssimo negativa	2	3,00	2,50
Nem negativa nem positiva	9	2,67	2,44
Pouquíssimo positiva	15	2,80	2,87
Pouco positiva	20	3,00	2,95
Positiva	35	3,34	3,03
Muito positiva	10	3,60	3,20
Muitíssimo positiva	-	-	-
Total	100	3,08	2,89

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Ainda em relação às quintas relações de significância estatística que evidenciam a influência das imagens sobre a participação dos pais (percepcionadas através dos professores da escola) sobre o grau de envolvimento nas festas, dinamização de actividades e no apoio aos trabalhos de casa/ projectos de estudo, verificamos, através da análise do quadro 52, alguns aspectos interessantes que abordaremos a seguir.

Em relação às festas e ao apoio nos trabalhos de casa/projectos de estudo, e analisando os valores das médias obtidas, verificamos que os mesmos tendem a subir quando as imagens da participação dos pais se posicionam no sentido positivo. As mesmas posições caracterizam o grau de envolvimento dos pais nos dois aspectos da vida escolar como médio (66 professores) e como elevado (9 professores).

Relativamente à dinamização de actividades, verificamos que para os professores que posicionaram as imagens (percepcionadas através dos professores da escola) sobre a

participação dos pais na escola no sentido negativo (com excepção da posição pouco negativa que apresenta um valor de média de 3,50) e na posição neutra, o envolvimento não existe ou é baixo. Já para os 75 professores que posicionaram estas imagens no sentido positivo o envolvimento, de uma forma geral é caracterizado como médio.

Quadro 52

A Imagem sobre a Participação dos Pais, Percepcionada através dos Professores da Escola e o Grau De Envolvimento.

Imagem	Freq	Sig.=0,001	Sig.=0,001	Sig.=0,001
		Festas	Actividades	Trabalhos de casa/projectos de estudo
		Média	Média	Média
Muitíssimo negativa	-	-	-	-
Muito negativa	3	2,33	1,33	2,33
Negativa	8	2,75	2,25	2,13
Pouco negativa	2	3,00	3,50	3,00
Pouquíssimo negativa	3	2,33	1,67	3,33
Nem negativa nem positiva	9	2,67	2,44	2,56
Pouquíssimo positiva	13	2,92	2,69	2,85
Pouco positiva	26	3,08	2,35	2,88
Positiva	27	3,37	3,00	3,04
Muito positiva	9	3,67	3,00	3,56
Muitíssimo positiva	-	-	-	-
Total	100	3,08	2,60	2,89

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Quanto à sexta relação de significância estatística encontrada, que evidencia a relação entre a imagem da participação dos pais percebida através do director de turma e o grau de envolvimento dos pais nas festas, depreendemos, através da análise do quadro 53, que dos 34 professores que responderam à questão relativa às imagens, 21 revelam ter imagens positivas da participação dos pais, que por sua vez correspondem a valores de médias entre 2,64 e 3,50. Daqui conclui-se que, neste caso o envolvimento dos pais é médio (19 professores) e elevado (2 professores). É de salientar ainda, que de forma geral os valores das médias (excluindo na posição neutra e pouco positiva) vão subindo à medida que as imagens se posicionam do sentido negativo para o positivo.

Quadro 53

A Imagem sobre a Participação dos Pais, Percepcionada através do Director de Turma e o Grau de Envolvimento.

Imagem	Freq	Sig. = 0,014
		Festas
		Média
Muitíssimo negativa	-	-
Muito negativa	2	2,00
Negativa	4	2,50
Pouco negativa	2	3,00
Pouquíssimo negativa	2	3,00
Nem negativa nem positiva	3	1,33
Pouquíssimo positiva	3	3,00
Pouco positiva	9	2,67
Positiva	7	3,14
Muito positiva	2	3,50
Muitíssimo positiva	-	-
Total	34	2,71

Fonte: Questionário sobre a interacção entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3- médio; 4- elevado

Em relação às sétimas relações de significância estatística, que demonstram a conexão entre as imagens sobre os pais, percebidas através do coordenador de estabelecimento/pólo, e o grau de envolvimento dos pais nas festas, exposições e na dinamização de actividades, verificámos, através da análise do quadro 54, alguns resultados que importa explicar.

Em relação às festas destacamos que, apenas 1 dos 66 professores que responderam à questão relacionada com as imagens dos pais percebidas através do coordenador de estabelecimento, caracteriza o envolvimento dos pais nas festas como baixo (correspondendo a uma imagem dos pais *muitíssimo positiva*) enquanto os restantes professores caracterizam o mesmo envolvimento como médio.

Quanto às exposições, verificamos que, apenas as opiniões de 6 professores coincidem com médias abaixo do valor 2,50 (que coincidem com a posição de 5 professores que classificaram a imagem como *pouco positiva* e com a posição de um professor que classifica a mesma imagem como *muitíssimo positiva*) enquanto os restantes professores apresentam médias mais elevadas, o que traduz um envolvimento médio.

Relativamente ao envolvimento dos pais na dinamização de actividades, verificámos que apenas 9 dos 66 professores o consideraram como baixo.

Quadro 54

A Imagem sobre os Pais, Percepcionada através do Coordenador de Pólo/Estabelecimento e o Grau de Envolvimento.

Imagem	Freq	Sig.=0,034	Sig.=0,037	Sig. =0,003
		Festas	Exposições	Actividades
		Média	Média	Média
Muitíssimo negativa	-	-	-	-
Muito negativa	-	-	-	-
Negativa	-	-	-	-
Pouco negativa	-	-	-	-
Pouquíssimo negativa	2	2,50	2,50	2,00
Nem negativa nem positiva	28	3,25	2,68	2,57
Pouquíssimo positiva	1	3,00	3,00	2,00
Pouco positiva	5	2,80	2,40	1,80
Positiva	21	3,43	3,24	3,05
Muito positiva	8	3,63	3,00	3,38
Muitíssimo positiva	1	2,00	1,00	2,00
Total	66	3,27	2,85	2,73

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais

Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Ainda quanto às sétimas relações de significância estatística, que demonstraram a existência de relação entre a imagem da participação dos pais, percebida através do coordenador de pólo/estabelecimento, e o grau de envolvimento dos últimos nas festas, na dinamização de actividades, no apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo e na concepção do projecto educativo, verificámos através do quadro 55, alguns aspectos relevantes que merecem ser mencionados.

Em relação às festas, verificámos que, por um lado, às 60 respostas referentes às imagens, que se encontram registadas entre a posição *negativa* e *positiva*, corresponde um grau de envolvimento médio e por outro, às restantes 6 respostas que se encontram registadas entre *muito positiva* e *muitíssimo positiva*, corresponde um grau de envolvimento elevado. É de referir, ainda, que de uma forma geral, os valores das médias, relativas ao envolvimento sobem conforme as imagens sobre a participação dos pais se posicionam do sentido negativo para o positivo. Este facto não acontece, apenas, quando 7 docentes classificam as imagens entre *pouquíssimo* e *pouco positiva*.

Em relação às actividades, verificámos que às imagens, da participação dos pais percebidas através do coordenador de pólo, classificadas como *negativa*, *pouquíssimo negativa*, *pouquíssimo positiva* e *pouco positiva*, correspondem graus de envolvimento baixos por parte dos pais. Por outro lado, às imagens, provenientes do mesmo actor,

neutras, *positiva* e *muito positiva* corresponde um envolvimento médio e, por fim, a uma imagem *muitíssimo positiva* corresponde um envolvimento elevado.

Relativamente ao apoio nos trabalhos de casa, depreendemos, através do quadro 55 que apenas os professores que classificaram as imagens da participação dos pais, percebidas através do coordenador de pólo, como *negativa* e como *pouquíssimo positiva*, caracterizam o envolvimento dos pais como baixo. Acrescenta-se, ainda, que às imagens posicionadas entre a posição neutra e muito positiva (excluindo o caso da posição *pouquíssimo positiva*, referida anteriormente), correspondem um envolvimento médio e que às duas imagens situadas na posição *pouquíssimo negativa*, bem como à única situada na posição *muitíssimo positiva*, correspondem um envolvimento elevado. Além disso, verificou-se, que a partir do valor que classifica as imagens como *pouco positiva*, os valores das médias referente ao envolvimento dos pais nos projectos de estudo/trabalhos de casa, sobem sempre, o que traduz uma subida no envolvimento por parte dos pais.

Quadro 55
A Imagem sobre a Participação dos Pais Percebida através do Coordenador de Pólo/Estabelecimento e o Grau de Envolvimento

Imagem	Freq	Sig.=0,047	Sig.=0,001	Sig. =0,005
		Festas	Actividades	Trabalhos de casa/projectos de estudo
		Média	Média	Média
Muitíssimo negativa	-	-	-	-
Muito negativa	-	-	-	-
Negativa	2	2,50	2,00	2,00
Pouco negativa	-	-	-	-
Pouquíssimo negativa	2	2,50	2,00	3,50
Nem negativa nem positiva	28	3,29	2,57	2,89
Pouquíssimo positiva	1	3,00	2,00	2,00
Pouco positiva	6	2,83	1,83	2,83
Positiva	21	3,43	3,14	3,19
Muito positiva	5	3,60	3,40	3,40
Muitíssimo positiva	1	4,00	4,00	4,00
Total	66	3,27	2,73	3,02

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Quanto à Concepção do Projecto Educativo, verificámos através da análise do quadro 56, que apenas o professor que classifica a imagem da participação dos pais (proveniente do coordenador de pólo) como *muitíssimo positiva* caracteriza o envolvimento dos pais como médio e os restantes de uma forma geral classificam o mesmo como baixo. Destacamos, ainda que 20 dos 60 docentes que responderam a esta questão

classificaram a mesma imagem como *positiva*, a qual corresponde ao valor da segunda média mais elevada encontrada (2,40), o que por sua vez, manifesta uma tendência para um grau de envolvimento médio.

Quadro 56

A Imagem sobre a Participação dos Pais, Percepcionada através do Coordenador de Pólo /Estabelecimento e o Grau de Envolvimento.

Imagem	Freq	Sig.=0,030
		Projecto educativo
		Média
Muitíssimo negativa	-	-
Muito negativa	-	-
Negativa	2	1,00
Pouco negativa	-	-
Pouquíssimo negativa	2	1,50
Nem negativa nem positiva	24	1,67
Pouquíssimo positiva	1	2,00
Pouco positiva	5	1,80
Positiva	20	2,40
Muito positiva	5	2,00
Muitíssimo positiva	1	3,00
Total	60	1,95

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Para finalizar a explicação destas relações estatísticas significativas, interessa realçar que os 66 docentes que responderam relativamente às imagens sobre os pais e a sua participação, percepcionadas através do Coordenador de Pólo, colocaram as suas posições entre os níveis *pouquíssimo negativa* e *muitíssimo positiva* e que a posição neutra teve a preferência de 28 docentes, posição esta que foi a mais escolhida seguida da posição *positiva*.

Relativamente às imagens do Conselho Executivo sobre os pais e a participação dos mesmos, captadas pelo professor, também quisemos saber se as mesmas tinham alguma influência no grau de envolvimento dos pais no Conselho Pedagógico e na Concepção do Projecto Educativo. Após realizarmos os tratamentos necessários, os resultados demonstraram a inexistência de diferenças estatísticas significativas.

Feita a análise dos dados referentes à influência das imagens, passamos a analisar os dados referentes aos cruzamentos que realizámos com o objectivo de relacionar o valor atribuído à contribuição da formação, da experiência observada e das práticas (no âmbito

da articulação escola-família) para o sucesso educativo, com a participação dos pais nos vários aspectos da vida escolar (festas, exposições, dinamização de actividades, conselho pedagógico e concepção do projecto educativo). Assim, da análise dos dados verificámos que existem as seguintes relações de significância estatística:

1. O valor atribuído pelo professor à contribuição da formação, no âmbito articulação escola-família para o sucesso educativo influencia a participação dos pais nos vários aspectos escola, exceptuando no apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo;
2. O valor atribuído pelo professor à contribuição da experiência observada no âmbito da articulação escola família para o sucesso educativo influencia a participação dos pais nas festas, exposições e dinamização de actividades;
3. O valor atribuído pelo professor à contribuição das práticas influencia a participação dos pais nas festas, exposições, no apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo.

Relativamente à primeira relação estatística significativa, que demonstra a relação entre o valor atribuído à contribuição da formação no âmbito articulação escola-família para o sucesso educativo e o grau de envolvimento dos pais nas festas, nas exposições, na dinamização de actividades, no conselho pedagógico e na concepção do projecto educativo, importa salientar alguns aspectos.

Em relação às festas, exposições e à dinamização de actividades, depreendemos que, a partir a análise do quadro 57, por um lado, os valores das médias obtidas, referentes ao envolvimento, sobem à medida que é atribuído por parte dos professores um maior valor à contribuição da formação para o sucesso educativo e, por outro, que 79 professores da nossa amostra, posicionou a sua opinião nos níveis *contribui muito* e *contribui muitíssimo*, correspondendo as mesmas opiniões a um grau de envolvimento médio, em virtude das médias encontradas para as respostas serem iguais ou superiores a 2,50. Ainda em relação às festas, verificámos que apenas às duas únicas opiniões, que se posicionam no nível *não contribui* e cujo valor da média é de 1,50, corresponde um envolvimento baixo.

Também em relação às exposições, verificámos algo semelhante, pois apenas em relação às opiniões (referentes à contribuição da formação) posicionadas nos dois primeiros níveis da escala (*não contribui* e *contribui pouco*), correspondem a um envolvimento baixo, opiniões estas, manifestadas, apenas, por 8 docentes cujas médias das respostas são inferiores a 2,50.

Quanto à dinamização de actividades, podemos acrescentar que apenas os professores que posicionaram as suas opiniões nos dois últimos níveis da escala (*contribui muito e contribui muitíssimo*) caracterizam o envolvimento, de uma forma geral, como médio.

Quadro 57

O Valor Atribuído à Contribuição da Formação, no Âmbito da Articulação Escola-Família, para o Sucesso Educativo e o Grau de Envolvimento nas Actividades do Plano Anual

Formação no âmbito da articulação Escola – Família	Freq	Sig.=0,009	Sig.=0,008	Sig.=0,002
		Festas	Exposições	Actividades
		Média	Média	Média
Não contribui	2	1,50	1,50	1,00
Contribui pouco	6	2,50	2,00	1,67
Não contribui muito nem pouco	13	3,08	2,54	2,31
Contribui muito	65	3,11	2,80	2,71
Contribui muitíssimo	14	3,43	3,00	3,00
Total	100	3,08	2,72	2,60

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

No que diz respeito ao Conselho Pedagógico e ao Projecto Educativo, aferimos através da observação dos quadros 58 e 59, que os valores das médias relativas ao grau de envolvimento aumentam sempre a partir do nível da escala *não contribui muito nem pouco*, no entanto, apenas o envolvimento dos pais na Concepção do Projecto Educativo foi caracterizado como médio. Para este facto contaram, apenas, as opiniões de 12 professores (cuja valor da média é de 2,50), os que por sua vez, consideram, que a formação no âmbito da articulação escola-família contribui muitíssimo para o sucesso educativo.

Daqui e da análise das médias obtidas concluímos que o envolvimento dos pais no conselho pedagógico, não existe ou é baixo e na Concepção do Projecto Educativo, de uma forma geral, é baixo. É de salientar que para o cruzamento realizado com a variável *concepção do projecto educativo* foram consideradas 93 opiniões e para o cruzamento realizado com a variável *votar as decisões em conselho pedagógico* foram consideradas 82 opiniões, uma vez que os restantes professores não responderam a estes itens do questionário.

Quadro 58

O Valor Atribuído à Contribuição da Formação, no âmbito da Articulação Escola-Família, para o Sucesso Educativo e o Grau de Envolvimento no Conselho Pedagógico

Formação no âmbito da articulação Escola-Família	Freq	Sig. =0,021
		Conselho Pedagógico
		Média
Não contribui	2	1,50
Contribui pouco	5	1,00
Não contribui muito nem pouco	10	1,30
Contribui muito	54	1,76
Contribui muitíssimo	11	1,91
Total	82	1,67

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Quadro 59

O Valor Atribuído à Contribuição da Formação, no Âmbito da Articulação Escola-Família, para o Sucesso Educativo e o Grau de Envolvimento na Concepção do Projecto Educativo

Formação no âmbito da articulação Escola-Família	Freq	Sig. =0,044
		Projecto educativo
		Média
Não contribui	2	2,00
Contribui pouco	5	1,60
Não contribui muito nem pouco	13	1,54
Contribui muito	61	1,93
Contribui muitíssimo	12	2,50
Total	93	1,94

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Quanto à segunda relação de significância estatística, relacionada com a influência entre o valor atribuído à contribuição da experiência observada, no âmbito da articulação escola família para o sucesso educativo e o grau de envolvimento dos pais nas festas, exposições e dinamização de actividades, passamos a seguir a explicar, de uma forma geral, as diferenças encontradas entre as várias opiniões dos professores.

Em relação a estes três aspectos da vida escolar, verificámos, através do quadro 60, por um lado, que os valores das médias obtidas referentes ao envolvimento sobem à medida que é atribuído por parte dos professores uma maior contribuição à experiência observada, por outro, que 77 professores posicionaram a sua opinião nos níveis *contribui muito* e *contribui muitíssimo*, correspondendo a média encontrada para estas opiniões a um grau de envolvimento médio. Ainda em relação às festas e as exposições, salientamos que apenas para 7 professores, que posicionaram as suas opiniões (em relação à contribuição da

experiência observada no âmbito da articulação escola família para o sucesso educativo) nos primeiros níveis (*não contribui e contribui pouco*) a média do envolvimento dos pais coincide com valores abaixo de 2,50, o que coincide com um grau de envolvimento baixo ou, mesmo com a inexistência do mesmo.

Relativamente à dinamização de actividades, regista-se uma tendência para caracterizar o envolvimento como médio, por parte dos 16 professores que situaram as suas opiniões (referentes à contribuição da experiência observada, no âmbito da articulação escola família, para o sucesso educativo) no nível *não contribui muito nem pouco*, uma vez que a média para as respostas dos mesmos é de 2,44.

Quadro 60

O Valor Atribuído à Contribuição da Experiência Observada, no Âmbito da Articulação Escola-Família, para o Sucesso Educativo e o Grau de Envolvimento.

Experiência observada no âmbito da articulação Escola-Família	Freq	Sig. =0,12	Sig. =0,003	Sig. =0,001
		Festas	Exposições	Actividades
		Média	Média	Média
Não contribui	1	1,00	1,00	1,00
Contribui pouco	6	2,33	2,00	1,33
Não contribui muito nem pouco	16	3,13	2,69	2,44
Contribui muito	66	3,11	2,73	2,71
Contribui muitíssimo	11	3,45	3,27	3,00
Total	100	3,08	2,72	2,60

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

Por fim, e quanto à última relação de significância estatística que evidencia a relação entre o valor atribuído à contribuição das práticas e o envolvimento dos pais nas festas, exposições, no apoio nos trabalhos de casa/projectos de estudo, passaremos a seguir a explicarmos seguidamente as diferenças entre as opiniões dos professores.

Relativamente aos três aspectos da vida escolar apuramos, através do quadro 61, por um lado, que os valores das médias obtidas referentes ao envolvimento sobem à medida que é atribuído por parte dos professores um maior valor à contribuição das práticas no âmbito da articulação escola para o sucesso educativo dos alunos e, por outro, que dos 100 professores que responderam a esta questão, 77 posicionaram a sua opinião nos níveis *contribui muito e contribui muitíssimo*, correspondendo estas opiniões a médias com valores superiores 2,50. Daqui, podemos concluir que estes professores, de uma forma geral, caracterizam o envolvimento dos pais dos seus alunos como médio.

É de referir, que apenas os 5 professores que assinalaram as suas opiniões relativas à contribuição das práticas, no âmbito da articulação escola-família para o sucesso educativo, nos 2 primeiros níveis (*não contribui* e *contribui pouco*) caracterizam o grau de envolvimento dos pais dos seus alunos nas festas e trabalhos de casa como baixo, ou nenhum (1 professor), visto as médias serem inferiores a 2,50. No caso das exposições, a estes 5 professores, juntam-se mais 8, que posicionam as suas repostas quanto à contribuição das práticas, no nível *não contribui muito nem pouco* e cuja média das respostas relativas ao envolvimento é de 2,13 o que caracteriza um envolvimento baixo.

Quadro 61
O Valor Atribuído à Contribuição das Práticas, no Âmbito da Articulação Escola-Família, para o Sucesso Educativo e o Grau de Envolvimento

Práticas no âmbito da articulação Escola-Família	Freq	Sig.=0,016	Sig. =0,002	Sig. =0,014
		Festas	Exposições	Trabalhos de casa/ Projectos de estudo
		Média	Média	Média
Não contribui	1	1,00	1,00	1,00
Contribui pouco	4	2,25	2,00	2,25
Não contribui muito nem pouco	8	2,88	2,13	2,63
Contribui muito	63	3,10	2,76	2,90
Contribui muitíssimo	24	3,33	3,00	3,12
Total	100	3,08	2,72	2,89

Fonte: Questionário sobre a interação entre professores e pais
Escala utilizada: 1- nenhum; 2- baixo; 3-médio; 4-elevado

5.2.3.6 Análise das Respostas à Questão Aberta

Com esta questão de formulação aberta pretendíamos beneficiar os professores com uma forma de reflexão, sobre a sua interacção com os pais/encarregados de educação dos seus alunos e ver até que ponto o tema da investigação era pertinente.

A esta questão responderam seis professores do 1º ciclo, dois do 3º ciclo, dois do 2º ciclo e dois educadores de infância. As respostas dos professores do 1º ciclo referem que o tema é pertinente e merece ser estudado, uma vez que a relação escola-família contribui para o sucesso educativo. Um outro professor refere, também, que a mesma investigação poderá contribuir para o conhecimento da realidade acerca da relação entre professores (escola) e encarregados de educação e, conseqüentemente, para o levantamento de estratégias, que, por sua vez, podem conduzir à melhoria do ensino/aprendizagem.

Em relação às respostas dos dois educadores de infância, salientamos o facto de um deles considerar que a investigação é importante por permitir caracterizar a articulação

entre escola e família, o que no entender do mesmo docente se assume como fundamental para efectuar mudanças.

Dos dois professores do 3º ciclo, um refere, também, a pertinência do estudo porque aborda a difícil integração e participação dos educadores/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, que, por sua vez, prejudica o sucesso educativo dos últimos. O outro professor refere que a investigação é positiva, na medida em que diagnostica algumas falhas na interacção entre os professores dos vários níveis de ensino e os encarregados de educação.

Por fim, os professores do 2º ciclo referem este último aspecto e a importância da articulação entre escola e família para o conhecimento por parte dos professores da vida familiar dos alunos e por parte dos pais/encarregados de educação, da vida escolar dos seus educandos; de forma a planearem em conjunto a melhor actuação no sentido de educarem os mais novos.

5.3 Síntese dos Resultados do Estudo

Após a análise e interpretação dos resultados do questionário, é importante salientar algumas considerações acerca do que pretendíamos investigar e que se resume no objectivo geral do nosso trabalho que, recordamos, incide na caracterização das interacções entre os professores e pais e, consequentemente, da participação destes últimos na escola em função da socialização dos primeiros.

Assim, podemos dizer que os resultados do nosso questionário mostraram que a formação e a experiência profissional dos professores influenciam o modo de contactos utilizados durante a sua interacção com os pais. Por outras palavras, o nível de ensino leccionado (aspecto ligado à formação e ao exercício da função docente) pelo professor e as imagens pessoais da participação dos pais e ainda a formação contínua têm um efeito na selecção dos modos de contacto utilizados. Sendo assim, a caderneta do aluno e os recados são mais utilizados pelos professores do 3º ciclo e os contactos informais, mais utilizados pelos educadores de infância. Os contactos directos (face-a-face, cartas, telefone e questionários), hora de atendimento e os contactos informais são mais utilizados pelos professores que de uma forma geral têm imagens da participação dos pais na escola

posicionadas no sentido positivo. Finalmente, os contactos directos são mais utilizados por parte dos professores que frequentaram acções de formação contínua.

Ainda nesta linha, da caracterização das interações, é de referir que o tipo de relação estabelecida entre professores e pais está relacionada com o nível de ensino leccionado, a formação continua, a formação em administração escolar durante a formação inicial e, ainda, com a frequência de um curso de formação complementar. Assim, os educadores de infância estabelecem com maior frequência a relação de cooperação e de colaboração; por sua vez os professores que frequentaram acções de formação e que tiveram formação na área de Administração Educacional estabelecem com os pais mais frequentemente as relações de cooperação, colaboração e parceria. Sendo, ainda, este último tipo de relação estabelecida com maior frequência pelos professores que frequentarem um curso de formação complementar com formação na área das Ciências da Educação (Sociologia da Educação, Sociologia das Organizações e Administração Educacional).

Relativamente à caracterização das interações quanto ao conteúdo dos contactos, os resultados demonstraram-nos que os educadores de infância, os professores do 1º, 2º e 3º ciclo, não transmitem informação de teor académico com a mesma frequência, uns em relação aos outros, sendo os professores do 1º ciclo que mais frequentemente tem essa atitude.

Ainda no que concerne à caracterização das interações quanto ao conteúdo dos contactos, acrescenta-se que a transmissão da informação referente à forma de colaborar com a escola difere consoante as oportunidades de Formação Contínua, sendo mais frequente entre os professores que tiveram essa oportunidade. Similarmente, a transmissão de informação relativa à importância da articulação escola-família difere entre os professores que tiveram e os que não tiveram a possibilidade de adquirirem formação em Sociologia da Educação e na temática da relação escola-família através das acções de formação contínua.

Quanto à caracterização da participação dos pais nos vários aspectos da vida escolar em relação ao modo de contactos, os resultados evidenciaram que a utilização dos mesmos para incentivar a participação difere em alguns aspectos da vida escolar em função do nível de ensino e das oportunidades de Formação Contínua. Assim são os professores do 2º ciclo que mais utilizam os modos de contacto para incentivar a participação nos projectos e estudo/ trabalhos de casa e os professores do 3º ciclo que utilizam mais vezes os mesmos para incentivarem a participação no Conselho Pedagógico. Em relação à formação

continua, são os professores que tiveram essa oportunidade, que mostram uma maior apetência para utilizar os diferentes modos de contacto, no sentido de incentivar a participação nas festas.

Ainda na mesma perspectiva, os quatro tipos de relação (simples contacto, cooperação, colaboração e parceria) estabelecidas entre professores e pais durante a participação dos pais nos vários aspectos da vida escolar, diferem em função das oportunidades de Formação Contínua relacionada com a temática e da formação nas áreas de Administração Escolar e Sociologia das Organizações. Assim, são os professores que tiveram esta formação que estabelecem com mais frequência os quatro tipos de relação.

Ainda na linha da caracterização da participação na escola, podemos dizer que a transmissão de informação de teor académico, utilizada como incentivo para a participação dos pais na concepção do Projecto Educativo é influenciada pelo nível de ensino leccionado pelo professor, sendo os educadores de infância os que mais frequentemente tomam essa atitude. Quanto à comunicação por parte dos professores sobre a forma de colaborar com a escola, os resultados evidenciaram que aqueles que frequentaram acções de formação, têm essa atitude com maior frequência para incentivarem os pais a participarem nas festas, na dinamização de actividades e no apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo.

Finalizando a caracterização da participação quanto ao conteúdos dos contactos, podemos dizer, ainda, que os professores que frequentaram acções de formação e/ou tiveram ao longo do percurso profissional formação em Sociologia da Educação, transmitem com maior frequência informação relacionada com a importância da articulação escola – família para incentivarem a participação dos pais em todos os aspectos da vida escolar.

Relativamente à caracterização do envolvimento dos pais nos vários aspectos da vida escolar podemos acrescentar algumas considerações.

Assim, podemos dizer que à medida que o nível de ensino leccionado pelo professor sobe, o grau de envolvimento dos pais desce, nas festas exposições e na dinamização de actividades.

Quanto à influência da experiência profissional dos professores, podemos realçar duas posições que mostram diferenças entre os professores menos experientes e os mais experientes. Assim, os primeiros, com cinco ou menos anos de docência caracterizam o envolvimento dos pais nas festas e na dinamização de actividades como baixo, por sua vez,

os professores mais experientes ou seja com mais de 25 anos de docência caracterizam o envolvimento em ambos os aspectos como elevado.

Similarmente, o grupo de professores mais experientes em cargos de direcção, embora caracterizem, tal como os outros professores menos experientes, como médio o envolvimento dos pais nas festas e actividades e como baixo o envolvimento na concepção do projecto educativo atribuíram, no seu conjunto, valores mais elevados, o que traduz um maior envolvimento da parte dos pais.

No que diz respeito à relação entre a frequência de acções de formação por parte do professor e o grau de envolvimento dos pais nas festas, nas exposições, na dinamização de actividades e no apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo. Podemos acrescentar que, apesar do envolvimento ter sido considerado por todos os professores como médio (excluindo na dinamização de actividades), salienta-se da interpretação dos resultados, uma caracterização do mesmo envolvimento com valores mais elevados por parte dos professores com a formação em causa.

Quanto à relação entre o facto dos professores terem tido, ou não, formação em Sociologia das Organizações e Administração Escolar e o grau de envolvimento dos pais nas festas nas exposições e na dinamização de actividades, podemos acrescentar, que, apesar do envolvimento ser considerado (excluído o caso da dinamização de actividades) como médio, os valores do grupo de professores com a mesma formação, traduzem um grau de envolvimento maior.

Continuando com a caracterização do envolvimento dos pais nos vários aspectos da vida escolar, mas desta vez em função das imagens sobre os pais e sobre a sua participação, imagens estas que, por um lado, são pessoais e, por outro lado, percebidas através de outros actores da vida escolar, com quem os professores contactam no seu quotidiano, apresentamos a seguidamente algumas considerações gerais.

Assim, as imagens pessoais dos professores sobre os pais e sobre a sua participação, e ainda as imagens dos pais percebidas pelo Conselho Executivo e pelos alunos, influenciam o grau de envolvimento nas festas, exposições, na dinamização de actividades e no apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo.

As imagens, percebidas entre os alunos, sobre a participação dos pais, influenciam o grau de envolvimento destes últimos em todos os aspectos acima referidos, excluindo as exposições. Quanto às imagens percebidas através do Conselho Executivo sobre a participação dos pais, apenas influenciam o grau de envolvimento nas exposições.

No que diz respeito às imagens sobre os pais/encarregados de educação, percebidas no interior do grupo disciplinar/grupo de docência, é de referir que as mesmas apenas influenciam o envolvimento dos pais nas festas e na dinamização de actividades, enquanto que as imagens originárias do mesmo grupo sobre a participação, só não influenciam o apoio nos trabalhos de casas/projectos de estudo.

Quanto às imagens percebidas sobre os pais entre os professores da escola é de salientar que as mesmas actuam no envolvimento dos pais no último aspecto referido no anterior parágrafo e ainda nas festas da escola. Já as imagens originárias do mesmo grupo sobre a participação dos pais não mostram relação com o envolvimento dos últimos nas exposições.

Relativamente às imagens do director de turma sobre os pais e sobre a sua participação é pertinente acrescentar que apenas as imagens da participação dos pais mostram influências no envolvimento dos últimos num dos aspectos, nomeadamente, nas festas da escola.

Por fim e quanto às imagens do coordenador de pólo/estabelecimento sobre os pais e a sua participação, é de referir que as primeiras influenciam o envolvimento nas festas, exposições e na dinamização de actividades e as segundas apenas não influenciam o envolvimento dos pais nas exposições.

Em jeito de conclusão acerca da influência das imagens, é importante referir, que às imagens (pessoais e percebidas pelos outros actores da comunidade escolar) posicionadas por parte dos professores a partir das posições que classificam as imagens como *positivas* correspondem graus de envolvimento considerados médios e até elevados, excluindo o caso do envolvimento dos pais na Concepção do Projecto Educativo, em que o mesmo apenas é médio quando a imagem da participação dos pais (percebida através do coordenador de pólo) se classifica como *muitíssimo positiva*.

Relativamente ao último aspecto por nós escolhido para caracterizar o envolvimento dos pais nos vários aspectos da vida escolar, que está relacionado com o valor atribuído da parte dos professores à formação e experiência é oportuno expor algumas considerações.

Assim, na nossa amostra verificámos que há uma relação entre o valor atribuído à contribuição da formação no âmbito da articulação escola – família para o sucesso educativo e o envolvimento dos pais nos vários aspectos da vida escolar, ou seja, nas festas, exposições, dinamização de actividade, conselho pedagógico e na concepção do projecto educativo.

Quanto ao valor atribuído, por parte dos professores, à contribuição da experiência observada, no âmbito da articulação escola-família para o sucesso educativo dos alunos, é de salientar da nossa parte, que o mesmo influencia o envolvimento nas festas, exposições e na dinamização de actividades.

Por fim e quanto ao valor atribuído à contribuição das práticas, no âmbito da temática para o sucesso educativo, podemos dizer que o mesmo actua no grau de envolvimento dos pais nas festas, exposições e no apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo.

Finalizando as considerações acerca da influência destes aspectos da dimensão cultural do nosso modelo, importa referirmos dois aspectos. O primeiro, relacionado com o facto dos resultados do questionário evidenciarem sempre um envolvimento médio nos vários aspectos da vida escolar (excluindo a participação dos pais no Conselho Pedagógico e na Concepção do Projecto Educativo) a partir da posição da escala *contribui muito*, e o segundo relacionado com a subida do grau de envolvimento à medida que os professores posicionam as suas opinião no sentido ascendente da escala. Dito por outras palavras, o grau de envolvimento dos pais na escola sobe à medida que é atribuído por parte dos professores um maior valor à contribuição da formação, da experiência observada e das práticas no âmbito da articulação escola família para o sucesso educativo dos alunos.

CONCLUSÃO GERAL DO TRABALHO

O nosso estudo tinha como objectivo principal descrever e caracterizar as interações entre professores e pais e, conseqüentemente, a participação dos últimos na escola, ao relacioná-los com a formação e experiência dos primeiros. A este nosso objectivo, esteve subjacente a pergunta de partida que desde a sua primeira formulação, serviu de fio condutor para a nossa investigação, ficando a sua última formulação sintetizada no seguinte: até que ponto aspectos da formação e da experiência do professor influenciam as interações entre professores e pais e, conseqüentemente, a participação dos últimos na escola?

No sentido de responder à nossa pergunta, desde a sua formulação inicial, tentámos recolher informação quer através da reflexão, baseada na experiência pessoal, quer através de leituras e de conversas mantidas com colegas. Estes contributos foram-se fazendo representar nas várias versões do nosso modelo de análise, tendo contribuído para a delimitação da nossa problemática e para a construção do primeiro modelo de análise que representou, ainda que de forma simples, o que pretendíamos investigar. Desta primeira versão, após apreciação e posterior validação, resultou o modelo de análise emergente que, por sua vez, foi reformulado, em virtude da necessidade de um aprofundamento e enriquecimento teórico, resultante das reuniões de trabalho no âmbito da orientação da investigação. O enriquecimento do mesmo não ficou por aqui, uma vez que as várias sugestões dos especialistas mostraram outras perspectivas pertinentes para a sua consolidação.

Assim, na versão final, o nosso modelo ficou constituído por três conceitos⁷⁸, (a) *interacção professores – pais*, (b) *participação dos pais na escola* e (c) *socialização profissional dos professores*. Este último conceito que coincide com o aspecto influenciador em relação aos outros, também é influenciado pelo segundo. Esta influência é corporizada através das componentes que constituem a dimensão *cultural*, a *imagem* e o *valor*, que possibilita a retroacção do nosso modelo ao permitir observar (através das respostas dadas ao questionário) a influência dos efeitos da socialização dos professores nas novas práticas de articulação escola-família.

⁷⁸ De acordo com as orientações de Quivy e Campenhoudt (1998) o modelo de análise é constituído por conceitos, dimensões, componentes e indicadores.

Assim, a primeira componente da dimensão cultural permite aos professores referirem sentimentos pessoais e percebidos através de outros actores da escola acerca dos pais enquanto educadores e sobre a sua participação na escola. Por sua vez, a segunda componente – valor – permite aos mesmos posicionarem-se sobre a contribuição do desenvolvimento de competências no âmbito da articulação escola-família, através da formação e experiência (experiência observada e práticas) para o sucesso educativo dos alunos.

A outra dimensão do conceito de socialização profissional dos professores, a tecnocognitiva, é constituída pelas componentes relacionadas com as várias fases da formação do professor (desde a inicial à formação pós-graduada), que tenham facultado ao professor o desenvolvimento de competências relacionadas com a participação e a articulação escola-família, e, ainda, pela experiência profissional que permite a diferenciação entre os professores, em termos de tempo de serviço (total, na escola actual, em conselho pedagógico e em cargos de direcção), quanto ao grau de implicação dos pais na vida da escola.

O conceito de interação que também influencia o da participação é constituído por duas dimensões: *contacto* e *natureza da relação*. A designada por contacto ficou constituída pelas componentes *modo* e *conteúdo*. Quanto aos modos de contacto (directo, mediados por outros, formal e informais) traduzem a maneira como o contacto é feito e como se realiza em termos de procedimentos e regras. Quanto à dimensão conteúdo *dos contactos* é constituída por informações transmitidas durante a interacção que poderão servir como incentivos para a participação, concretizando-se através da comunicação (a) dos conteúdos programáticos tratados nas aulas (*conteúdo académico*), (b) da *forma de colaborar* com a escola, (c) da *importância da articulação escola-família (...)* para o *sucesso educativo* e (d) da *avaliação do aluno* valorizando aspectos positivos do aluno.

A última dimensão do conceito de interacção é o tipo de relação (simples contacto, cooperação, colaboração e parceria) que, por seu turno caracteriza o grau de responsabilização dos pais durante a sua participação

Por fim, o outro conceito que caracteriza o nosso modelo, o de participação dos pais na escola, é composto pela dimensão *níveis de participação* que, por sua vez, é composta por quatro componentes. A primeira, *actividades do Plano Anual* (festas da escola, exposições e dinamização de actividades relacionadas com os seus saberes) constitui o terceiro nível de envolvimento do modelo de Epstein (Carvalho, 2000) que se designa por envolvimento dos pais na escola.

A segunda, *apoio de actividades de aprendizagem em casa* (trabalhos de casa/projectos de estudo), constitui o quarto nível de envolvimento segundo o mesmo modelo.

A terceira componente, *gestão ou governo das escolas*, constitui o quinto nível da tipologia apresentada por Epstein e no nosso modelo de análise concretiza-se através da participação dos pais no Conselho Pedagógico e na concepção do Projecto Educativo.

A última componente da dimensão, níveis de participação, é o grau de envolvimento e está relacionada com o empenhamento e interesse dos pais na participação das actividades do plano anual, nas actividades de aprendizagem em casa e no governo ou gestão das escolas.

Para a concretização deste modelo construiu-se o questionário *interacção entre professores e pais* que foi distribuído nos três agrupamentos verticais do concelho de Serpa onde exercem funções professores do ensino básico e educadores de infância. Os resultados do mesmo, apesar de não serem generalizáveis, permitiram na nossa amostra, confirmar a nossa hipótese, sintetizada na seguinte expressão: A socialização profissional dos professores influencia a interacção com os pais e, conseqüentemente, a participação dos mesmos na escola. De acordo com os resultados da nossa pesquisa encontramos quatro aspectos que permitem responder a esta questão.

O primeiro coincide com o facto, do nível de ensino leccionado (aspecto ligado à experiência e à formação inicial) pelo professor influenciar as interacções e a participação dos pais na escola.

Esta relação ficou demonstrada pelo seguinte: os educadores de infância estabelecem com maior frequência contactos informais e as relações de cooperação e colaboração com os pais caracterizando o envolvimento dos últimos na escola com valores (das médias) mais elevados. A utilização deste modo de contacto vai ao encontro do que Davies (1991) concluiu de um estudo realizado em Portugal onde provou que os contactos informais são mais utilizados pelos educadores de infância.

O segundo aspecto coincide com o facto de a frequência de acções de Formação Contínua relacionadas com a temática e a formação em Ciências da Educação nas áreas de Sociologia das Organizações e Administração Escolar influenciarem as interacções e a participação dos pais na escola. Noutros termos, o conjunto dos professores que durante a sua carreira profissional tiveram uma ou mais destas formações estabelece com maior frequência os quatro tipos de relação (simples contacto, cooperação, colaboração e

partenariado) com os pais e caracterizam o envolvimento dos mesmos com valores mais elevados.

Segundo Silva (1993) e Lima (1992) a formação em Administração Escolar e Sociologia das Organizações influencia positivamente a formação na área da organização escolar para se compreender a relação escola-família. O nosso estudo confirmou que existe essa relação, suportando assim, a afirmação de Formosinho (1998) quando diz que a ciência, administração escolar, permite «... compreender os fenómenos e comportamentos que ocorrem dentro das organizações educativas nomeadamente o poder, a tecnologia, a comunicação, a participação e a inovação» (p. 602)

O terceiro aspecto coincide com o facto da frequência de acções de formação (e a promoção do trabalho de reflexão conjunta relacionada com a temática) actuar nas interações e na participação dos pais na escola. Assim, os professores que frequentaram acções de formação relacionadas com a temática, nas quais foi promovido o trabalho de equipa, utilizam com maior frequência os diferentes modos de contacto (directos, mediados por outros, formais e informais) e a informação relacionada com a forma de colaborar com a escola como incentivos para a participação e, por último, caracterizam o grau de envolvimento dos pais com valores mais elevados.

Este último aspecto e, ainda, o segundo, confirmam o que Villas – Boas (s/d) refere, acerca de um estudo realizado junto das escolas do primeiro ciclo, «o envolvimento parental individual não se consegue atingir por decreto mas sim através de formação e estratégias que visem a vivência de parecerias ...»

O quarto e último aspecto está relacionado com a influência da imagem pessoal do professor sobre a participação (aspecto ligado ao exercício das funções docentes nas organizações escolares) no que respeita aos modos de contacto, nomeadamente, o directo, utilizados nas interações e na participação dos pais. Por outras palavras, todos os professores cujas imagens pessoais sobre a participação dos pais na escola se posicionam a partir do ponto *positiva*, utilizam com muita frequência o modo de contacto directo e caracterizam de uma forma geral o envolvimento dos pais com valores mais elevados.

Além destes quatro aspectos que confirmam a nossa hipótese, importa realçar outros: uns que demonstram a influência da socialização profissional dos professores nas interações e outros que evidenciam a relação da mesma com a participação dos pais na escola

Em relação aos primeiros, salientamos que o grupo de professores que tiveram formação em Sociologia da Educação e ou frequentaram acções de Formação Contínua

relacionadas com a temática utilizam com maior frequência a transmissão de informação, relacionada com a importância da articulação escola-família, como incentivo à participação. A influência da formação em Sociologia da Educação é explicada pelo que Piletti (1988) entende como fazendo parte dos aspectos principais da mesma e que segundo o autor abrange:

O estudo dos processos e das influências sociais envolvidos na atividade educativa, em especial na escola. Incluem-se aqui os processos de interação dos indivíduos e de organização social e as influências exercidas pela sociedade, pela comunidade e pelos grupos sobre a educação; a aplicação dos conhecimentos e descobertas da sociologia à atividade educativa. Isto é, a utilização da sociologia e dos seus princípios para tornar mais eficiente o processo educativo (p.18).

Quanto aos segundos aspectos, os que evidenciam a relação da socialização profissional dos professores com a participação dos pais na escola, estão relacionados, entre outros, com o facto da experiência profissional dos professores influenciar o grau de envolvimento dos pais na vida escolar. Esta relação coincide com a caracterização do envolvimento dos pais na escola como baixo, por parte dos professores com cinco ou menos anos de experiência, e como médio e elevado, pelos professores experientes. A mesma relação está de acordo com o que Flores (2000) refere acerca das dificuldades dos professores principiantes que, entre outros níveis, se situam no nível macro/meso, onde se encontram os problemas resultantes das relações com os pais e alguns elementos da comunidade escolar.

Ainda em relação aos segundos aspectos e, nomeadamente, quanto à experiência em cargos de direcção, verificámos que os professores mais experientes caracterizam o envolvimento dos pais na escola com valores mais elevados.

Na continuação da apresentação dos segundos aspectos, os que evidenciam a relação da socialização profissional dos professores com a participação dos pais na escola, também as imagens pessoais e percebidas através de outros actores (sobre os pais e a sua participação) influenciam o grau de envolvimento dos pais. Em relação aos resultados alcançados, a nossa pesquisa demonstrou, de uma forma geral, que às imagens posicionadas a partir do nível *positiva*, correspondem graus de envolvimento médios e até elevados.

As influências das imagens estão intimamente ligadas à socialização organizacional e, logo, à aquisição da cultura organizacional que segundo Sarmiento (1994) «...decorre e exprime relações de interacção que existem no interior de uma organização concreta» (p. 71) e que, de acordo com Flores (2000), designada como socialização do professor a nível

institucional, está relacionada, entre outros aspectos, com a influência dos seus colegas, dos órgãos de gestão e dos pais (sobretudo através dos alunos).

Verificámos, também, que o valor atribuído por parte dos professores à contribuição do desenvolvimento de competências no âmbito da articulação escola-família através da formação e experiência (experiências observadas e práticas) para o sucesso educativo influencia o grau de envolvimento dos pais. Por outras palavras, o grau de envolvimento sobe, à medida que é atribuído um maior valor à contribuição do desenvolvimento dessas competências. Esta relação está relacionada com a socialização organizacional e vai ao encontro do que Nóvoa (1992) refere sobre os valores ao afirmar que «permitem atribuir um significado às acções e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais» (p. 31)

Para além destas conclusões, os resultados dos tratamentos estatísticos demonstraram na nossa amostra não se verificarem relações significativas entre: (a) a Formação em Sociologia da Educação durante a formação inicial, a (b) frequência de um curso de pós graduação e os tipos de relação; (c) entre os anos de docência e a transmissão de informação relacionada com a forma de colaborar com a escola; (d) a formação em Sociologia das Organizações e o conteúdo dos contactos *avaliação dos alunos (...)*; (e) os anos de docência e os modos de contacto utilizados para incentivar as participação; (f) a formação em Sociologia das Organizações e a utilização do conteúdo *avaliação dos alunos (...)* como incentivo para a participação. A não verificação destas relações alimentam a nossa curiosidade científica no sentido de aprofundar com rigor acrescido o que falha na socialização profissional dos professores que permita explicar por que motivos não influencia as interações entre pais e professores.

Encontrámos ainda, a inexistência de relações significativas entre: (a) a formação em Sociologia da Educação, (b) os anos de docência e o grau de envolvimento dos pais e; (c) a experiência em Conselho Pedagógico e a participação dos pais no mesmo órgão.

Sobre os resultados da pesquisa, importa referir algumas considerações, relacionadas com a caracterização da participação dos pais na escola no que respeita aos níveis de participação.

Neste sentido, podemos dizer que a participação dos pais nas festas, exposições e dinamização de actividades (terceiro nível de envolvimento dos pais segundo o modelo de Epstein, já citada anteriormente) se pode caracterizar como reservada, uma vez que os envolvimentos são médios, o que segundo Lima (1992) se situa «teoricamente num ponto intermédio entre a participação activa e a participação passiva» (p. 183)

Também o apoio nas actividades de aprendizagem em casa, que no nosso estudo se explicita com o apoio aos trabalhos de casa/projectos de estudo (quarto nível de envolvimento do mesmo modelo já referido), pode caracterizar-se como uma participação reservada.

Por fim, a participação dos pais na gestão ou governo das escolas (quinto nível do mesmo modelo) pode ser caracterizada como passiva, uma vez que o envolvimento dos mesmos é baixo, o que de acordo com (Lima, 1992) «caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios actores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação» (p. 183)

Como complemento do exposto até aqui, podemos acrescentar que participação dos pais nos três agrupamentos se caracteriza, essencialmente, como não formal, uma vez que se baseia num conjunto de regras menos estruturadas formalmente e que se concretiza através das actividades do Plano Anual. Caracteriza-se, ainda, como informal, o apoio nas aprendizagens em casa, uma vez que é realizada por regras informais e por serem actualizadas à margem de estatutos e de regulamentos (Lima, 1992).

Para concluir, podemos dizer que o estudo se revelou pertinente, uma vez que possibilitou, apesar de não podermos generalizar os resultados, um conhecimento das percepções dos professores com diversas experiências formativas e práticas sobre as suas interações com os pais e sobre a participação dos mesmos. Estas percepções põem em evidência, por um lado, que a formação e as vivências dos professores no âmbito da articulação escola-família, têm repercussões no envolvimento dos pais na escola e, por outro, que este último aspecto está implicado com o valor que é atribuído à contribuição do desenvolvimento de competências no âmbito da articulação escola-família através da formação e da experiência (observação e práticas) para o sucesso educativo.

Para além da aquisição destes conhecimentos proporcionados através deste estudo empírico, há a salientar outros resultantes das leituras efectuadas e que proporcionaram pistas que nos ajudaram a construir a nossa problemática e o modelo de análise. Estes últimos, por sua vez, depois de postos à prova com a passagem do instrumento final, facultaram-nos os conhecimentos que aqui explicitámos, que por sua vez, nos encaminharam para uma reflexão sobre novas formas de estudar o nosso objecto de investigação. Em nosso entender, estas poderão passar pela inclusão de aspectos relacionados com a socialização dos pais/encarregados de educação, nomeadamente sobre as imagens que os pais têm da sua participação na escola e investigar que relações existem

entre o seu estrato sócio cultural e as interações e, conseqüentemente, como se poderá trabalhar para aumentar a sua participação nos vários aspectos da vida escolar.

Esta pista para uma nova investigação poderá ser realizada junto dos pais, o que nos dará a possibilidade de uma visão mais esclarecedora e mais ampla sobre esta problemática.

Neste sentido, consideramos que a nossa investigação, para além de poder servir de ponto de partida para outras investigações, poderá contribuir para enriquecer os debates que venham a ocorrer sobre o tema, e ainda, incentivar a reflexão sobre as necessidades de formação e a melhoria das práticas de interação no âmbito da relação escola-família.

A terminar, este estudo reconhecemos que a investigação resultou em desenvolvimento pessoal e profissional da autora, uma vez que proporcionou o conhecimento de outras perspectivas da relação escola-família, assim como de estratégias que poderão futuramente servir como incentivos para a participação dos pais na escola. Estes conhecimentos, contribuirão seguramente para um aperfeiçoamento do seu desempenho profissional, quer junto dos alunos (através de uma acção concertada com os pais), quer junto dos colegas (através da compreensão das suas perspectivas), e conseqüentemente para a melhoria da relação educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁷⁹

- Abreu, M. (1994). Para um diálogo entre a perspectiva macroscópica e a perspectiva microscópica do sistema educativo. *Colóquio Educação e Sociedade*, 6, 61-86.
- Afonso, J. (1988). Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 41-51.
- Alves-Pinto, C. (1994). Formas de estar na escola. *Cadernos do Instituto Superior de Educação e Trabalho*, 1, 57-61.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Amadora: MacGraw-Hill.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Ashendon, D., & Connel. (1987). Teacher and working-class schooling. Em W. Livingstone (Ed.), *Critical Pedagogy and Cultural Power*. New York: Bergin & Garvey.
- Azevedo, M. (2001). *Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para estruturação da escrita* (2.^a ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bajoit, G. (1988). Exit, voice, loyalty... and apathy: les réactions individuelles au mécontentement. *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 325-345.
- Bajoit, G. (1992). *Pour une sociologie relationnelle*. Paris: PUF
- Baldwin, D. (1977). *The nature of teaching and its relationship to school improvement*. (Document do service de reproduces de «ERIC» n. ° ED228368).
- 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*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bastos, A. (2001). Identificação de comportamentos assertivos do professor. *Educação Indivíduo Sociedade, Revista das Áreas Departamentais de Ciências na Educação, Sociologia e Psicologia*, 2, 69-92.

⁷⁹ Algumas obras citadas como fonte secundária não constam na lista das referências bibliográficas em virtude dos autores que as consultaram não disponibilizarem as mesmas na sua lista bibliográfica.

- Benavente, A. (1998). *A sociologia na formação de professores: novos dogmas ou um contributo à mudança*. Comunicação apresentada na primeira conferência internacional de sociologia de educação. Instituto Politécnico de Faro.
- Berger, R., & Luckmann, T. (1991). *A construção social da realidade*. Petrópoles: Vozes.
- Berger, R., & Luckmann, Th. (1966). *A construção social da realidade*. Petrópoles: Vozes.
- Bertran, M., & González, A. (1988). Formación inicial del profesorado e innovación educativa. Bases para su adecuación. Em P. Vicente (Ed.), *La Formación de los Profesores*. Granada: Universidad de Granada
- Bertrand, Y., & Guillement, P. (1988). *Organizações uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget
- Bhering, E. & Siraj, B. (1996). Parents views of home-school relations in brazilian pre-school and primary education. *Congresso da EECERA, 1-4 de Setembro*. Lisboa.
- Birou, A. (1982). *Dicionário das ciências sociais*. Lisboa: Publicações Don Quixote
- Bossard & Boll (1969). *Sociologia del desarrollo infantil*. Madrid: Aguilar
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproducción: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Breuse, E. (1986). Formación de los docentes centrada en la persona. Em A. Abraham (Ed.), *El Ensenante es también una persona*. Barcelona: Gedisa
- Briones, G. (1991). La investigación social y educativa. Em G., Briones (Ed.), *Formación de docentes en investigación educativa*. Santiago: Universidad (Documento policopiado pp.2-44)
- Brito, C. (1994). *Gestão escolar participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais*. Oeiras: Celta Editores.
- Cabanas, Q. (1980). *Sociologia de la educación, la enseñanza como sistema Social*. Barcelona: Hispano Europeia
- Caetano, A., & Vala, J. (1994). Socialização organizacional. Em J. Vala (Ed.), *Psicologia social das organizações*. Oeiras: Celta. (Documento policopiado, 54-61)
- Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Carreira, T. (2001). Profissionalização de Professores: lógica e caos. *Educação Indivíduo Sociedade, Revista das Áreas Departamentais de Ciências na Educação, Sociologia e Psicologia*, 2, 43-68.
- Carvalho, A. (1992). *Ensino secundário*. Porto: GETAP
- Carvalho, I. (2000). Diferentes concepções da relação escola-família. *Perspectivar Educação, Revista para educadores*, 6, 62-70.
- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: Mac-Graw-Hill.
- Clausen, J. (1968). *Socialization and Society*. Boston
- Coleman, P., & Tabin, Y. (1992). *The good teacher: a parent perspective*. Comunicação apresentada no congresso anual da American Educational Research Association, S. Francisco.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Lisboa: Edições Asa.
- Costa, A. (1994). *Gestão escolar. Participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, C. (1994). A importância da participação na escola e a construção do seu P.E.E. *Noesis*, 29-33.
- Covas, M. (1992, Fevereiro). *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.
- Covas, M. M. (1993). *Gerações e papéis familiares. Um estudo sobre famílias alentejanas numa freguesia de Setúbal*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Évora.
- Covas, M. M. (2001). Novos tipos de pobreza e exclusão social: duas facetas da herança cultural do século XXI. *Educação Indivíduo Sociedade, Revista das Áreas Departamentais de Ciências na Educação, Sociologia e Psicologia*, 2, 213-243.
- Covas, M. M. (2003). Educação para a Cidadania. *Revista da Associação Sindical dos Professores Licenciados*, 39, 20-22 (versão reduzida).

- Covas, M. M. (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. M. (2003, Abril). *Educação, Valores e Afectos na Escola*. Conferência proferida na Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes D'Avelar, Faro.
- Covas, M. M. (2003, Abril). *Exclusão Escolar, Educação e Valores*. Conferência proferida na Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Covas, M. M. (2004). Reflexões sobre os desafios da sociedade globalizada e a compatibilidade educativa. *Actas do II Congresso Internacional de Investigação e Desenvolvimento Sócio-cultural, Paredes de Coura (versão em CD)*.
- Crozier, M., & Friedeberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- Damas, J., & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1999)
- Debesse, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. Em M. Debesse (Ed.), *La formación de los Enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Demailly, L. (1995). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Diogo, J. (1994). O envolvimento das famílias na escola-será o diálogo possível?. *V Colóquio da AIP ELF*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Documento policopiado)
- Dubar, C. (1991). *La socialization: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Colin
- Duru-Bellat, M., Van-Zanten, H. (1992). *Sociologie de l'école*, Paris: Armand Colin.
- Erasmie, T., & Lima, L. (1989). *Investigação e projecto de desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. Em M. I. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press.
- Esteves, M. (1991). Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores. *Inovação*, 4, 101-111.

- Estrela, A. (1987). Una experiência de formación del profesorado por competências en Portugal (el proyecto FOCO), *Bordón*, 266, 53-64.
- Feiman, N. (1983). Learning to teach. Em L. Shulman (Ed.), *Handboock of teaching and policy*. New York: Longman.
- Feiman, N. (1990). Teacher preparation: struvtural and conceptual alternatives. Em R. Houston (Ed.), *Hanboock of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós
- Flores, M. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J. (1980). As bases do poder dos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XVI, 301-328. (documento policopiado)
- Formosinho, J. (Ed.). (1991). *A construção social da educação escolar*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (1994). De serviço de estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Textos de Apoio-administração Escolar*, 1, 42-57.
- Formosinho, J. (Ed.). (1996). *A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (1998). Administração escolar. *Enciclopédia Luso Brasileira. Departamento de Enciclopédias e Dicionários, Verbo, I*, 601-602.
- Freitas, C. (1999). Formação de professores. *Enciclopédia Luso Brasileira. Departamento de Enciclopédias e Dicionários, Verbo, XII*, 486-487.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra*. Lisboa: Instituto Piaget
- Fullan, M. (1990). Staff development innovation and institutional development. Em B. Joyce (Ed.), *School culture through staff development*. Virginia: ASCD.
- García, A. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Marfil: Alcoy.
- Ginsburg, M., & Clift, R. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. Em R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Giorgi, P. (1980). *A criança e as suas instituições. A família-a escola*. Lisboa: Livros Horizonte

- Gonçalves, F. (1993). *A observação da relação educativa no processo ensino-partilha-aprendizagem*. Universidade do Algarve: Centro Universitário de Investigação Educativa.
- González, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. Chicago: Teacher College Press.
- Grossman, P.; Wilson, S., & Shulman, L. (1989). Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. Em M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for beginning teacher*. New York: Pergamon Press.
- Haecht, V. A. (1992). *A escola à prova da sociologia*. Lisboa: Edições Piaget.
- Homem, L. (2002). *O jardim de infância e a família. Fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Horton, P., & Hunt, C. (1981). *Sociologia*. Rio de Janeiro: MacGraw-Hill, polic.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (3.ª ed.). Barcelona: Editorial Graó
- Jesus, S. (1998). *Bem-estar dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jodelet, B. (1990). Representation social, phénomènes, concept et théorie. Em S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris: PUF. (Documento fotocopiado, 350-380)
- Jordell, K. (1987). Structural and personal influences in socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher education*, 3 (3), 165-177.
- Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 10, 15-27.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen and Co.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (1986). *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: a critical analysis. Em A. Booth (Ed.), *Family-school links: how do they affect educational outcomes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlban.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e participação na organização escolar*. Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho

- Linton, R. (1967). *Les fondements culturels de la personnalité*. Paris: Dunod
- Little, J., & McLaughlin, M. (1993). *Teachers work. Individual, colleagues and contexts*. Chicago: Teacher College Press.
- Lortle, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Macbeth, A. (1984). *L' enfant entre l' école et sa famille*. Bruxelles: Commission des communautés Européennes.
- Marcelo, C. (1987). Socialización de los profesores. La formación durante el periodo de prácticas de enseñanza. Em P. Vicente (Ed). *La Formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU
- Marcelo, C. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Marcelo, C. (1999). *A formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. (trabalho original em espanhol publicado em 1995).
- Marques, R. (1991). *A Escola e os pais – como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. Em D. Davies, R. Marques e P. Silva, (Ed.), *Os Professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1994). Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso. *Inovação*, 7, 357-375.
- Marques, R. (1997). *Professores, famílias e projecto educativo*. Lisboa: Edições Asa.
- Medina, A., & Domínguez, C. (1989). *La Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Meirieu, Ph. (1987): «La formación continua de los enseñantes centrada en los problemas prácticos de la classe». Em MEC. *Formación permanente del profesorado en Europa: experiencias y perspectivas*. Madrid.
- Mialaret, G. (1976). *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Moraes Editores.
- Muge, M. (2003). *Interacção entre docentes*. Tese de mestrado inédita, Universidade do Algarve, Departamento da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

- Musgrawe, W. (1979). *Sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. Em A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: IEP.
- Parsons, T. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe: The Free Press.
- Parsons, T. (1974). *Os sistemas das sociedades modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Pública
- Pataniczek, D. & Isaacson, N. (1981). The relationship of socialization and concerns of beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, XXXII (3), 14-17.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido de trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P., & Thurler, M. (1994). *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Piletti, N. (1988). *Sociologia da educação*. São Paulo. Editora Ática.
- Pinto, A. U. (2000). Interação Social. *Enciclopédia Luso Brasileira. Departamento de Enciclopédias e Dicionários, Verbo, XXI*, 1337-1338.
- Pité, J. (1997). *Dicionário breve de sociologia* (1.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Policarpo, V. (2003). Socialização. *Enciclopédia Luso Brasileira. Departamento de Enciclopédias e Dicionários, Verbo, XXVII*, 251-252.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Razavier, L (Ed.). (1987). *Introducion à la Investigación Pedagógica*. México: Nueva Editorial Interamericana. (Documento policopiado, 3-35)
- Ribeiro, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação* (4.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rocher, G. (1989a). *Sociologia geral. A acção social* (5.ª ed.). Lisboa: Presença.
- Rocher, G. (1989b). *Sociologia geral. A organização social* (4.ªed.). Lisboa: Presença.
- Rodrigues, Â. & Esteve, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias: etnicidade e classes sociais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Sequeira, J. (1997). *Desenvolvimento pessoal*. Edições Monitor.
- Shein, E (1985). *Organisational culture and leadership: a dynamic view*. San Francisco: Jossey-Blass.
- Silva, P. (1993). A formação dos professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. Em D. Davies (Ed.), *Os professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, P. (1994). Relação escola – família em Portugal: 1974-1994; duas décadas um balanço. *Inovação*, 7, 307-355.
- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*. Paris
- Simões, M. B. (1999). Funcionalismo. *Enciclopédia Luso Brasileira. Departamento de Enciclopédias e Dicionários, Verbo, XII*, 1126-1132.
- Sousa, M. (1997). A participação dos pais na escola. *Noesis*, 42, 28-30.
- Sparks, D., & Horsley, S. (1990). Models of staff development. Em W. Houston, (Ed.), *Handboock of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Teixeira, M. (1994a). O novo modelo de gestão das escolas. *Textos de Apoio. Administração Escolar*, 1, 33-39.
- Teixeira, M. (1994b). Os objectivos da escola. *Textos de Apoio. Administração Escolar*, 1, 19-30
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola. Perspectivas organizacionais*. Amadora: MacGraw-Hill.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação (4.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vicente, P. (Ed.). (1996). *Sondagens. A amostragem como factor decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo. (documento policopiado, 60-95)
- Villas-Boas, M. A. (s/d) A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores. (Em linha) Acessível em <http://www.gepaeanonet>: 2004/6
- Vonk, J. (1984). *Teacher education and teacher practice*. Amesterdão: VU Uitgeverij/Free Univesity.
- Westoby, A. (1988). *Culture and power in educational organisations*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wolfendale, S. (Ed.). (1989). *Parental involvement. Developing networks between school, home and community*. London: Cassel Educational Limited.
- Worsley, P. (1983). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Portaria n.º 413-E/98, de 17 de Julho
- Portaria n.º 760-A/98, de 14 de Setembro
- Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

