

Escola de Sociologia e Políticas Públicas

**A Escola e a Família, uma parceria ou uma simples
aproximação? Uma análise comparada de políticas,
estratégias, práticas e resultados**

Eva Patrícia Duarte Gonçalves

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de

Doutor em Sociologia

Júri:

Doutora Patrícia Ávila, Professora Auxiliar, ISCTE-IUL (Presidente)
Doutor Rui Santos, Professor Associado com Agregação, FCSH-UNL
Doutor Pedro Silva, Professor Coordenador, ESECS-IPL
Doutora Ana Matias Diogo, Professora Auxiliar, UA
Doutora Teresa Seabra, Professora Auxiliar, ISCTE-IUL
Doutor David Justino, Professor Associado com Agregação, FCSH-UNL
Doutora Maria de Lurdes Rodrigues, Professora Associada com Agregação, ISCTE-
IUL

Dezembro, 2015

Agradecimentos

Os meus sinceros Agradecimentos:

Aos meus orientadores, o Professor David Justino e a Professora Maria de Lurdes Rodrigues, pelo apoio e orientações.

À minha colega e amiga Susana pela companhia nas longas horas de trabalho e pela motivação constante.

À minha família - mãe São, pai Manuel, irmã Rita, cunhado João, avós Piedade e José - por acreditarem em mim.

Aos meus amigos que ao longo dos anos me foram motivando com a pergunta: “Então mas nunca mais acabas isso?”

Finalmente, uma palavra de apreço a todas as escolas, alunos, professores, famílias e associações, federações e confederação de pais que aceitaram colaborar neste trabalho.

Sem os vossos contributos não teria sido possível.

Resumo

O estudo da relação escola-família continua pertinente devido às mudanças realizadas no sistema educativo Português, sobretudo desde a década de oitenta do século passado. A regulação partilhada entre Estado e comunidades locais, embora mantendo o Estado uma forte centralização de poderes, deu origem a uma redistribuição das responsabilidades tendo sido reconhecidos novos papéis a desempenhar por professores e pais: de parceiros nos processos de gestão da escola e turmas e, ainda, de acionistas e de clientes por parte das famílias. Na sequência desses novos papéis, aos professores pede-se que aceitem novos elementos no interior das escolas com poder de decisão e aos encarregados de educação que assumam responsabilidades que nunca haviam sido suas. Passados alguns anos, importa analisar como os atores escolares e familiares se estão a apropriar dos seus novos papéis em diferentes contextos familiares e educativos, análise que será conduzida em três diferentes escalas. O trabalho começa por identificar as orientações nacionais para a relação escola-família comparando o sistema educativo Português com outros sistemas Europeus e traçando a evolução da relação possível entre professores e famílias desde 1835 até 2013 (escala macro). A partir das orientações nacionais procura-se identificar como professores e famílias se apropriam dos seus novos papéis ao nível estratégico (escala meso) e ao nível das turmas, entre diretores de turma e encarregados de educação (escala micro). O sistema educativo nacional é um dos mais abertos à participação das famílias, mas esta ainda é incipiente devido a limitações quer das escolas quer das famílias.

Palavras-chave

Escolas, Famílias, Responsabilidades, Papéis, Apropriações

Abstract

The study of school-family relationship in the Portuguese educational system is still pertinent because of changes implemented especially since the eighties of the 20th century. State continues to be highly centralized but changes towards shared regulation of education between central government and local communities caused a redistribution of responsibilities between actors. New roles for teachers and families were recognised: the role of partners for both teachers and parents, and for families also the roles of stakeholders and clients. Consequently, schools have to open to their communities and teachers must accept outsiders participation in decision-making processes, and families have to accept responsibilities that were never theirs before. Main objective of this study is to analyse how teachers and families appropriated their new roles in different familiar and educational contexts, in three different scales. Work begins by identifying national guidelines for school-family relationship by comparing the Portuguese educational system with other European

systems and studying how the possible school-family relationship evolved since 1835 until 2013 (macro scale). After identifying national guidelines, work continues with the analysis of actors' appropriations of their new roles, first at the strategic level (meso scale) and then at class level, between teachers and parents (micro scale). Portuguese education system is positioned among the set of countries that provide more opportunities for parents to participate in education, but families participation level is still weak due to limitations observed both in teachers and in family's actions.

Key-words

Schools, Families, Responsibilities, Roles, Appropriations

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE 1 – O enquadramento teórico e metodológico: relação escola-família em três escalas	7
CAPÍTULO I – Reflexão teórica sobre a relação escola-família	7
1.1. O problema da motivação e capacitação dos atores para a relação escola-família	7
1.2. Mobilização das teorias: dualidade da estrutura e ciclo morfogénético	9
1.3. Do sistema educativo às estratégias das organizações e às práticas dos atores	14
CAPÍTULO II – Das orientações do sistema educativo às apropriações dos atores	19
2.1. Evolução da investigação: principais conclusões e lacunas	19
2.2. Conceito de “relação escola-família”: uma proposta	35
2.3. Análise macro, meso e micro: opções e objetivos de análise	40
CAPÍTULO III – Opções metodológicas para as três escalas de análise	45
3.1. Nível macro: análise de estudos e de fontes primárias	47
3.2. Nível meso e micro: estudo de casos múltiplos	48
3.3. Caracterização das escolas	49
3.4. Plano do trabalho de campo: fontes e técnicas de recolha e de análise	56
3.5. Opções, adaptações e reflexões metodológicas	67
PARTE 2 – Análise comparada da relação escola-família	77
CAPÍTULO IV – Índice de relação escola-família: uma análise comparativa	77
4.1. Origem e evolução dos sistemas educativos na Europa	77
4.2. Capital social: a definição e utilização no contexto educativo	81
4.3. Construção do índice de relação escola-família: a comparação possível	85
4.4. Índice relação escola-família: posicionamento dos países	92
CAPÍTULO V – A relação escola-família no sistema educativo português	103
5.1. As famílias e a escola até 1976	104
5.2. Quatro fases da evolução da relação escola-família	108
5.3. O enquadramento normativo da relação escola-família	122
PARTE 3 – As apropriações das escolas e famílias	131
CAPÍTULO VI – Dinâmicas escola-família ao nível estratégico	131
6.1. Construção dos sistemas de categorias	131
6.2. As orientações escolares das seis escolas	132
6.3. Atuações das famílias na gestão estratégica da escola	147
6.4. Uma possível explicação para as dinâmicas escola-família ao nível meso	157
CAPÍTULO VII – Dinâmicas escola-família ao nível da turma	165

7.1 As práticas dos diretores de turma para a relação escola-família	166
7.2 As práticas dos EE para a relação escola-família	189
7.3 Atuações dos representantes das famílias no conselho de turma	205
7.4. Perfis das dinâmicas na relação diretores de turma-encarregados de educação	211
CONCLUSÃO	221
FONTES	231
BIBLIOGRAFIA	233
ANEXOS	248
Anexo A – Características das escolas	a
Anexo B - Construção do indicador Estatuto Socioeconómico do aluno	b
Anexo C - Construção do indicador Desempenho Escolar do Aluno	d
Anexo D – Critérios de seleção dos alunos por escola	f
Anexo E – Dimensões do índice relação escola-família	g
Anexo F – Resumo das orientações das seis escolas	k
Anexo G – Variáveis para a definição de perfis de atuação das associações de pais	l
Anexo H – Variáveis para a definição de perfis de atuação dos representantes das famílias nos conselhos gerais	m
Anexo I - Quadro de variáveis e indicadores da Análise de Correspondências Múltiplas	n
Anexo J - Variáveis perfis de relação diretores de turma-encarregados de educação	o
Anexo L – Descrição das variáveis supletivas	p

Índice de quadros

Quadro 3.1 – Características socioeconómicas e escolares dos municípios	50
Quadro 3.2 – Papéis dos encarregados de educação ao nível da participação formal	69
Quadro 4.1 – Indicadores da dimensão “Abertura dos sistemas educativos às famílias”	89
Quadro 4.2 – Indicadores da dimensão “Confiança e participação das populações”	91
Quadro 4.3 – Total de pontos e níveis das duas dimensões	93
Quadro 5.1 – Enquadramento normativo para o envolvimento parental familiar	125
Quadro 5.2 – Enquadramento normativo para o envolvimento parental escolar	126
Quadro 5.3 – Enquadramento normativo para a participação parental informal	127
Quadro 5.4 – Enquadramento normativo para a participação parental formal	128
Quadro 6.1 – Subcategorias do envolvimento familiar por escola (%)	134
Quadro 6.2 – Subcategorias do envolvimento escolar por escola (%)	139
Quadro 6.3 – Subcategorias da participação informal por escola (%)	142
Quadro 6.4 – Subcategorias da participação formal por escola (%)	144
Quadro 6.5 – Resumo das dinâmicas escola-família ao nível meso	158
Quadro 7.1 – Subcategorias do envolvimento familiar por diretor de turma (%)	167
Quadro 7.2 – Subcategorias do envolvimento escolar por diretor de turma (%)	174
Quadro 7.3 – Subcategorias da participação informal por diretor de turma (%)	179
Quadro 7.4 – Subcategorias da participação formal por diretor de turma (%)	183
Quadro 7.5 – Subcategorias do envolvimento familiar por encarregado de educação (%)	191
Quadro 7.6 – Subcategorias do envolvimento escolar por encarregado de educação (%)	193
Quadro 7.7 – Subcategorias da participação informal por encarregado de educação (%)	196
Quadro 7.8 – Subcategorias da participação formal por encarregados de educação (%)	200
Quadro 7.9 – Preparação dos representantes para o conselho de turma	205
Quadro 7.10 – Atitudes dos outros membros do conselho de turma	206
Quadro 7.11 – Intervenção dos representantes no conselho de turma	207
Quadro 7.12 – Representação das famílias nos conselhos de turma	209

Índice de figuras

<i>Figura 2.1 - A decomposição do conceito "relação escola-família": os quatro tipos.....</i>	<i>36</i>
<i>Figura 2.2 - Modelo de análise das dinâmicas de relação escola-família</i>	<i>41</i>
<i>Figura 4.1 – Dimensões para construção do índice de relação escola-família.....</i>	<i>86</i>
<i>Figura 4.2 – Índice relação escola-família: posicionamento dos países.....</i>	<i>94</i>
<i>Figura 5.1- Percentagem de estabelecimentos escolares com associações de pais legalmente constituídas e registadas na CONFAP (1977-2013).....</i>	<i>110</i>
<i>Figura 6.1 – As orientações escolares para a relação escola-família</i>	<i>133</i>
<i>Figura 7.1 – As práticas dos diretores de turma para a relação escola-família</i>	<i>166</i>
<i>Figura 7.2 – As práticas dos encarregados de educação para a relação escola-família....</i>	<i>189</i>
<i>Figura 7.3 – Perfis de atuação da relação diretores de turma-encarregados de educação</i>	<i>212</i>
<i>Figura 7.4 – Contextualização dos perfis de relação diretores de turma-encarregados de educação</i>	<i>215</i>

Glossário de siglas

AP – Associação de Pais

ASE_A – Ação Social Escolar de escalação A

A/T – Rácio de Alunos por Turma

CAEDAS – *Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software*

CEF – Cursos de Educação e Formação

CF – Comunidade Francesa

CG – Conselho geral

CNAP – Confederação Nacional das Associações de Pais

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNIPE – Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação

CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais

CT – Conselho de Turma

DE – Diretor de Escola

DT – Diretor de Turma

EBI – Escolas Básica Integrada

EB2,3/S – Escola Básico do 2º e 3º ciclo com ensino Secundário

EE – Encarregado de Educação

EP escolar – Envolvimento parental no espaço escolar

EP familiar – Envolvimento Parental no espaço familiar

ES – Ensino Secundário

ESE – Estatuto Sócio Económico

GP1 – Grupo Profissional 1

INE – Instituto Nacional de Estatística

JI – Jardim-de-Infância

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PISA - *Programme for International Student Assessment*

ESUP – Ensino Superior

ESTR –Estrangeira

QMS – População empregada em Quadros Médios e Superiores

ME – Ministério da Educação

MISI - Sistema de Informação do Ministério da Educação

N – Número da população total

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PE – Projeto Educativo

PP formal – Participação Parental de carácter formal
PP informal – Participação Parental de carácter informal
PEA – Percurso Escolar do Aluno
RI – Regulamento Interno
RPEE – Representantes de Pais e Encarregados de Educação
RUR INT/IND – Rural Interior/Industrial
SNAO – Secretariado Nacional das Associações de Pais
SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
URB INT/RUR – Urbano Interior/Rural
URB LIT – Urbano Litoral

INTRODUÇÃO

A política educativa nacional mais recente, sobretudo a partir do ano de 1998 (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio), tem vindo a implementar um processo de regulação de educação partilhada entre o Estado e os vários atores locais. Apesar de o Estado continuar a ser a principal instituição reguladora, os alunos, as suas famílias, as autarquias, empresas e outras instituições adquiriram poder, embora limitado. Na sequência, foram sendo reconhecidos outros papéis a desempenhar pelos professores e pelas famílias. As escolas têm de aceitar novos elementos no seu interior como seus parceiros (Sá, 2000). As famílias podem participar enquanto *stakeholders* (Sliwka e Instance, 2006) ou como parceiros com algum poder de regulação na gestão escolar e na política educativa nacional e ainda participar no processo de regulação através da orientação do percurso educativo dos alunos, nomeadamente através da escolha da escola (Diogo, 2008; Sebastião, 2004), funcionando como clientes da educação (Ball, 1994; Estevão, 1998). Estas novas possibilidades vieram reacender o debate sobre o papel que as famílias podem ter no interior das escolas e na definição de medidas de política educativa.

Professores e famílias, parecem demorar a apropriar-se desses novos papéis. A longa tradição de Estado fortemente centralizado, único regulador da educação, e conseqüente afastamento entre escolas e famílias (Silva, 2003) e o facto de muitas medidas de política terem sido impostas a professores e pais ou encarregados de educação (Ball, 2008; Fullan, 1994), podem ser algumas das pistas para entender essa demora. Relativamente aos papéis atribuídos às famílias, é necessário ter em conta que são complexos e de difícil execução porque obrigam a um conhecimento da realidade escolar e a uma capacidade de analisar documentos estratégicos e normativos de leitura complexa. Outro obstáculo ao papel regulador das famílias poderá ser a necessidade de saber pesquisar, seleccionar e refletir sobre as informações disponíveis acerca das escolas, modalidades de ensino, áreas pedagógicas e outras, tarefas que são realizadas de modos diferenciados de acordo com os recursos de cada agregado familiar (Ball e Vicent, 2006; Sebastião, 2007). Além disso, a professores e famílias pede-se que trabalhem em parceria para melhorar as escolas e resolver problemas (Rodrigues, 2010) o que exige uma disponibilidade de tempo e um conjunto de instrumentos e de recursos que nem sempre existem.

A maioria das investigações mais recentes sobre a relação escola-família segue os resultados dos primeiros estudos realizados sobre a temática (Bourdieu e Passeron, 1970; Coleman, 1966; Jecks, 1972; Boudon, 1973). Alguns destacaram a influência das origens sociais das famílias sobre os resultados escolares, opondo socialização escolar a socialização familiar no caso das teorias culturalistas. Outros deram conta de escolhas

racionais relativamente às estratégias e ao investimento realizado pelas famílias no processo de escolarização dos educandos de acordo com os diferentes estratos sociais, como são exemplo as teorias da ação racional.

A partir dos finais dos anos sessenta e década de setenta do século XX lançaram-se várias investigações que criticavam o determinismo das características socioeconómicas e culturais das famílias sobre os desempenhos escolares dos alunos (Burgess, 1986; Cherkaoui, 1979; Forquin, 1979; Pinto, 1995), nas quais o campo de estudo passou a ser o dos estabelecimentos escolares e respetivos climas e culturas organizacionais (Cousin, 1998; Derouet, 1987; Gomes, 1993). Estas investigações chamaram a atenção para o efeito positivo que a escola pode ter sobre os alunos com origens em classes socioeconómicas mais desfavorecidas (Grácio, 1987; Entwisle e Alexander, 1993). No entanto, o estudo da eficácia das escolas tornou a revelar como a composição social das famílias dos alunos se sobrepõe às características das escolas (Diogo, 2010; Rutter e Maughan, 2002).

A partir desses trabalhos, aumentaram os estudos sobre as relações entre professores e famílias, e sobre as estratégias das últimas para a escolarização dos seus educandos e para a participação nas escolas. As diversas abordagens de estudo da temática deram origem a várias tipologias que tentam classificar as relações entre os atores. Epstein (1992) construiu uma das classificações mais utilizadas em inúmeras investigações científicas e em projetos aplicados em redes de escolas, na qual os professores são responsabilizados pela construção de parcerias, algo que a autora considera importante num contexto escolar onde as famílias se encontram tradicionalmente afastadas das escolas e estas “fechadas” ao exterior (Epstein, 1992; Silva, 2003).

A partir da década de oitenta do século XX, com a introdução de novos modos de regulação das escolas a partir de lógicas de (quase) mercados da educação (Barroso, 2005), intensificaram-se os estudos sobre os processos de redistribuição das responsabilidades educativas pelos atores locais (Teodoro, 2001; Lima, 1998; Afonso, 1995; Lima e Sá, 2002), suas recontextualizações (Torres, 2011) e reinterpretações das políticas educativas nacionais (Zanten e Ball, 2000). As várias investigações procuraram identificar e explicar as estratégias familiares relativas à escolarização dos seus educandos, nomeadamente quanto ao modo como selecionam as escolas onde preferem matricular os alunos (Sebastião, 2007) ou às formas de mobilização da informação disponível para efetuar escolhas diferenciadas (Ball e Vicent, 2006; Diogo, 2008; Silva, 2003) e que se distinguem de acordo com as camadas sociais de origem (Diogo, 2008; Lahire, 2004; Sebastião, 2007).

Além disso passaram a focar os modos como professores e famílias respondem aos desafios que os novos modos de regulação acarretam, nomeadamente através da participação em associações de pais e, sobretudo, em vários órgãos escolares. A maioria dos estudos realizados no contexto português demonstra que a participação das famílias na

gestão escolar é limitada (Lopes, 2006; Sá, 2004), e que a adesão das famílias às associações de pais é fraca (Martins, 2003; Oliveira, 2010; Silva, 2003; Sá, 2004). Do lado das escolas regista-se a falta de motivação e de formação necessária à constituição de parceiras efetivas com as famílias (Sarmiento, 2005) e tentativas de limitar a ação dos pais nos órgãos escolares (Lima, 1998).

O objetivo principal deste estudo é identificar e explicar os diferentes modos de apropriação pelos professores e famílias, ao nível meso e micro, dos novos papéis decorrentes dos modos de regulação partilhada da educação, em diferentes contextos escolares e familiares. Nomeadamente, os papéis de parceiros (Sá, 2000) por ambos os atores e os de *stakeholders* (Sliwka e Instance, 2006) e de clientes (Ball, 1994; Estevão, 1998) pelos encarregados de educação. O trabalho inicia-se com a análise da influência do enquadramento providenciado pela legislação educativa em vigência sobre a forma como a regulação normativa potencia ou não uma maior participação das famílias e uma maior abertura das escolas a essa participação. Um outro eixo de análise é o da influência das características das unidades orgânicas escolares e dos contextos socioeconómicos das respetivas comunidades sobre a definição das estratégias das escolas para a relação escola-família e a relação existente entre escola e organizações parentais locais. Importa saber como as organizações escolares e as famílias se apropriam das medidas de política ao definir as orientações que devem guiar as ações de todos os atores. Finalmente, um último eixo em que se analisa a influência das diferentes características dos agregados familiares e dos percursos escolares diferenciados dos respetivos educandos, sobre as dinâmicas diárias estabelecidas entre professores e encarregados de educação, pressupondo que podem dar origem a diferentes apropriações quer das orientações nacionais quer das estratégias das escolas e das organizações parentais.

O que se pretende é estudar a relação escola-família em três escalas diferentes: macro, meso e micro. O percurso metodológico inicia-se com a identificação do enquadramento legal dessa relação nas escolas públicas portuguesas o qual deve orientar as atuações de professores e de encarregados de educação: em primeiro lugar através de uma análise comparativa entre Portugal e outros países Europeus; em segundo lugar através de uma análise sócio-histórica da origem e do desenvolvimento da mesma relação no sistema educativo português (análise macro). Entre as investigações sobre esta temática centradas na realidade portuguesa não se encontraram trabalhos com comparações internacionais sobre a relação escola-família nos vários sistemas educativos. Relativamente à evolução dessa relação no contexto português já havia sido traçada em alguns estudos, sendo necessário dar continuidade a esse trabalho até anos mais recentes.

Os modos de apropriação das medidas de política (Zanten e Ball, 2000) que regem a relação escola-família por parte dos diferentes atores serão analisadas no contexto do

enquadramento nacional previamente desenhado, procurando os pontos de interação entre professores e famílias, ou seja, identificando como os professores influenciam as famílias e vice-versa no desempenho dos papéis exigidos nos novos modos de regulação partilhada. Primeiro ao nível meso, ou seja, explicando como as direções escolares, as associações de pais e os representantes de pais e encarregados de educação em órgãos de escola atuam face às orientações nacionais. Em segundo lugar ao nível micro das dinâmicas diárias entre professores e encarregados de educação de turmas e alunos diferentes.

O estudo foi organizado em três partes e sete capítulos. A primeira parte, denominada por “enquadramento teórico e metodologia: relação escola-família a três escalas”, divide-se em três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se a construção do objeto de estudo que motivou esta investigação – motivação e capacitação de professores e famílias para o desempenho dos papéis exigidos pelos novos modos de regulação partilhada da educação. Acrescenta-se ainda a revisão das teorias que influenciaram a construção do modelo teórico mobilizado para explicar as atuações dos atores escolares e familiares aos níveis meso e micro – teoria da estruturação de Anthony Giddens e teoria do ciclo morfogenético de Margaret Archer. Esta opção teórico-metodológica foi considerada essencial para conferir coerência à interligação entre as três partes distintas que compõem o presente estudo, uma análise macro (do sistema educativo), uma meso (das estratégias das escolas e dos representantes das famílias) e outra micro (das atuações de diretores de turma e de encarregados de educação). Esta ligação encontra-se explicada no último ponto deste capítulo.

No segundo capítulo, apresentam-se vários estudos internacionais e nacionais realizados no âmbito da sociologia e das ciências da educação sobre a relação escola-família, descrevendo a evolução das linhas e campos de estudo que foram sendo desenvolvidos. Define-se ainda o conceito de relação escola-família dividindo-o em quatro tipos com o objetivo de organizar as análises macro, meso e micro. Por último, apresentam-se os objetivos principais e as opções de estudo para cada uma dessas escalas de análise através da descrição do modelo teórico proposto para organizar este estudo.

O terceiro capítulo, que encerra a primeira parte, dedica-se à exposição e fundamentação da metodologia adotada para cada um dos três planos de análise: uma análise de fontes primárias (normativos legais) e secundárias (relatórios de organizações internacionais e vários estudos) para o macro e a construção de um estudo de casos múltiplos intencionalmente selecionados para os planos meso e micro. De seguida descreve-se o plano de trabalho, as fontes e técnicas de recolha e de análise da informação e apresenta-se a caracterização das unidades escolares selecionadas para integrar o estudo de casos múltiplos: aspetos distintivos de cada uma e caracterização socioeconómica e educativa. O capítulo termina com a apresentação das adaptações ao

plano metodológico inicial que várias vicissitudes do trabalho de campo foram tornando necessárias, e as reflexões metodológicas que as acompanharam de forma a garantir a fiabilidade e validade das informações recolhidas e resultados apresentados.

Na segunda parte apresenta-se uma “análise comparada da relação escola-família” à escala macro em dois capítulos distintos (IV e V). O quarto capítulo dedica-se à comparação entre vários sistemas educativos Europeus em duas dimensões distintas: abertura dos sistemas educativos às famílias e nível de confiança e participação das populações dos respetivos países. Através do cruzamento dessas dimensões apresenta-se a construção do índice de relação escola-família (possível) em cada país e posiciona-se Portugal entre um conjunto de países selecionados. Com o objetivo de justificar as duas dimensões e os indicadores utilizados em cada uma, apresenta-se uma reflexão sobre a origem e evolução dos sistemas educativos e sobre o conceito de capital social. Esta parte termina com o capítulo V onde se apresenta uma abordagem sócio-histórica da evolução da relação escola-família no sistema educativo português através da leitura e análise de documentos legais e de estudos científicos realizados sobre vários temas que permitem identificar os efeitos dos normativos sobre as atuações de professores e famílias nas escolas públicas portuguesas.

A terceira e última parte, denominada por “as apropriações das escolas e famílias”, inclui os dois últimos capítulos (VI e VII) que tentam responder ao vazio sobre o estudo da motivação e da capacitação dos professores e das famílias para os papéis que lhes foram atribuídos no contexto da regulação partilhada da educação. No capítulo VI, procura-se olhar para o interior das escolas, mais propriamente para as suas estratégias procurando explicar o modo como os diretores de escola se apropriam dos documentos legais produzidos pela política educativa nacional (Zanten e Ball, 2000), e desenvolvem ou não uma estratégia escolar de incentivo à relação escola-família. Explicam-se ainda os diferentes contextos de relacionamento que se estabelecem entre as escolas e as famílias ao nível estratégico, especificamente as associações de pais e os representantes de pais e encarregados de educação com assento no conselho geral.

No capítulo VII analisam-se as atuações dos diretores de turma e dos encarregados de educação em função da relação escola-família procurando identificar apenas o que realizam em colaboração ou para influenciar ou orientar as atuações uns dos outros e as diferentes atuações dos representantes de pais e encarregados de educação nos conselhos de turma. O objetivo é definir perfis de atuações entre atores e explicá-los de acordo com: i) o enquadramento normativo nacional (Abrantes, Martins e Caixeirinho, 2013; Archer, 1979; Barroso, 2005); ii) as estratégias escolares que resultam das apropriações dos atores que atuam ao nível estratégico (Ball, 1994; Zanten e Ball, 2000) e que também são construídas de acordo com os contextos relacionais que se estabelecem entre escolas e famílias ao

nível meso (Bowles e Gintis, 1976; Perrenoud e Montandon, 1988); iii) as características socioeconómicas de cada agregado familiar (Diogo, 1998; Sebastião, 2007; Silva, 2003) e o percurso escolar de cada educando (Gonçalves, 2012) ao nível micro.

PARTE 1 – O enquadramento teórico e metodológico: relação escola-família em três escalas

CAPÍTULO I – Reflexão teórica sobre a relação escola-família

1.1. O problema da motivação e capacitação dos atores para a relação escola-família

A temática da relação escola-família tem sido alvo de debate nas arenas política, social e académica desde o início dos fenómenos da alfabetização e, sobretudo, da escolarização de massas nos vários países. Ao longo das décadas, as definições sobre o papel do professor e do pai ou encarregado de educação, no interior e no exterior das escolas, foram-se modificando.

No início do processo de alfabetização, ainda no século XIX, as famílias dos grupos sociais mais favorecidos controlavam a educação ao contratar tutores para ensinar as crianças a ler e a escrever, assim como outras disciplinas como filosofia ou matemática, e para as educar em artes masculinas e femininas (Candeias, 2010). Ainda antes do final do século XIX, as famílias deixaram de controlar a educação quando as crianças passaram a frequentar as aulas em conjunto, primeiro em casa dos “mestres” (Candeias, 2001; Candeias e Simões, 1999; Silva, 2003) e, mais tarde, em edifícios construídos especificamente para esse objetivo, nas escolas (Mogarro, 2010). Os professores decidiam como gerir as escolas e os trajetos escolares dos alunos, deixando às famílias a única tarefa de enviar as crianças à escola com a devida motivação para aprender (Silva, 2003). As famílias passaram a confiar a função da educação aos professores (Candeias, 2010). Esta definição dos papéis a desempenhar por cada um manteve-se durante muitas décadas no contexto português (Afonso, 1995; Sá, 2009), mesmo após a massificação escolar em meados do século XX (Candeias, 2010).

A partir da década de sessenta do século XX, a discussão sobre a cidadania e democracia participada no mundo ocidental, lançou a semente para várias mudanças nos sistemas educativos e estabelecimentos escolares, alterações que se tornaram mais visíveis e profundas a partir do final da década de oitenta, quer no contexto internacional quer no português. Os processos de redistribuição das responsabilidades educativas entre atores locais – autarquias, professores, representantes da comunidade, alunos, famílias –, decorrentes da implementação de novos modos de regulação partilhada da educação e das escolas (Barroso, 2005), têm provocado reconfigurações nas formas de relacionamento entre professores e famílias, ao evidenciar outros possíveis papéis a desempenhar por cada um (Silva, 2003).

A passagem de uma regulação meramente vertical do Estado sobre as escolas para uma regulação partilhada entre governo central e comunidade local, por isso mais comunitária e horizontal, obrigou as escolas a abrir-se a novos públicos, a aceitá-los como

seus parceiros e a assumir a responsabilidade de prestar contas a atores ou organizações internos e externos (Barroso, 2005; Eurydice, 2007). Uma das dificuldades em assumir esta nova responsabilidade por parte das escolas é a longa tradição de fechamento ao exterior (Silva, 2003). As famílias adquiriram maior poder de influência sobre a realidade escolar através do desempenho dos papéis de parceiros (Sá, 2000), de *stakeholders* em órgãos escolares (Sliwka e Instance, 2006) e de clientes (Ball, 1994; Estevão, 1998) devido à possibilidade de aceder a mais informação sobre a realidade escolar para a mobilização de estratégias relativas à escolha da escola e à orientação do percurso escolar que considerem mais adequados às suas expectativas (Diogo, 1998; Sebastião, 2004). Tal como as escolas, também as famílias podem apresentar dificuldades na aceitação das suas novas responsabilidades devido à confiança que durante décadas depositaram nos professores relativamente à gestão escolar e à orientação dos alunos.

Os novos modos de regulação partilhada da educação e as transformações que provocaram sobre a organização escolar e sobre os papéis dos atores foram na maioria impostos sobre as escolas e os atores escolares (Ball, 2008; Whitty, 2002). Outro facto que também pode contribuir para a explicação do tempo que tem demorado a aceitação e a motivação por parte dos atores no processo de apropriação dessas mudanças, tal como a sociologia das políticas públicas nos tem vindo a revelar (Ball, 2008; Fullan, 1994).

A naturalização do discurso sobre como a relação escola-família é benéfica para o aluno é visível no discurso político, social e até científico (Batista, 2012). Apesar de muitos estudos demonstrarem que o relacionamento mais próximo entre professores e famílias não tem influência direta sobre os resultados escolares dos alunos (Singh *et al*, 1995; Sackers, Schoon e Bartley, 2002; Sui-Chi e Willms, 1996; Zellman e Waterman, 1998), outros identificam associações positivas entre os dois fenómenos (Adams e Christensen, 1998; Davies, 1989; Davies, Marques e Silva, 1997; Feinstein e Symons, 1999; Esptein, 2009). Muitos parecem concordar que a participação dos pais nas escolas pode marcar ou moldar de forma positiva o desempenho dos alunos e o seu desenvolvimento como cidadãos (Davies, 1989; Desforges e Abouchaar, 2003). O debate acerca da vantagem ou desvantagem da relação escola-família divide os profissionais escolares. Uns revelam-se totalmente a favor da partilha de responsabilidades, outros consideram que não devem imiscuir-se nas escolhas das famílias, e, em simultâneo, levantam-se vozes contra a participação de atores externos nos processos de tomada de decisão sobre gestão escolar (Gonçalves, 2013, 2014).

A reflexão sobre os benefícios ou prejuízos que a relação escola-família pode trazer para o aluno é interessante, porém neste trabalho interessa explicar como se implementa essa relação em cada escola, identificar o que é realizado de acordo com a legislação, e verificar o que existe nas escolas e nas práticas diárias de professores e famílias além dos

decretos legais, seja de forma intuitiva ou na sequência de reflexões sobre a temática por parte das direções escolares, corpos docentes, associações de pais ou grupos de encarregados de educação. Com base na hipótese de que os atores agem num enquadramento normativo ou estrutural que molda as possibilidades e as limitações das suas ações (Giddens, 1984) que pode ser reproduzido ou mantido (Archer, 1979), a explicação das atuações de professores e famílias nas suas interações implica conhecer as orientações e obrigatoriedades legais do sistema educativo que lhes serve de enquadramento e explicar as diferentes apropriações que professores e famílias fazem desse enquadramento, e que podem ser diferenciadas ao nível de cada escola (Zanten e Ball, 2000). A análise dos modos de apropriação dos novos papéis ou responsabilidades, tem como principal objetivo responder à seguinte questão: Estão os atores escolares e familiares motivados e capacitados para desempenhar os novos papéis no contexto dos novos modos de regulação partilhada da educação e das escolas?

1.2. Mobilização das teorias: dualidade da estrutura e ciclo morfogenético

A reflexão teórica sobre a relação escola-família no contexto do sistema educativo português inicia com a mobilização de duas teorias, as quais se expõem de seguida de forma bastante resumida: a teoria da estruturação de Anthony Giddens (estruturalista) e a teoria do ciclo morfogenético de Margaret Archer (pós-estruturalista).

A breve explanação das duas teorias, da estruturação e da perspectiva morfogenética, dando conta de alguns dos mais importantes debates sobre as mesmas no meio sociológico, serve o propósito de facilitar a reflexão teórica sobre a relação escola-família, essencial para o desenvolvimento e coerência do plano de trabalho que será conduzido em três partes distintas, cada uma tentando responder a diferentes questões. Serve, também, para uma leitura integrada dos resultados das três escalas de análise, além das reflexões que cada uma permita sustentar.

A Sociologia é uma ciência pluriparadigmática, uma característica que pode ser bastante vantajosa se todos os paradigmas forem estudados e escrutinados, de modo a conferir um sentido às propostas concorrentes (Pires, 2007). Durante o “novo movimento de síntese”, que invadiu os debates sociológicos nas décadas de oitenta e de noventa do século XX, vários autores tentaram criar uma teoria geral que unificasse as várias existentes, sendo disso exemplo os contributos de Pierre Bourdieu e de Anthony Giddens. No entanto, as propostas de unificação foram sendo construídas de uma forma fechada, sem ter em conta as sínteses que outros também construía, acabando por aumentar a pluralidade das teorias sociológicas e por falhar o seu propósito inicial (Idem).

Um olhar atento sobre os vários paradigmas da Sociologia destaca o problema da ordem social como o principal fenómeno social que esta ciência tenta explicar. A identificação dos diferentes modos de explicar o social facilitou o mapeamento das diversas teorias sociológicas (Elder-Vass, 2010; Pires, 2007). A ordem social surge muitas vezes definida como estrutura social, um termo controverso e que levanta o problema da estrutura *versus* agência. Vejamos dois paradigmas que se situam em extremos opostos: os chamados individualistas (Weber, Boudon, Popper) e os denominados estruturalistas (Durkheim, Parsons, Giddens e Bourdieu). Os primeiros consideram que a estrutura social é formada pelas ações dos indivíduos, ou seja, concebem-na como um efeito da agregação das várias ações individuais. Já para os estruturalistas, ou os comportamentos sociais são moldados pela estrutura social de forma determinística, ou consideram agência e estrutura como dois conceitos dialeticamente constitutivos um do outro (Vandenberghe, 2008).

De acordo com Elder-Vass (2007), o problema da estrutura *versus* agência só pode ser explicado através da mobilização das teorias dos estruturalistas (como Giddens e Bourdieu) em conjugação com as dos pós-estruturalistas (Mouzelis e Archer, por exemplo). Os primeiros porque consideram ambos os conceitos como importantes, embora definam a estrutura como parte integrante das ações individuais; e os segundos porque vieram chamar a atenção para o problema da confluência central da estrutura-ação, propondo que os dois conceitos fossem definidos como analiticamente distintos, ou seja, definindo a estrutura social como algo que existe à parte dos indivíduos (Elder-Vass, 2010; Pires, 2007).

As teorias clássicas da sociologia já consideravam a existência de uma estrutura social que influencia fortemente a ação humana, porém sem negar uma margem de liberdade do indivíduo no seu agir, como vemos nos seguintes excertos de Karl Marx e de Émile Durkheim:

“Men make their own history, but they do not make it just as they please; they do not make it under the circumstances chosen by themselves, but under circumstances directly found, given and transmitted from the past” (Marx, 1978 [1852]: 595, citado por Elder-Vass, 2010: 3).

“In so far as we are solidary with the group and share its life, we are exposed to [the influence of collective tendencies]; but so far as we have a distinct personality of our own, we rebel against and try to escape them” (Durkheim, 1952 [1897]: 318-19, citado por Elder-Vass, 2010: 3).

Giddens e Archer procuram explicar a ordem social através da reflexão sobre a dicotomia estrutura-ação (Elder-Vass, 2010; Pires, 2007). Giddens considera a primeira como algo que reside, em parte, no interior das ações individuais, enquanto para Archer a estrutura existe fora dos indivíduos (Elder-Vass, 2010).

Anthony Giddens tinha como um dos seus principais objetivos explicar como é que a complexidade institucional era reproduzida pelos indivíduos, sem reduzir a agência humana

ao determinismo característico do funcionalismo (King, 2010). Na teoria da estruturação, bastante influenciada pela etnometodologia e pelo interacionismo, a estrutura é, simultaneamente, meio – contendo condições de constrangimento ou de potenciação da ação – e resultado das práticas sociais (Archer, 1982; Giddens, 1984; Pires, 2007), numa recursividade entre estrutura e ação, que pode ser designada por “teorema da dualidade da estrutura” (Pires, 2007: 39). A estrutura é definida como um conjunto de regras sociais (ou procedimentos gerais conhecidos pelos atores que podem ser normativos ou interpretativos) e recursos normalizados (sejam a autoridade ou materiais através dos quais alguns agentes adquirem capacidade de controlar as interações e padrões das interações sociais em contextos específicos), constituídos numa espécie de “ordem virtual” existente num tempo e espaço específicos (Elder-Vass, 2010; Giddens, 1984; Pires, 2007; Turner, 2003).

Através de diferentes combinações possíveis de regras sociais e de recursos, podem ser criados diferentes padrões de relações sociais transversais no tempo e no espaço, que medeiam as interações sociais através da definição de deveres ou obrigações, bens ou equipamentos e esquemas interpretativos, três modalidades permanentemente interligadas. Estas modalidades, que existem apenas em interconexão umas com as outras, tornam a estrutura social de Giddens numa realidade externa aos indivíduos, que os pode transformar quando é por estes utilizada em contextos específicos, mas que é, em simultâneo, reproduzida ou transformada por eles como parte dos seus conhecimentos. Daí a dualidade da estrutura, onde regras e recursos são utilizados para organizar as interações sociais através do tempo e do espaço, sendo reproduzidos ou transformados pelos indivíduos que as utilizam (Giddens, 1984).

A teoria do ciclo morfogenético de Margaret Archer tornou-se mais próxima do realismo crítico, por influência de Roy Bhaskar (1979), paradigma que se inspirou nas teorias do conflito e da mudança social. A perspetiva da autora foi também fortemente influenciada pelos conceitos de integração social e sistémica de John Lockwood (1964) e pela moderna teoria dos sistemas (morfogénese *versus* morfoestática) de Walter Buckley (1967). Estas influências conferiram uma perspetiva macrosociológica à análise de Archer, em que estrutura e ação são interdependentes, ou seja, existem por si só mas não existem sem a outra, pelo que se tornou relevante compreender como se relacionam e se influenciam mutuamente e a forma como por vezes se cria morfogénese, enquanto noutras se verifica a morfoestática (Parker, 2000; Oliveira, 2011).

Tal como a estruturação de Giddens, a “morfogénese” também é um processo em que a complexidade das interações sociais produz mudança na forma de um determinado sistema social. Mas em Archer, a estrutura deixa de ser um padrão de interações entre indivíduos, para passar a ser um produto em si mesmo com propriedades próprias irredutíveis às ações individuais, porque resulta de um conjunto de ações e interações

específicas. As propriedades da estrutura seriam diferentes, ou seja, o produto seria diferente, se fossem outras as ações e as interações que a constituem (Archer, 1982).

Archer propõe, em vez da dualidade da estrutura, um diálogo dialético permanente entre estrutura e ação, ou seja, ciclos contínuos entre: condicionamento estrutural, interação social e elaboração estrutural. Na sua proposta, a “estrutura precede necessariamente a ação que conduz à sua reprodução ou transformação e a elaboração estrutural sucede necessariamente às sequências da ação que a originaram” (Archer, 1995: 15). A realidade social é independente da realidade individual, mas é também um garante de uma agência consciente da sociedade circundante, dos papéis assumidos e das ações realizadas nessa sociedade, pelo que “selves are not simply the dopes of social groups, therefore; they are able to judge for themselves and adapt their perspectives and practices” (King, 2010: 357). A estrutura elaborada tem propriedades inerentes que não podem ser reduzidas às práticas individuais, embora tenham sido estas que tenham conduzido à produção dessa mesma estrutura e suas propriedades específicas.

Archer critica Giddens pelo oscilar entre a hiperatividade da agência, como corolário da volatilidade da sociedade, e a coerência das propriedades estruturais associada à recursividade da vida social, o que não permite identificar quando existirá mais voluntarismo ou mais determinismo (Archer, 1982). A autora defende que as regras sociais e os recursos, que constituem a estrutura em Giddens, são menos rígidos e estão menos integrados nas ações sociais do que o autor demonstra através do exemplo da utilização da língua inglesa. Giddens afirma que ao pronunciar intencionalmente uma frase em inglês correto, o indivíduo contribui para a reprodução da língua inglesa sem ser essa a sua intenção consciente (Giddens, 1984). Archer afirma que as regras sociais não são coerentes e organizadas como as regras gramaticais e que as ações individuais não estão assim tão integradas na estrutura (Archer, 1982). De acordo com a mesma autora, a rigidez inerente ao conceito de estrutura de Giddens não permitirá compreender como alguns comportamentos sociais a reproduzem, enquanto outros a transformam. Ou seja, para Archer, em vez de ter conseguido ultrapassar a dicotomia determinismo-voluntarismo, ou estrutura-ação, Giddens apenas colapsou esses conceitos um no outro (Idem).

Apesar das afinidades teóricas e de objetivo às duas teorias, o de tentar superar o dualismo entre estrutura e ação, existem alguns focos de confrontação. Em primeiro lugar, ao nível ontológico, uma vez que em Giddens a estrutura não é autónoma e “só se manifesta através da sua instanciação prática, como manipulação de regras e recursos por parte dos agentes” (Oliveira, 2011: 122). Enquanto para Archer as estruturas sociais têm propriedades emergentes, criadas pelas interações do passado, que não se reduzem às interações sociais do presente, mas que as contextualizam, como condicionantes ou como possibilidades, podendo gerar reprodução (morfoestase) ou mudança (morfogénese).

A segunda diferença verifica-se ao nível da definição de sistema social. Na teoria de Giddens “é um conjunto de modos de interação articulados e interligados, reproduzidos em cenários diversos através do tempo num determinado período histórico” (Oliveira, 2011: 125), enquanto em Archer existem hiatos temporais entre as estruturas, criadas no passado, e as interações sociais no presente (Oliveira, 2011).

De acordo com Nuno Oliveira (2011), Archer não considerou os outros atores e as instituições com quem o agente interage quando argumenta que este tem de fazer escolhas ao longo da vida, como por exemplo, entre investir na carreira ou promover a estabilidade familiar (Archer, 2003). Para o autor, todas as decisões humanas dependem das suas interações o que o aproxima do conceito de institucionalização de Giddens que combina a liberdade dos agentes com a regularidade social, ao designar as instituições como as formas sociais que exigem, orientam e avaliam as ações das pessoas.

No universo Archeriano o contexto social é criado a partir do passado, por isso, é estrutural e emergente, uma vez que é preexistente à ação. Em simultâneo, essa estrutura depende das ações específicas que a constituem e das relações que se estabelecem entre essas ações. Dessa forma, analisar a causa e as propriedades emergentes de uma entidade implica: listar as suas características, explicar como essas características se organizam para formar o todo, explicar a morfogénese da constituição desse todo, explicar a morfoestática que o sustenta e, por último, tentar compreender como se produzem as propriedades emergentes (Elder-Vass, 2007; Vandenberghe, 2008).

Elder-Vass (2007) tentou fornecer uma alternativa à emergência de Archer, ao definir as organizações como entidades emergentes constituídas por indivíduos que se estruturam através das relações que estabelecem entre eles. As organizações são formadas pelas posições sociais que cada indivíduo ocupa e pelos papéis sociais que cada um desempenha e podem, por sua vez, afetar a forma como cada indivíduo age relativamente aos outros indivíduos que constituem a organização. Ao desempenhar um papel como ator que faz parte de uma organização específica, um indivíduo adquire poderes, dos quais usufruirá apenas no desempenho dessas funções, porque são da organização e não seus.

No entanto, ao afirmar que não são apenas os agentes que possuem propriedades emergentes ou poderes causais, mas que as estruturas sociais também possuem propriedades emergentes que não existiriam se a estrutura não fosse constituída por determinadas características organizadas de determinada forma específica (Idem), o autor mantém o argumento de Archer.

Os efeitos de estrutura sobre as relações ao nível meso e micro são próprios de cada tipo de relação e, por isso, a análise da constituição e dinâmica interna dos sistemas sociais deve ser independente. Ao ciclo morfogenético da estrutura corresponde a padronização “fática” ou condição imposta às condutas realizadas, enquanto ao ciclo morfogenético da

cultura, a padronização “normativa” ou orientação normativa dos comportamentos sociais através da partilha e internalização de regras de conduta (Pires, 2014).

Em resumo, no âmbito deste estudo a estruturação é “o conjunto dos efeitos padronizados de condicionamento fático e de orientação normativa da ação” (Pires, 2014: 41 e 42) os quais delimitam as decisões racionais e as orientações sociais da ação coletiva (meso) e da ação individual (micro), causando a reprodução funcional da ordem social ou o gerar de tensões sociais e sistémicas com vista à mudança.

Quando a padronização das ações é fática, as ações sociais são posicionais em relação ao sistema macro, de agrupamento em rede ao nível das organizações ou meso, e racionais no nível micro das interações entre indivíduos. Nos casos em que as ações são orientadas normativamente, tornam-se institucionais ao nível do sistema macro, organizacionais no meso e interpretativas no nível das interações micro (Pires, 2014). Em ambos os cenários, os agentes podem agir contra as estruturas sociais da ação coletiva e individual, mas geralmente tendem a executar rotinas diárias (Parker, 2000), que podem causar eventos que não faziam parte das suas intenções ao agir, mas que se tornam consequências das suas ações individuais quando combinadas (Turner, 2003).

1.3. Do sistema educativo às estratégias das organizações e às práticas dos atores

A relação escola-família, seja no espaço familiar ou no espaço escolar, é influenciada pelo sistema educativo em que se insere, nomeadamente no que respeita às orientações ou obrigações legais que os atores devem implementar. A explicação de como professores e famílias se relacionam no dia-a-dia, deve, por isso, iniciar com uma análise macrossociológica ao sistema educativo português, procurando não só identificar como se posiciona relativamente a outros sistemas educativos, mas também explicar quais os constrangimentos e quais as possibilidades em que aquela relação acontece (Archer, 1979; Turner, 2003), ou seja, explicar o enquadramento nacional que baliza as dinâmicas de relacionamento entre os atores escolares e familiares.

Os sistemas educativos estão expostos a três tipos de influências: além da origem e desenvolvimento histórico da forma de organização de cada sistema educativo, as políticas educativas de cada país são também resultado dos

“conflitos e alianças entre o estado (governo), as corporações de professores e outros grupos de pressão (no qual as agências internacionais têm hoje um papel destacado) e, por outro lado, um nível micro, composto por relações locais entre a escola, comunidade e agências de administração, raramente envolvidos no desenho formal das medidas, mas que as interpretam, negociam e transformam, com responsabilidades próprias na sua execução” (Abrantes, Martins e Caixeirinho, 2013: 28).

Por último, não se podem esquecer as influências internacionais sobre os sistemas educativos, sobretudo desde as décadas de setenta e oitenta do século passado (Barroso e Viseu, 2003; Barroso, 2005; Teodoro, 2001).

A origem histórica deve ser tida em conta, pois cada sistema educativo foi construído por atores específicos no interior de estruturas sociais e culturais complexas. Especificidades que influenciaram a forma como foram implementados e as suas características atuais (Archer, 1979). Desse modo, analisar um sistema educativo implica considerar a sua história política, cultural e socioeconómica e os atores que mais influenciaram esse processo.

A implementação de políticas semelhantes em diferentes países pode gerar efeitos distintos em cada um, consoante as suas matrizes sócio-históricas (Abrantes, Martins e Caixeirinho, 2013). Várias comparações europeias têm confirmado que as transformações nos sistemas educativos nacionais têm registado diferentes ritmos e intensidades, mesmo que tenham sido realizadas com base num quadro discursivo comum (Barroso, 2005; Maroy, 2006; Martins, 2012; Whitty, Power e Halpin, 1999).

A influência internacional sobre a definição das políticas educativas de cada país não pode ser negada e, a comprová-lo temos os trabalhos de vários autores que se dedicam ao estudo de como as tendências de organismos como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e a União Europeia influenciam as macro-orientações políticas dos sistemas educativos (Teodoro, 2001), os modelos organizacionais das escolas (Barroso e Viseu, 2003; Barroso, 2005) ou os dispositivos de avaliação utilizados (Afonso, 1999b; Antunes e Sá, 2010). As orientações de organismos internacionais apontam um caminho, que permite modos de apropriações distintos por parte dos diferentes governos nacionais no seu esforço de auto legitimação, quer perante pressões internas quer perante a comunidade internacional (Abrantes, Martins e Caixeirinho, 2013).

A implementação de novos modos de regulação escolar assentes em modelos de descentração de alguns poderes ou responsabilidades do centro para o local e na responsabilização dos profissionais escolares que passam a ser obrigados a prestar contas à comunidade local (Barroso, 2005; Eurydice, 2007), fez aumentar a importância que os atores locais assumem nos sistemas educativos modernos, democráticos e multiparticipados (Archer, 1979; Barroso, 2005). A perspectiva das políticas educativas enquanto combinações contingentes, muitas vezes complexas e ambíguas, de orientações diversas e aos níveis local, nacional e transnacional (Archer, 1979), adquiriu particular importância neste contexto.

Os sistemas educativos são parte constituinte da estrutura de uma sociedade (Archer, 1982) sendo, em simultâneo, determinados pelo contexto sociocultural do país que definiu

qual a “educação” que persegue, e determinantes das micro relações que se estabelecem entre professores e famílias que “bring in with them different degrees of bargaining power (cultural capital as expertise) that is resources with which they were endowed in wider society by virtue of family, class, gender and ethnicity” (Archer, 1995: 10). Por sua vez, as “propriedades emergentes da estrutura (distribuições, papéis, posições e instituições [educativas]) e da cultura (teorias, proposições ou doutrinas [educativas vigentes])” podem ser modificadas através “das propriedades emergentes da agência (deliberação, discernimento, dedicação [dos atores da comunidade escolar mediante as suas bagagens socioculturais])” (Oliveira, 2011: 122).

Ao nível local, o estudo de diferentes grupos sociais e suas relações, mais especificamente entre a escola e a associação de pais (quando esta estrutura de representação parental existe) e os representantes das famílias ao nível meso, e entre essas organizações e os atores é indispensável para a explicação da relação escola-família ao nível micro (entre diretores de turma e encarregados de educação). A análise dos grupos, em particular das organizações, permite explicar, de modo mais completo, “os processos de agregação, como são estabilizadas e combinadas, em escalas de crescente amplitude, as relações de interação.” (Pires, 2014: 41).

Em qualquer organização, é possível identificar a existência de uma interação dialética entre estrutura e ação assente numa dinâmica de reciprocidade mútua, a qual foi construída historicamente (Crozier e Friedberg, 1977; Giddens, 1979; Torres, 2011). No interior de uma organização ou instituição, as regras organizacionais são uma expressão dos constrangimentos estruturais mas são, em simultâneo, a concretização das possibilidades da ação (Giddens, 2000). A ação, individual e coletiva, tende naturalmente para a reprodução cultural, embora sem eliminar a possibilidade de se criarem novas lógicas de ação que se baseiam nas propriedades e constrangimentos da estrutura, mas que se afastam dela (Idem).

Apesar de integradas num sistema educativo centralizado, as escolas públicas portuguesas surgem como “entrepósitos culturais” capazes de reproduzir o património cultural comum (ou o enquadramento nacional), mas realinhando-o em função dos “distintos modos de ser e de fazer, subjectivos e/ou colectivos” (Torres, 2008: 64) dos atores internos, que se confrontam de modo permanente, e do contexto local onde se insere. De acordo com Torres (2008), o desenvolvimento das escolas resulta mais das práticas sociais dos atores escolares, que são apropriações do enquadramento nacional no contexto local, do que desse enquadramento em si.

A escola é a organização que, no local, implementa as orientações definidas pelo sistema educativo, definindo estratégias escolares com base nas apropriações que os professores, sobretudo os que pertencem aos órgãos de direção escolar, fazem dos

documentos legais e/ou de trabalho (Zanten e Ball, 2000). Na sequência do exposto, a estratégia escolar para a relação escola-família resulta da cultura organizacional da escola, por sua vez construída a partir dos conjuntos dos fatores externos e internos da organização em relação com a estrutura formal e a ação informal que se estabelece entre os atores escolares (Torres, 2011).

A análise meso da escola, mais especificamente a estratégia de cada unidade escolar relativamente à relação escola-família, torna-se essencial porque, ao (re)interpretar localmente o enquadramento do sistema educativo e ao criar um tipo de relacionamento específico com a associação de pais e outros representantes de encarregados de educação, a ação da escola pode dar origem a conjuntos de normas e regras específicas de cada uma, ou seja, ao sistema cultural no ciclo morfogenético (Archer, 1982). Por sua vez, essas estratégias escolares, ou melhor o sistema cultural que lhes subjaz, pode ser modificado pelas práticas desenvolvidas ao nível micro (Archer, 1982; Pires, 2007), mais especificamente através das relações diárias entre diretores de turma e encarregados de educação.

Além dos condicionamentos e das possibilidades do sistema educativo português à relação escola-família e das estratégias que cada unidade escolar implementa, influenciada pelas orientações do sistema educativo e pelo seu próprio sistema cultural, importa analisar os modos de relacionamento entre os professores e os encarregados de educação, como seres livres no seu agir e que podem, a qualquer momento, seguir as regras sociais de forma diferenciada (King, 2010). Enquanto uns agem como atores, que desempenham um papel que foi definido pelo sistema educativo e/ou pela unidade escolar, outros podem atuar como agentes, socialmente construídos, na totalidade das suas determinações (Pires, 2007), logo capazes de optar pela não execução ou pela alteração das orientações do sistema educativo e da unidade escolar. Seguindo o exemplo de Giddens de como um indivíduo ao falar corretamente contribui para a reprodução da língua inglesa como um todo, mesmo não sendo essa a sua intenção, também um professor pode desenvolver práticas que levem a um tipo específico de relação entre a escola e as famílias dos alunos, mas sem nenhuma intenção específica para que tal aconteça (Giddens, 1984; Turner, 2003).

A visão de Archer parece-nos ser a mais adequada para a análise macrossociológica, onde se procura identificar as ações que reproduzem o enquadramento do sistema educativo e a estratégia da escola, e o que é realizado por ações individuais que elaboram novos modos de relação de forma voluntarista. A separação analítica entre estrutura e agência permite analisar a dialética entre ambas, ou seja, analisar quais os condicionamentos e as possibilidades do sistema educativo e de cada escola, no que respeita à relação escola-família, para depois analisar o que foi elaboração estrutural e

cultural ou o que foi mera reprodução das regras previamente estabelecidas pelas orientações definidas pela política educativa nacional ou pela escola (Archer, 1995).

Enquanto para a análise das práticas individuais de diretores de turma e encarregados de educação, consideramos a noção de ator/agente de Giddens mais adequada. Na teoria de Giddens, o ator é um agente que pode atuar de forma diferente mas que, por estar imiscuído nas rotinas diárias influenciadas pelas suas interações passadas e pelas expectativas geradas entre os atores escolares (Sebastião, 2009; Paixão, 2008) no interior de uma escola específica (Torres, 2011), acaba por agir tendencialmente de forma repetitiva, mesmo quando realiza pequenos ajustamentos às orientações do sistema educativo e da estratégia da escola (Giddens, 1984, 2000).

As práticas que se estabelecem entre diretores de turma, figura escolar considerada o elo de ligação por excelência entre a escola e a família (Gonçalves, 2012; Sá, 2004; Zenhas, 2004), e os encarregados de educação devem ser analisadas face às políticas educativas e às estratégias escolares. A análise micro tem como objetivo verificar como os atores se apropriam das políticas educativas e das estratégias escolares (Ball, 1994; Zanten e Ball, 2000; Whitty, 2002), as quais moldam os modos de relacionamento entre professores e famílias por via de um conjunto de orientações (Lescoumes e La Galés, 2010).

CAPÍTULO II – Das orientações do sistema educativo às apropriações dos atores

2.1. Evolução da investigação: principais conclusões e lacunas

A sociologia como disciplina começou a desenvolver-se internacionalmente na transição entre o século XIX e XX, com o domínio da educação a assumir grande importância ainda na primeira metade do século XX. Apesar do estudo sobre a relação escola-família só se tornar comum nesse domínio alguns anos mais tarde, uma das primeiras investigações data do início da década de 30 desse mesmo século. Nesse estudo, professores e pais foram apresentados como “inimigos naturais”, num relacionamento onde os primeiros ditavam as regras (Waller, 1932). A temática manteve-se ausente da investigação sociológica durante décadas, apesar de autores como Émile Durkheim e Talcott Parsons terem referido nas suas reflexões que se trata de uma relação fundamental pela importância que pais e professores assumem na educação e na socialização das crianças. De acordo com estes autores, pais e professores devem ser para a criança os inspiradores das suas vontades e o dever personificado (Durkheim, 1956), em que família e escola funcionam como sistemas separados de disciplina, recompensas e controlo com a mesma influência sobre a construção das suas personalidades (Parsons, 1959).

A relação escola-família ressurgiu nos estudos sociológicos na segunda metade do século XX, na sequência da procura de mão-de-obra mais qualificada para a reconstrução dos países mais afetados pela Segunda Grande Guerra, movimento coincidente com o início de um maior investimento na educação por parte das famílias que procuravam melhorar de vida por via da escolarização (Silva, 2003).

Em Portugal, a sociologia adquiriu estatuto de ciência de forma bastante tardia em relação aos restantes países denominados do ocidente, por ser uma disciplina proibida durante o regime Salazarista (Machado, 2009). Apenas a partir do final da década de setenta, a sociologia adquiriu condições para se institucionalizar no nosso país, com o domínio da educação a integrar o conjunto dos domínios “clássicos duradouros” (Idem: 301), por ser uma temática presente desde o início nas pesquisas sociológicas em Portugal e que se mantém em agenda até à atualidade.

Os primeiros estudos portugueses na área da sociologia da educação surgiram ainda nos primórdios da disciplina no nosso país, todos realizados ao nível macro. Como exemplo, pode referir-se a comparação sociográfica entre os alunos do ensino secundário de Portugal e de outros países, que chamou a atenção para a baixa escolarização dos jovens portugueses e consequente exclusão (trabalho de Maria Eduarda Cruzeiro e Manuel Luís Marinho Antunes, publicado na *Análise Social* em dois artigos, um em 1976 e outro em 1977). Outro trabalho dedicado ao sistema educativo português e de carácter macro, é o de Maria Filomena Mónica (1978) sobre o ensino primário no regime salazarista que dá conta

das grandes diferenças regionais que o país então apresentava no que respeita ao acesso à escola.

No contexto nacional, as investigações sobre a relação escola-família iniciaram no final da década de oitenta, com estudos de investigação-ação realizados sobretudo com metodologias qualitativas, como os Benavente *et al* (1987), de Marques (1988) e de Davies (1989), dedicados à diversidade cultural das famílias e respetivas implicações para as escolas portuguesas. Don Davies (1996) coordenou uma investigação internacional, que incluiu Portugal, com o objetivo de explicar as estratégias familiares e comunitárias relativamente à escola e quais os seus efeitos sobre o desempenho escolar dos alunos, e de identificar políticas escolares e práticas que as limitassem ou potenciassem. No âmbito dessa investigação internacional foram desenvolvidos três estudos no contexto português, os quais contribuíram com algumas conclusões importantes sobre a relação escola-família. Uma das conclusões avançadas é que as representações sobre o papel da família e da escola são diferentes entre os professores e os pais, pertençam ou não à associação de pais (Marques, 1996; Silva e Vieira, 1996). Outra é que uma maior proximidade entre os atores possibilita que os professores conheçam a realidade familiar que os ajuda a contextualizar o desempenho escolar dos alunos e a modificar as opiniões menos positivas que possam ter face às famílias. Estas, por sua vez, passam a conhecer a realidade escolar e as dificuldades dos professores, assim como o real desempenho e comportamento dos seus filhos na escola, permitindo reajustar as estratégias e expectativas familiares (Marques, 1996; Villas-Boas, 1996).

A investigação nacional e internacional na área da sociologia da educação tem sido bastante influenciada pelos resultados dos primeiros estudos na área da educação que desde o início demonstraram que os sistemas educativos, desde a sua formação, tendem a apresentar diferenças regionais ao nível dos resultados e das trajetórias escolares, surgindo associados a fenómenos de reprodução social de acordo com as características socioeconómicas e culturais das famílias (Bourdieu e Passeron, 1970). A influência dessas diferenças sociais sobre o desempenho dos alunos tem sido analisada sob duas perspetivas principais. Uma, a dos culturalistas, através da oposição entre socialização familiar e socialização escolar, porque quanto mais distintas maior a dificuldade dos alunos em obter bons resultados. Enquanto para a teoria da ação racional, as famílias efetuam escolhas racionais relativas ao investimento na educação das crianças que se diferenciam de acordo com as expectativas e recursos de cada uma.

A influência da teoria do capital humano virou o foco das primeiras investigações na área da sociologia da educação para a articulação entre o sistema económico e o sistema educativo, produzindo estudos macro de carácter extensivo, que recorriam a metodologias quantitativas, de que são exemplos os relatórios de Coleman (1966) e de Jencks (1972).

Datado de 1966, o relatório Coleman indicava que os efeitos das origens sociais dos alunos têm mais peso sobre o desempenho escolar do que as variáveis relacionadas com aspetos organizacionais e pedagógicos das escolas. Esse relatório indicava que as escolas apenas são responsáveis por explicar cerca de 10% dos resultados escolares, e que estes variavam mais no interior de cada uma das escolas de acordo com os contextos sociais dos alunos, do que entre escolas. O relatório Jencks (1972) também apresentou como principal conclusão que a escola tem um efeito limitado sobre a aprendizagem porque não consegue alterar o peso dos fatores familiares de forma significativa. No entanto, acrescenta que é possível que o sucesso escolar seja atingido por meio de alterações internas, nomeadamente, do aumento do número de horas letivas, da organização escolar e da aposta na qualificação dos professores.

Ao revelar o poder limitado da escola face às características familiares, estes estudos demonstravam que o processo de aprendizagem seria quase traçado à nascença de acordo com o contexto socioeconómico e familiar dos alunos. Ambos os relatórios, mas sobretudo o de Coleman, influenciaram uma longa tradição de interpretações sobre as desigualdades sociais através da teoria da reprodução social, quer na vertente culturalista (Bourdieu e Passeron, 1970), quer na vertente marxista (Bowles e Gintis, 1976).

As revoluções políticas e culturais dos finais dos anos sessenta aceleraram os processos de desenvolvimento da participação parental nos sistemas educativos da maioria dos países ocidentais. As teorias do conflito (neo marxista e neo weberiana) foram sendo reativadas, polvilhando a sociologia da educação com uma pluralidade de teorias e de metodologias, e reanimando as pesquisas sobre a temática da relação entre escolas e famílias.

Várias vozes críticas se levantaram contra o determinismo das origens sociais sobre o desempenho escolar dos alunos tal como demonstrado nos relatórios anteriormente mencionados. A principal falha identificada teria a ver com o facto de ambas as investigações, de Coleman (1966) e de Jencks (1972), considerarem apenas os recursos dos alunos no momento do início do processo de escolarização (a classe social de origem) em comparação com os resultados escolares obtidos à saída da escola, não tendo em conta os processos de que foram alvo por parte das escolas (Burgess, 1986; Forquin, 1979; Pinto, 1995). Outras críticas se levantaram, nomeadamente no que respeita ao seu carácter de estudos macro construídos sobre metodologias quantitativas através dos quais se torna difícil perceber o peso das interações diárias entre atores sociais ao nível meso e micro.

A partir da década de setenta do século XX, os investigadores começam a perceber que as perspetivas macrosociológicas apresentavam várias limitações, sobretudo na área da educação (Delcourt, 1986). As críticas que então surgiram acusavam as teorias macro de reduzirem a possibilidade de os alunos, suas famílias e seus professores alterarem o

determinismo decorrente das características socioeconómicas e culturais das famílias, fatores exógenos às escolas. Dessa forma, as investigações voltaram-se para o interior dos estabelecimentos escolares (Derouet, 1987), procurando explicar os reais efeitos de escola, em vários níveis como o clima e cultura organizacional, a identidade ou a representação que os atores têm do seu estabelecimento, apostando em análises etnográficas, estudos de caso e outras metodologias qualitativas (Diogo, 1998; Silva, 2003). O estudo sobre a organização escolar, mais especificamente sobre as características dos estabelecimentos escolares e seus efeitos sobre os resultados escolares dos alunos, partia de conceitos como a cultura ou a identidade da escola (Cousin, 1998; Gomes, 1993) ou o efeito socializador da instituição já identificado pelos clássicos (Durkheim, 1956; Parsons, 1959).

A releitura dos resultados apresentados no relatório Coleman de 1966 surge na sequência desta nova linha de investigação sobre o efeito da escola. Cherkaoui (1979) veio chamar a atenção para o facto de que nas escolas estudadas por Coleman onde a maioria dos alunos pertencem a classes sociais favorecidas, os alunos de origens mais modestas tenderem a obter melhores resultados. Outras investigações atribuíram à escola um peso considerável relativamente ao desempenho escolar dos alunos oriundos de camadas sociais mais desfavorecidas, nas quais a escola parece exercer um efeito positivo (Entwistle e Alexander, 1993). O efeito positivo da composição social do corpo discente de uma escola, por intermédio dos processos de socialização e de construção de uma identidade coletiva decorrente das relações entre alunos e entre professores e alunos sobre o desempenho escolar também foi identificado no contexto português, mais especificamente em escolas do 1º ciclo de escolaridade por Grácio (1987).

No entanto, estudos mais recentes sobre a eficácia das escolas, e apesar das tentativas de criticar os resultados deterministas dos relatórios de Coleman (1966) e de Jencks (1972), indicam que o desempenho dos alunos é mais marcado pela composição social do corpo de alunos do que pelas características da escola (Diogo, 2010; Rutter e Maughan, 2002), sugerindo processos escolares que contribuem para a reprodução social (Aggleton e Whitty, 1985; Gearing e Epstein, 1982).

As interações que se constroem entre pais e professores assumiram particular relevância, na sequência dessa complexidade impressa pelos efeitos das origens sociais, em conjunto com variáveis escolares, os quais geram jogos de atores em que as famílias e os professores procuram obter algo, muitas vezes guiando-se por objetivos opostos (Silva, 2003). O estudo sobre as diferentes capacidades das famílias para a gestão dos percursos escolares dos seus educandos, através da análise das suas competências, recursos e estratégias utilizadas para organizar aspetos relativos ao percurso escolar tornou-se, assim, muito relevante. Por exemplo, Perrenoud e Montadon (1988) desenvolveram uma investigação sobre as atitudes e estratégias das famílias em relação à escola, que

demonstrou como a atitude de cada família é também influenciada pela relação que desenvolvem com a escola, sendo os comportamentos escolares dos alunos normalmente coerentes com o contexto relacional que se constrói entre as suas famílias e os seus professores.

Muitos foram os autores que construíram tipologias para classificar e esquematizar as atividades desenvolvidas pelas famílias em função da escolarização das crianças, tentando explicar motivos para a proximidade ou afastamento da escola. Algumas dessas investigações foram realizadas a partir da perspectiva dos professores, enquanto outras optaram por estudar as ações dos pais. A abordagem que se debruçou sobre a perspectiva dos professores procurou compreender as representações dos profissionais sobre as estratégias familiares para a educação. Como exemplo, Lasky (2000) concluiu que os professores se sentem mais confortáveis nas suas relações com as famílias que partilham os seus sistemas de valores e que, por isso, definem conjuntos de expectativas para os seus educandos idênticos aos que os professores definem para os seus próprios filhos. As relações com os pais com quem não partilham sistemas de valores, são designadas pelos professores como mais distantes e frias e esses pais como ausentes ou menos interessados.

A outra abordagem foca a perspectiva das famílias. Sobre a escolha da escola, Ballion (1986) propõe uma tipologia baseada na teoria *Exit, Voice and Loyalty* de Hirschman (1970) em que os pais podem optar pela estratégia da saída de uma escola em caso de insatisfação para com o “serviço” educativo prestado (*Exit*), ser leais para com a escola onde os seus filhos estão matriculados (*Loyalty*), ou ainda fazer uso da sua “voz” no interior da escola (*Voice*). A opção de se fazer ouvir no interior da escola foi mais tarde desenvolvida por autores como Pedro Silva, que identificou diferentes modos de utilização dessa estratégia: a) apresentar reclamações, b) apoiar o corpo docente, c) intervir na escola e representar os outros pais (Silva, 2007).

Ainda na mesma perspectiva, Troutot e Montadon (1988), mobilizando os conceitos de confiança e participação, sugerem que as famílias podem assumir uma posição de: delegação da educação na escola e nos professores, em quem confiam, controlando e orientando as estratégias e aprendizagens à distância; tentar uma colaboração potencial quando participam e mostram interesse na escola, embora com algum desconhecimento das alterações efetuadas no sistema educativo; realizar uma aliança condicional em que as famílias querem participar na atividade escolar dos educandos, sem o conseguirem; ou, ainda, ter uma orientação para uma aceitação desobrigada quando se sentem impotentes face ao sistema educativo e à escola, o que as leva a considerar inútil a colaboração parental, assim aumentando o seu distanciamento à escola.

Dimock, O'Donoghue e Robb (1996) focaram-se nas atividades que os pais podem desenvolver nas escolas e nas orientações familiares face à educação, propondo cinco categorias de atividades que têm lugar, quer no espaço da escola, quer no espaço da casa/família. A estratégia da escolha da escola, a tomada de decisão através de estruturas formais ou assento em órgãos de gestão escolar, o ensinar, quer na sala de aula enquanto voluntários, quer em casa – ajuda ao estudo e trabalhos de casa, conversas diárias, gestão das expectativas dos alunos e a disponibilização de um ambiente seguro e confortável ao estudo – e, por último, a comunicação que estabelecem com a escola, constituem o conjunto das cinco categorias propostas pelos autores.

Na maioria deste tipo de estudos, os respetivos autores tentam explicar as diferentes proximidades entre escola e famílias e as diversas capacidades de se relacionarem com os trajetos escolares dos filhos, através das diferenças entre classes sociais a que pertencem os pais ou encarregados de educação. Ou tendo em conta os contextos relacionais que se estabelecem entre os dois grupos de atores em cada estabelecimento escolar, diferenciados, mais uma vez, consoante o posicionamento na estratificação socioeconómica das comunidades residentes nas áreas de influência de cada escola. As muitas tipologias construídas sobre a relação escola-família descrevem as atividades realizadas pelos pais ou encarregados de educação nas escolas ou as percepções que os professores têm sobre o que consideram ser “pais presentes” ou “pais ausentes” e sobre as atividades que as famílias desenvolvem na escola. As atividades realizadas pelas famílias, sejam identificadas pelos professores ou pelos próprios pais, são geralmente descritas de modo exaustivo utilizando os termos de “envolvimento” e de “participação” indiscriminadamente, causando confusão e perdendo o foco sobre as dinâmicas que se estabelecem entre professores e famílias.

Joyce Epstein (2009) lançou uma das tipologias mais utilizadas sobre a relação escola-família na área da sociologia. A autora mobilizou apenas o conceito de envolvimento parental que decompôs em seis tipos - *parenting, communicating, volunteering activities, learning at home, decision making, collaborating with the community at large* – que sintetizam todas as práticas de parceria possíveis entre professores e pais, nas quais os atores devem partilhar responsabilidades em função do sucesso pessoal e escolar dos alunos. Na teoria de Epstein é possível identificar dinâmicas entre os atores em vez de uma simples descrição das atividades realizadas pelas famílias ou das percepções que os atores têm uns dos outros, pelo que os seus conceitos têm sido utilizados em várias investigações em diferentes países.

No entanto, ao responsabilizar apenas os professores pelo processo de criar e organizar as parcerias entre escola e família a autora parece atribuir às famílias um papel de menor poder na definição de uma parceria como aliança formal e acordo contratual para

garantir que ambos trabalhem para objetivos comuns e partilhem benefícios desse investimento conjunto (Epstein, 1992, 2009). O ênfase da responsabilização dos professores pela constituição de parcerias com as famílias quando estas não revelam essa iniciativa é compreensível e até desejável, mas é necessário refletir sobre a possível imposição de “vontades” de professores sobre famílias que estão tradicionalmente afastadas das estruturas escolares. Sobretudo, quando não se diferencia entre modos de atuação individual ou coletiva dos pais ou encarregados de educação (Davies, 1989), diferenciação essencial para as mudanças ou acrescentos dos papéis a desempenhar pelas famílias no interior de órgãos escolares, surgidos na sequência das transformações efetuadas nos sistemas educativos nas últimas décadas.

A partir da década de oitenta, uma agenda geralmente denominada de neo liberal iniciada com as reformas políticas dos EUA – *A Nation at Risk*, 1983 – e de Inglaterra – *Better School*, 1985 –, influenciou os sistemas educativos para uma série de mudanças rumo à constituição de (quase) mercados de educação (Barroso, 2005), em que os alunos e famílias passaram a ser designados como clientes da educação (Ball, 1994; Estevão, 1998) e, teoricamente, a deter maior poder de decisão sobre as escolas e percursos escolares dos seus educandos (Correia, 1999).

A diversidade dos atores ao nível transnacional, nacional e local e os seus diversos interesses e estratégias que se traduzem em sistemas educativos complexos, criaram três níveis de regulação (Barroso, 2000). Quanto ao primeiro nível, o transnacional, verificou-se o aumento das normas e procedimentos de organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento, o Banco Mundial e a União Europeia que foram sendo assumidas pelos diversos governos nacionais como forma de legitimar a ação governativa a nível nacional (Schriewer, 2001; Walford, 2001).

No contexto da construção do espaço europeu os estudos de análise comparada sobre os sistemas educativos tornaram-se comuns, quer no contexto internacional quer no nacional, e evidenciaram algumas conclusões importantes, como podemos ver nos seguintes exemplos. A reflexão sobre a evolução dos processos de alfabetização e escolarização em vários países Europeus, demonstrou como os mesmos partiram de situações bem distintas em direção à convergência quanto aos valores de referência para aspetos como as taxas de alfabetização, de abandono, de saída escolar precoce ou de escolarização no espaço Europeu, situando Portugal numa posição de elevado atraso em relação aos demais (Candeias, 2005).

A comparação de estruturas, recursos e políticas entre os países Europeus permite constatar que as configurações e dinâmicas educativas nacionais são diferenciadas quando se analisam a partir de indicadores socioeducacionais e político-institucionais (Martins, 2012). Este estudo demonstra como os sistemas educativos Europeus permanecem

distantes relativamente ao conjunto de objetivos comuns, definidos sobretudo a partir da Estratégia de Lisboa (2000), e como é difícil a sua convergência nesse sentido.

Outro exemplo desses estudos, é a análise comparativa sobre a distribuição de responsabilidades, ou da autoridade de decidir sobre determinado assunto, ao nível central, regional e local entre cinco países Europeus, que identificou diferenças importantes entre países: em Portugal, o governo central continua a ser o principal responsável pelo sistema educativo, enquanto em Itália as escolas partilham parte das responsabilidades com o governo central, com as “communities” no caso da Bélgica (FI), e com as autoridades locais da Dinamarca, e que, em Inglaterra, as autoridades locais e as escolas assumem mais responsabilidades, havendo menor intervenção do governo central (Batista, 2014).

Portugal convergiu com essas mudanças na década de oitenta do século XX, sobretudo a partir da publicação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Este documento deu início ao caminho rumo ao aumento da autonomia das escolas (um caminho que ainda se percorre atualmente) e à aplicação de novos modelos de regulação escolar tendentes a um controlo dos processos e resultados escolares por parte da sociedade civil, onde estão incluídas as famílias dos alunos (Barroso, 2005), embora ainda atualmente bastante limitado.

Os estudos sobre as políticas educativas floresceram no contexto dessa nova agenda política, demonstrando a tendência dos sistemas educativos para a mercadorização, a livre escolha, a excelência educativa e os processos de redistribuição das responsabilidades educativas pelos atores locais (Teodoro, 2001; Lima, 1998; Afonso, 1995; Lima e Sá, 2002), em simultâneo com a manutenção das responsabilidades ao nível do governo central (Barroso, 2005; Batista, 2014). Barroso denominou essa evidência de “hibridismo da regulação nacional”, fenómeno identificado nos países da periferia da Europa, ao combinar uma regulação burocrática e altamente centralizada com modelos de regulação de educação descentralizados e assentes na autonomia local (Barroso, 2006).

Num último nível de regulação, o local, as diversas apropriações das políticas educativas nacionais (Zanten e Ball, 2000) e conseqüentes recontextualizações locais (Torres, 2011), remetem para a existência de várias estratégias e jogos de negociações de vários atores que promovem ajustamentos (muitas vezes não intencionais) à regulação nacional (Barroso, 2006).

Neste novo contexto nacional, aos professores e aos pais e encarregados de educação foram renonhecidos novos papéis a desempenhar nos espaços escolar e familiar. Nas escolas, as famílias podem agora influenciar e decidir sobre a gestão escolar. Em “casa”, as famílias possuem maiores margens de manobra quanto ao seu poder de decidir sobre o trajeto escolar dos seus educandos. Cada família deve ser incluída, pelos professores, em todos os processos de decisão relativos ao percurso de cada educando em

particular, incluindo sobre estratégias pedagógicas a desenvolver em simultâneo e de modo coerente na sala de aula e em casa, e tem, teoricamente, liberdade de escolha da escola (retomaremos a questão da escolha da escola mais adiante).

Quanto aos professores, passaram a ter de prestar contas à comunidade educativa interna e externa (Barroso, 2005; Eurydice, 2007), e é com esses atores, outros profissionais escolares, as autarquias, o comércio local, as famílias e outras instituições, que devem firmar parcerias para melhorar a vida escolar, assim aumentando recursos para a resolução de problemas (Rodrigues, 2010). Em casos específicos de alunos em dificuldades de aprendizagem ou com problemas comportamentais, os professores passaram também a ter a responsabilidade de trabalhar com os pais em planos de intervenção individuais, onde fiquem delineadas estratégias de como as famílias devem proceder no espaço familiar e de como os professores devem agir no espaço escolar.

Na sequência da implementação dos novos modos de regulação partilhada da educação, iniciou-se então uma nova vaga de investigações sobre as estratégias familiares e as estratégias escolares, que demonstram como ambas podem aumentar a segregação social entre as escolas (Gamoran e Long, 2007; Sebastião, 2007). Do lado das escolas, foram identificadas “práticas clandestinas” de seleção dos bons alunos em algumas unidades escolares, e a inclusão de todos os alunos noutras, dando origem a populações escolares com características socioeconómicas e educativas bastante distintas (Sebastião, 2007).

Entre as principais estratégias familiares identificadas encontra-se a liberdade de escolha da escola (Sebastião, 2007) que é exercida através de diferentes capacidades de saber pesquisar, interpretar e mobilizar a informação disponível sobre as diferentes possibilidades de escolha, com particular prejuízo para as camadas sociais mais desfavorecidas (Zanten, 2005; Sebastião, 2007).

Na mesma linha, Sui-Chu e Willms (1996) verificaram que as famílias ou apenas discutem sobre a escola e educação supervisionando as tarefas escolares dos alunos em casa, ou também comunicam e participam ativamente na escola, individualmente ou através da pertença à associação de pais, de acordo com as características da escola, ou seja, de acordo com o grau de abertura da escola à participação de elementos externos. A localização da escola, o seu tamanho, o *focus* académico, o sentido de comunidade da escola, podem dar origem a diferentes modos de incentivo ao envolvimento e à participação parental pelas escolas e seus profissionais (Bowles e Gintis, 1976; Shouse, 1997).

As classes sociais desfavorecidas surgem frequentemente associadas a percursos de desmotivação e de insucesso escolar nas investigações sobre as desigualdades em educação (Bourdieu, 1982; Diogo, 1998; Sebastião, 2007), embora a sociologia também tenha demonstrado que as atitudes de investimento e de atribuição de importância à

escolarização são comuns a todas as classes (Charlot, 2002; Diogo, 1998; Lahire, 2004; Sebastião, 2007), sendo as estratégias familiares das classes desfavorecidas mais “invisíveis” para os profissionais da escola (Lahire, 2004) porque mais distantes culturalmente (Bourdieu e Passeron, 1970).

É possível identificar que as famílias de diferentes classes sociais implementam estratégias diferenciadas quanto aos objetivos e atitudes relativas à escola e à escolarização (Diogo, 1998). Enquanto as mais favorecidas tendem a desenvolver uma orientação sistemática quanto aos percursos escolares dos seus educandos, tendo todos os recursos materiais e humanos para o fazer, outras tentam orientar sem sucesso, ou então não conseguem orientar os percursos escolares por falta de capacidade e de recursos, o que se traduz em resultados escolares diferenciados de acordo com os diferentes contextos sociais e escolares (Sebastião, 2007). As diferentes estratégias das famílias ao procurar a escola que melhor responda às suas expectativas acaba por criar mercados locais informais, uma espécie de “ranking simbólico local que configura o mercado informal de escolha das famílias” (Sebastião *et al*, 2013), construído a partir das práticas dos pais e que são anteriores à implementação dos novos modos de regulação da educação (Barroso e Viseu, 2003; Sá e Antunes, 2007).

Estas investigações corroboram a ideia de que as famílias de diferentes camadas sociais, com acesso a redes sociais distintas, são dotadas de recursos ou de níveis de capital cultural diferenciados para responder ao desafio da participação na escola e da orientação dos trajetos escolares dos filhos (Lareau, 1987). Conhecem-se três perspectivas conceptuais de explicação das variações do envolvimento das famílias de acordo com a pertença a classes sociais distintas. A primeira indica que as famílias das camadas sociais mais desfavorecidas apresentam valores e modos de organização social distintos, que as fazem desvalorizar a educação (Deutsch, 1967). Numa outra perspectiva, essas classes surgem como que congeladas fora do contexto escolar, porque são as escolas que não fazem o esforço de aproximação, mantendo uma diferenciação entre alunos e respetivas famílias (Connel *et al*, 1982; Epstein e Becker, 1982). A última perspectiva é a do capital cultural, tal como definido por Bourdieu e Passeron (1977), para quem as experiências culturais a que os alunos estão expostos em casa podem facilitar ou dificultar o desempenho académico.

Connell *et al* (1982) e Lahire (2004) afirmam que a perspectiva de Bourdieu é demasiado determinista, porque retira ao aluno e à sua família a possibilidade de racionalizar sobre o seu futuro escolar e profissional e apresenta a escola apenas como um condutor das habilidades, conhecimentos e atitudes das respetivas famílias, aos quais será difícil escapar. Na verdade, a crítica pode estender-se às três perspectivas porque em todas

é visível que a classe social determina as expectativas das famílias face à escola, a forma como a escola lida com os alunos e os seus percursos escolares.

As próprias representações sobre qual deve ser o papel dos pais e encarregados de educação e dos professores diferem de acordo com as classes sociais (Paixão, 2008). Paixão conduziu um estudo junto de algumas escolas da cidade de Niterói no Brasil, e descobriu que as mães das classes mais desfavorecidas confiam os seus filhos à escola, para o estudo e para uma educação que os prepare para a vida. Enquanto as mães da classe média consideram que a escola apenas deve ensinar às crianças os conteúdos programáticos e monitorizar os seus comportamentos, cabendo a elas a preparação dos alunos para a vida, uma representação parental mais próxima da dos professores inquiridos no âmbito da mesma investigação. Mantendo uma distância ainda mais elevada para com os professores, as mães das classes mais favorecidas identificam como única função da escola o ensino das matérias escolares, assumindo toda a restante educação e monitorização das crianças (Idem). O estudo de Ana Cristina Palos (2002), realizado em Portugal, sobre as conceções das educadoras e dos pais sobre o papel que estes devem assumir na escola, revelou diferenças semelhantes entre famílias de classes diferenciadas e entre estas e as educadoras que mencionaram a participação dos pais apenas para a prossecução de projetos da escola.

Pode afirmar-se que existem desigualdades na forma como as famílias se mobilizam a si próprias e aos seus recursos, de acordo com as suas características culturais, sociais e económicas, mobilizações que tendem para modos de relacionamento com a escola diferenciados (Diogo, 2008; Silva, 2003). Por exemplo, ao nível do processo de efetuar escolhas no percurso escolar dos educandos podem ser categorizados três perfis familiares distintos: *Skilled/privileged*, capaz de mobilizar diferentes conjuntos de valores para a escolarização e para a escolha da escola, com elevada tendência para escolher e com capacidade para o fazer; *Semi-privileged*, com elevada tendência para efetuar escolhas mas com pouca capacidade de as executar de forma adequada; e *Disconnected*, perfil que revela pouca tendência de escolha e poucas capacidades para o fazer (Ball e Vicent, 2006).

De forma a contrariar a tendência da maioria das investigações em explicar a relação escola-família através das características socioeconómicas das famílias e do desempenho escolar dos alunos, Feuerstein (2000) sugeriu que o *focus* das investigações devia ser a análise dos fatores escolares em cruzamento com o envolvimento parental, de forma a perceber de que forma cada escola incentiva ou não a relação entre a escola e as famílias e como o faz.

Em Portugal, o trabalho de Leonor Lima Torres parece ter seguido esse caminho, ao olhar para a escola enquanto organização capaz de influenciar as ações dos atores. Numa análise sobre a forma como as escolas portuguesas se apropriam das novas margens de

autonomia atribuídas pelos documentos legais a partir de 1998, Torres (2011) mostrou que existem dois tipos de líderes escolares: uns que se focam na implementação das normas identificadas nesses documentos legais, denominados de “implementativos”, e outros que tentam realizar nas escolas uma educação participada, promovendo a co-responsabilização sobre os processos e resultados educativos entre professores e pais ou encarregados de educação, também designados de “colegiais”. O modo como cada escola se expressa relativamente à “relação escola-família é claramente enformada pelo contexto organizacional” (Silva, 2004: 89), pela cultura de escola, pelo contexto relacional ou relações sociais entre professores e famílias, construídos num contexto local socioeconómico específico, e pelas perceções dos líderes das escolas, os quais incentivam a relação escola-família de modos diferenciados (Lareau, 1987).

Dessa forma, as estratégias das escolas para a relação escola-família são diferenciadas a partir das reinterpretações das políticas educativas que ocorrem de acordo com a cultura organizacional de cada uma (Torres, 2011), por sua vez influenciada pelos líderes escolares (Lareau, 1987; Torres, 2011), pelos níveis de motivação e de capacitação de professores e pais para a implementação de parcerias (Epstein, 2009), pelo contexto de cada estabelecimento, nomeadamente, às relações entre professores e famílias de um modo geral (Bowles e Gintis, 1976; Perrenoud e Montadon, 1988; Shouse, 1997), e pelo contexto local onde os estabelecimentos escolares estão inseridos.

Nas últimas décadas, grande parte das investigações sociológicas portuguesas tem focado, como vimos até agora, a associação entre a relação escola-família e a diferenciação social entre as famílias seja por via de classes sociais diferenciadas (Nogueira, Romanelli e Zago, 2000; Silva, 2003; Stoer e Silva, 2005; Sousa, 2007; Vieira, 2003), de diferentes etnias (Seabra, 1999; Villas-Boas, 2001), ou das estratégias familiares distintas de acordo com capitais sociais e culturais (Diogo, 1998; Sebastião, 2007). Muitas das investigações mais atuais sobre a mesma temática no contexto português têm vindo a reiterar as conclusões dos primeiros estudos realizados no nosso país (Benavente *et al*, 1987; Marques, 1988; Davies *et al*, 1996).

Entre as principais conclusões, os novos estudos demonstram que os contactos dos professores com os pais, no interior ou mesmo fora da escola, podem ser facilmente multiplicados caso as famílias percebam que lhes traz benefícios, e os professores entendam que uma maior proximidade pode contribuir para a melhoria da imagem da escola e dos seus profissionais (Homem, 2002). Ou que um maior número de contactos e o incentivo à proximidade entre professores e pais permite o reajustar das expectativas das famílias face aos seus educandos (Sarmiento, 2005), desse modo facilitando o processo de delinear estratégias coerentes a implementar em casa e na escola. E ainda que, caso se estenda a organizações várias da comunidade alargada, pode trazer vantagens ao nível do

desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos e do seu crescimento como cidadãos participativos (Sanchez e Almeida, 2004).

A relação escola-família também tem vindo a ser analisada sob outras perspetivas e com diferentes objetivos, sobretudo, na sequência do aceleração ao nível das transformações sociais decorrentes da transição para a pós-modernidade e da disseminação do papel regulador dos mercados no processo de globalização (Stoer e Silva, 2005).

O contexto caracterizado pela divisão entre espaço familiar e escolar com funções distintas, em que a escola assumia a educação formal e a família a informal (Bronfenbrenner, 1991), alterou-se para um quadro onde é necessário construir parcerias efetivas entre professores e famílias com partilha de responsabilidades (Adams e Christensen, 2000; Epstein, 2009), sobretudo com o papel que os representantes de pais e encarregados de educação, nomeadamente a associação de pais, podem assumir em vários órgãos escolares e mesmo ao nível da política educativa nacional.

Porém, no caso do sistema educativo português, Veloso, Craveiro e Rufino (2013) concluem através de uma análise aos relatórios de avaliação externa que são as atividades mais tradicionais como as reuniões coletivas ou individuais de pais com o diretor de turma, as festas de início ou de final de ano letivo, as que mais frequentemente acontecem nas escolas públicas, revelando que a parceria escola-família “parece encontrar-se ainda numa fase incipiente e constitui uma realidade complexa e exigente em termos de (re)definição de papéis dos vários agentes em presença, a par das suas áreas de intervenção e do estabelecimento de plataformas de diálogo” (p.199).

A pressão no sentido de constituir parcerias com a comunidade educativa envolvente, nomeadamente com as famílias dos alunos, é visível na “naturalização” do discurso sobre os benefícios da relação entre a escola, a comunidade e as famílias dos alunos (Trigo e Batista, 2011). No entanto, numa análise atenta aos projetos educativos de trinta escolas com o objetivo de estudar e construir uma tipologia das configurações da relação escola-comunidade, Trigo e Batista (2011) identificaram que “comunidade” se resumia ao conjunto dos encarregados de educação, e que as referências à implementação de parcerias eram apenas conjuntos de intenções sobre as quais não eram construídas ações concretas a realizar (Trigo e Batista, 2011). Este estudo demonstra de forma clara que, apesar do discurso dos professores referir os benefícios da relação próxima entre professores e comunidade/famílias, algumas escolas se revelam incapazes de desenvolver estratégias de incentivo a uma maior proximidade.

No novo contexto de (re)distribuição das responsabilidades da educação, os estudos sobre a participação das famílias nos processos de tomada de decisão nos órgãos de gestão da escola (conselho geral) e da turma (conselho de turma) ou através das

associações de pais, assumiu particular importância nos estudos sociológicos desde o início do século XXI, também no contexto português. Esses estudos têm revelado que a participação das famílias através dos representantes de pais e encarregados de educação em órgãos escolares é limitada (Sá, 2000). E que as razões para essa limitação são várias, sendo alguns exemplos os constrangimentos decorrentes da não adesão das famílias às suas estruturas representativas (associações de pais), a não comunicação com os seus representantes (Gonçalves, 2014), a falta de investimento das escolas na construção de parcerias efetivas (Epstein, 2009; Sarmiento, 2005) e a falta de consenso sobre quais os papéis a desempenhar por cada ator, o que tem vindo a aumentar o fosso e a culpabilização mútua entre escola e família (Sanches e Almeida, 2004; Diogo, 1998; Swap, 1990).

Os estudos sobre a participação formal das famílias nos campos científicos da sociologia da educação e das ciências da educação em Portugal, são ainda escassos e focam fundamentalmente as associações de pais (Martins, 2003; Oliveira, 2010; Silva, 2003; Sá, 2004) e, em menor número, os representantes das famílias em órgãos de gestão escolar como o conselho geral (Sá, 2004).

A falta de preparação para o desempenho dos novos papéis e para a partilha da regulação da educação verifica-se quer do lado das escolas e seus profissionais, quer do lado das famílias que revelam alguma falta de motivação e de orientação para uma participação formal mais ativa (Oliveira, 2010). O estudo de Fernando Lopes (2006) sobre as potencialidades e limitações da participação das famílias nos órgãos de gestão, revelou alguns dos condicionamentos relativos aos professores e outros às famílias. Em primeiro lugar, diferentes motivações de professores e famílias para desenvolver essa parceria, distinguindo entre: participação aberta quando as famílias aparecem na escola e são bem recebidas pelos professores, uma participação passiva quando as famílias só aparecem quando são convocadas para reuniões individuais ou de pais, e uma participação reservada, quando as famílias participam em atividades escolares só após um convite expresso.

Em segundo, surgem as limitações externas tais como a falta de tempo das famílias devido às ocupações profissionais, a pressão da organização escolar que tenta moldar a participação dos pais e a falta de formação dos elementos das famílias que desempenham o papel de representante. Acrescenta-se a já identificada falta de formação dos elementos do corpo docente para a constituição de parcerias efetivas no âmbito do paradigma da educação participada que se pretende edificar (Epstein, 2009; Sarmiento, 2005).

Do lado das famílias, verificou-se que muitos pais e encarregados de educação não conhecem os seus direitos (Silva, 2003) e, provavelmente, os seus deveres que podem ser encontrados com um grande nível de descrição em várias leis da política educativa portuguesa atual (como veremos no Capítulo IV). Entre as famílias que conhecem os seus direitos e deveres no contexto das organizações escolares, Teixeira (2003) definiu três tipos:

os pais informados, que sabem o que se passa na escola mas não participam nas suas atividades, os pais colaboradores que participam e dão sugestões para a resolução de problemas mas que são excluídos dos processos de tomada de decisão pelo corpo docente, e os pais parceiros, que são incluídos nas decisões de gestão da escola.

A importância que uma associação de pais pode assumir no desenvolvimento de uma relação de parceria entre a escola e a família já havia sido identificada em investigações mais antigas (Silva e Vieira, 1996; Canário, Rolo e Alves, 1997). No entanto, os estudos têm demonstrado que as práticas não acompanharam os discursos sobre a importância da implementação dessas parcerias. Pedro Silva (2003), ao tentar explicar a influência da origem social sobre a forma como famílias e professores se relacionam em três escolas do primeiro ciclo, percebeu que apesar da cada vez maior pressão para a construção de uma parceria, os atores não revelam hábitos de colaboração, por não terem sido preparados para tal.

Essa falta de preparação foi também identificada no estudo de Teresa Sarmento (2005), através da análise aos trabalhos construídos por educadores e professores em cursos de complemento de formação e qualificação dedicados à temática da relação escola-família. A mesma autora verificou que o desenvolvimento de atividades em parceria se resume maioritariamente à resolução de problemas ou à realização de eventos esporádicos, apenas por membros familiares com linguagens e quadros culturais próximos dos professores, ficando excluídas todas as outras famílias.

Sobre as associações de pais, os estudos mostram como estas estruturas têm dificuldades em recrutar elementos familiares para os cargos dirigentes e para associados (Oliveira, 2010), frustração manifestada por dirigentes associativos e por diretores escolares (Gonçalves, 2013). Outros estudos sobre estas organizações já haviam demonstrado como a adesão dos pais a essas estruturas representativas sempre foi fraca em Portugal (Silva, 2003), e que a maioria dos seus associados pertence à classe média, sendo caracterizada, em regra, por percursos escolares mais extensos, e geralmente denominados como os pais que estão “sempre presentes na escola” (Silva, 2007). Quando as associações de pais estão presentes na vida escolar, o estudo sobre os seus objetivos e os planos de atividades é essencial. Essas análises revelam que umas associações executam uma educação participada e representativa de todas as famílias, enquanto outras funcionam como grupos de pais organizados com o objetivo de desempenhar determinadas tarefas a pedido dos corpos docentes (Gonçalves, 2013; Gonçalves e Batista, 2014; Silva, 2007).

Relativamente aos representantes de pais e encarregados de educação nos órgãos de gestão, também são apontadas limitações (Davies *et al*, 1996; Sá, 2004). As famílias são confrontadas com novas situações e novos problemas que eram, até há pouco tempo, da exclusiva responsabilidade dos professores (Fernandes, 2003), podendo o seu

desconhecimento da realidade escolar provocar um sentimento de insegurança e de dúvida sobre a eficácia do seu papel e desempenho real (Enguita, 1995). Ou, então, abrir espaço para uma atuação de concordância dos pais em relação às sugestões e propostas do corpo docente, o que limita o seu poder de intervenção (Lima, 1998). Outras limitações surgem quando a postura dos elementos familiares nesses órgãos é de antagonizar os professores causando conflitos entre ambos, ou quando assumem os seus próprios objetivos em detrimento das necessidades da globalidade dos alunos e respectivas famílias (Sanches e Almeida, 2004), numa clara tensão entre modos de atuação coletiva e modos de atuação individual enquanto encarregados de educação de um educando específico.

Na sequência da possibilidade dada via legislação de todas as famílias terem “voz” nos processos de tomada de decisão no interior das escolas públicas da África do Sul, o estudo de Brown e Duku (2008) demonstra que, juntando no mesmo órgão famílias de diferentes classes sociais, as diferenças e os processos de dominação entre classes se verificam de igual modo, pelo que, mesmo estando presentes nos órgãos de gestão, os pais das camadas sociais desfavorecidas tendem a permanecer excluídos do processo (Brown, 2005; Thacheen, 2005). No contexto do sistema educativo português, Sanches e Almeida (2004) também se questionaram sobre a real participação das famílias nos processos de tomada de decisão e de implementação de mudanças nas escolas, chamando a atenção para o facto de vários estudos demonstrarem que são as famílias mais próximas social e culturalmente dos professores (e muitas vezes também eles próprios professores) que mais se voluntariam para participar nos órgãos de gestão da escola. Verifica-se, mais uma vez, o efeito contrário ao pretendido com estas políticas que é o de atribuir a todos os pais um maior poder sobre a educação (Sanches e Almeida, 2004; Silva, 2003). Um efeito que acaba por ser idêntico ao observado no estudo de Brown e Duku em África do Sul (2008).

O principal efeito positivo desta partilha de responsabilidades entre professores e famílias demonstrado em muitas investigações, é o aumento do conhecimento mútuo das realidades escolares e familiares que leva a um maior entendimento e a uma diminuição de conflitos entre professores e famílias no que respeita às decisões sobre o percurso escolar de cada educando, em concordância com alguns dos primeiros estudos realizados no contexto português (Davies *et al*, 1996; Marques, 1996; Villas-Boas, 1996).

As investigações apresentadas neste ponto sobre a relação escola-família são realizadas em três planos distintos, o macro, o meso e o micro. No entanto, nos dois primeiros planos não existem muitos estudos que se tenham debruçado sobre esta temática em particular. Ao nível macro existem alguns sobre a evolução da relação entre professores e pais no sistema educativo português (Machado, 2011; Sá, 2000; Silva, 2003), mas que ou se debruçam sobre aspetos concretos não olhando para a evolução do conceito nas suas diferentes vertentes ou, quando o fazem, se trata de uma análise até aos anos noventa

registando-se uma lacuna quanto ao estudo dessa evolução desde então. A necessidade de enquadrar o contexto português no Europeu é cada vez mais pertinente, mas existe uma ausência quanto à comparação da relação entre escola e família no sistema educativo português e outros sistemas Europeus, à qual se tenta dar resposta neste estudo.

A explicação das dinâmicas de relação escola-família na maior parte das investigações portuguesas não têm em consideração as duas vertentes principais do conceito, o envolvimento parental que difere da participação parental. As práticas entre diretores de turma e encarregados de educação têm sido analisadas sobretudo face às diferenças socioeconómicas entre famílias, sendo necessário acrescentar outros fatores explicativos como o enquadramento nacional (ele próprio influenciado por organizações internacionais e pelos contextos nacionais e locais), as estratégias escolares definidas em cada unidade escolar e os contextos relacionais entre escola e famílias. Finalmente, ao nível micro, inserir a questão dos contextos socioeconómicos das famílias e os percursos escolares dos alunos.

Mais do que as práticas, é necessário analisar e explicar os modos de atuação de professores e de famílias nas suas interações ao longo do ano letivo, e não criar novas (e repetitivas) listagens das atividades desenvolvidas por ambos os atores. Ao nível micro importa também continuar o estudo de como atuam os representantes de pais e encarregados de educação nos conselhos gerais, dos quais já foram apresentados alguns exemplos, e também nos conselhos de turma (dos quais se desconhecem estudos realizados no contexto português). Este trabalho pretende contribuir com algumas respostas às lacunas identificadas no estudo da temática principal.

2.2. Conceito de “relação escola-família”: uma proposta

Nas investigações sociológicas sobre a relação escola-família expostas no ponto anterior, é visível que os termos *envolvimento parental* e *participação parental* têm sido empregues por autores diferentes para designar o mesmo tipo de atividades realizadas pelas famílias nas escolas ou na gestão dos percursos escolares dos educandos. Além disso, Desforges e Abouchaar (2003) chamaram a atenção para o facto de muitas das tipologias terem sido construídas a partir da realidade escolar dos Estados Unidos da América durante a década de noventa, havendo a necessidade de as readaptar aos diferentes contextos educacionais, nacionais e locais, e às mudanças que se verificaram sobretudo a partir dessa década. A investigação portuguesa tem contribuído com várias readaptações ao contexto nacional, as quais foram apresentadas no ponto anterior, e para as quais pretendemos contribuir.

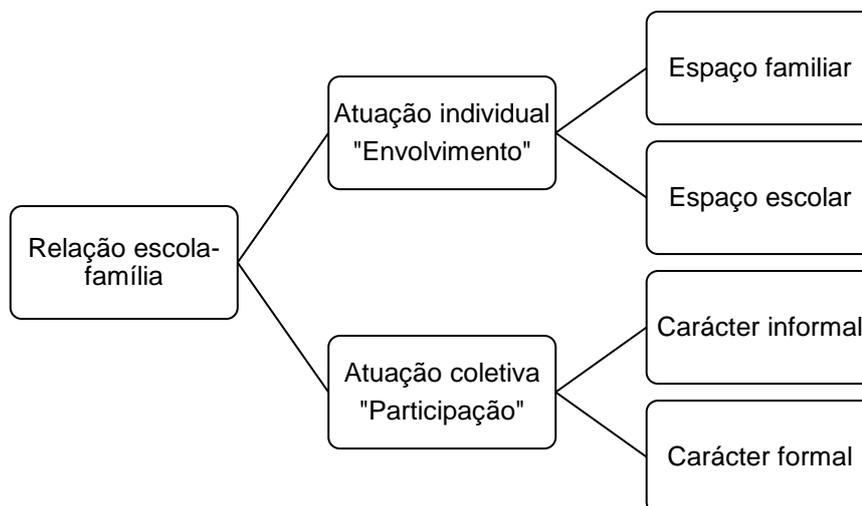
A “relação escola-família” é um conceito suficientemente alargado que permite incluir todas as atividades familiares em torno da educação que, por esse mesmo motivo, necessita de maior clarificação. As famílias podem relacionar-se com a educação e o

estabelecimento escolar de diversos modos, desde o acompanhamento que dão ao aluno em casa, gerindo as suas expectativas de futuro, passando pelo processo de comunicação com os professores nas reuniões de pais ou através da caderneta, telefone ou *email*, até à presença no espaço escolar para participar em eventos ou para representar as famílias em órgãos escolares ou através da associação de pais. Com um espectro tão alargado de atividades parentais que se podem considerar parte integrante da relação escola-família, e depois da utilização indiscriminada dos termos de envolvimento e de participação pela política, sociedade civil e mesmo pela ciência, é essencial clarificá-los para cumprir os objetivos deste estudo.

Pedro Silva apresenta a relação entre professores e famílias como sendo caracterizada por uma dupla díade, em que uma vertente do lar se opõe a uma vertente da escola, e uma dimensão de atuação individual a uma dimensão de atuação coletiva (Silva, 2010). No âmbito deste trabalho acrescenta-se uma nova oposição, que se revela importante no contexto do processo de (re)distribuição das responsabilidades decorrentes dos novos modos de regulação partilhada da educação (Barroso, 2005).

O conceito de relação escola-família decompõe-se em duas dimensões, uma de atuação individual e a outra de atuação coletiva. A figura 2.1 ilustra essa decomposição e as subdecomposições de cada uma dessas dimensões de atuação, constituindo quatro tipos de relacionamento possíveis entre professores e famílias.

Figura 2.1 - A decomposição do conceito "relação escola-família": os quatro tipos



Fontes: Davies, Marques e Silva, 1997, Epstein, 2010; Silva, 2007, 2010

A primeira oposição distingue entre modos de atuação das famílias guiados por diferentes agendas. A proposta de Davies (1989) sugere que o termo “envolvimento” seja definido como o modo de atuação individual dos pais ou encarregados de educação ao agir

em benefício único dos seus educandos. “Participação” refere-se ao modo de atuação coletivo, através do qual as famílias participam na vida escolar em prol de todos os alunos e/ou famílias da escola ou de uma turma (Davies, Marques e Silva, 1997; Silva, 2007).

O envolvimento parental pode ser realizado no “espaço familiar” (Silva, 2007), quando as famílias orientam os educandos no estudo (nos trabalhos de casa, no estudo diário, conferindo datas dos testes, por exemplo), e gerem as suas expectativas de futuro e o seu percurso escolar, equivalentes às atividades de *Parenting* e *Learning at home*, de Joyce Epstein (2009, 2010); e no “espaço escolar” (Silva, 2007) ao promover um processo de comunicação regular com os professores, nas reuniões de pais, horários de atendimento ou através de *email*, telefone ou caderneta do aluno, o *Communicating* ou envolvimento “institucional” (Epstein, 2009, 2010).

Na participação parental, falamos de atividades que se realizam sempre no espaço escolar, as quais podem ter um “carácter informal”, quando as famílias participam na organização ou simplesmente aderindo a atividades escolares como festas, ações de formação, peças de teatro, ações de solidariedade social, visitas a aulas, entre muitas outras. A participação assume um “carácter formal” quando inclui os processos de tomada de decisão na vida da escola, através da associação de pais, da representação das famílias nos conselhos de turma e no conselho geral ou na assembleia geral de pais. O primeiro tipo equivale ao *volunteering activities* e ao *collaborating with the community at large*, e o segundo ao *decision making* de Epstein (2009, 2010).

Resumindo, o primeiro dos quatro tipos que se propõem é o envolvimento parental no espaço familiar (EP familiar), designado por capital cultural por Lareau (1987), onde se incluem as relações que se estabelecem entre as famílias e os alunos (Silva, 2003) essenciais para que o capital social da família seja transmitido e possa ser mobilizado pelos alunos (Coleman, 1988). Este tipo é constituído pela: a) formação moral e comportamental, orientada para a assiduidade e pontualidade e para o desenvolvimento de um comportamento escolar e pessoal direcionado para uma aprendizagem de maior sucesso; b) organização das atividades escolares em casa, nomeadamente, do horário de estudo, controlo das datas de testes e realização dos trabalhos de casa; c) monitorização e orientação das opções relativas ao percurso escolar, como a escolha da escola, da área de estudos, da modalidade de ensino e do prosseguimento dos estudos; d) realização de atividades familiares em grupo, como a leitura, atividades culturais e conversas diárias sobre a vida das crianças ou jovens.

O envolvimento parental no espaço escolar (EP escolar), é definido pelo processo de comunicação que se estabelece entre as famílias e a escola para troca de informações sobre a vida escolar e familiar do aluno. Este processo de comunicação inclui: a) contactos entre o encarregado de educação e o professor titular ou diretor de turma, por este ser

considerado o elo de ligação entre a escola e a casa (Gonçalves, 2012; Sá, 2004; Zenhas, 2004), através de reuniões individuais ou coletivas presenciais e outras formas de contacto não presencial; b) e entre as famílias e a escola, através de plataformas *online* ou outras formas de contacto.

O terceiro tipo é a participação parental de carácter informal (PP informal), assim designado por incluir todas as atividades organizadas pela escola, nas quais as famílias podem participar e/ou ajudar a organizar: a) eventos festivos, lúdicos ou culturais, b) *workshops*, debates e formação parental, c) ajudar a escola com sugestões de melhoria para a escola ou turma e d) eventos de solidariedade para com a comunidade escolar, direcionados para alunos carenciados ou para captação de recursos e material necessário à escola, ou para com a comunidade externa.

Por último, a participação parental de carácter formal (PP formal), definida como a influência ou a participação das famílias na gestão escolar ou de turma, usualmente designada por “voz” das famílias nas escolas (Hirschman, 1970; OCDE, 2010) através: a) das associações de pais, b) das assembleias gerais de pais; c) dos representantes de pais e encarregados de educação eleitos para os conselhos gerais das escolas, e d) para os conselhos de turma.

Esta construção do conceito permite a inclusão de todos os possíveis modos de relacionamento que se podem gerar entre a escola e a família. A necessidade de assim definir relação escola-família deve-se ao objetivo principal de responder se aqueles atores estão motivados e capacitados para desempenhar os papéis relativos aos quatro tipos de relacionamento, tal como definidos no enquadramento nacional que é o sistema educativo português.

Os quatro tipos de relação escola-família vão ser analisados neste trabalho tendo em conta as relações que se estabelecem entre professores e pais, ou seja, não vão ser descritas as ações que as famílias desenvolvem ou não, mas as ações que são realizadas em conjunto pelos atores ou por influência de uns sobre os outros, explicando as motivações para agir em conjunto, e identificando limitações percebidas pelos atores em cada um dos quatro tipos.

A relação escola-família é, também, uma relação entre culturas (Silva, 2003). Uma escolar geralmente caracterizada por ser letrada, urbana e de classe média (Bourdieu, 1970; Lareau, 1989; Silva, 2003), e a cultura familiar que pode ser coincidente com a primeira ou não. Essa relação entre culturas, a escolar e a familiar, pode dar origem a situações de continuidade cultural e social quando são próximas, e a situações de distância ou de conflito em escolas com contextos escolares e familiares que sejam mais distantes da cultura escolar (Silva, 2003; Silva, 2007).

Nos modos de relacionamento entre escolas e famílias existe uma “multiplicidade de atores” (Silva, 2006), entre os quais se inclui o aluno. Nas discussões e nas investigações, este é um ator social ativo muitas vezes ignorado (Sarmiento, 2005) e pouco ouvido (Silva, 2006), mas que assume particular importância na relação escola-família por duas ordens de razões. A primeira porque assume, bastantes vezes, o papel de meio de circulação de informação entre os dois espaços (Perrenoud, 1987; Sarmiento, 2005). Em segundo, porque o modo como as famílias se envolvem nos percursos escolares ou participam nas escolas dos seus educandos é influenciado pela forma como os alunos se apropriam das aprendizagens para o sucesso escolar (Benavente, 1993) e pelos seus resultados escolares e comportamentos no espaço escolar (Gonçalves, 2012).

O contexto organizacional, especificamente as perceções dos líderes escolares sobre o papel dos professores e das famílias (Brown e Duku, 2008; Silva, 2004) e o contexto relacional decorrente da relação que as famílias constroem com a escola e vice-versa, também podem exercer influência sobre os modos de relacionamento de diretores de turma e encarregados de educação (Bowles e Gintis, 1976; Perrenoud e Montadon, 1988; Shouse, 1997).

Em resumo, a relação escola-família é aqui definida como as dinâmicas estabelecidas entre professores e famílias nos quatro tipos de relacionamento, que ocorrem num enquadramento nacional e escolar específicos, e que também podem ser influenciadas pelos contextos relacionais estabelecidos entre escolas e famílias, pelos respetivos contextos socioeconómicos e pelos percursos escolares dos educandos. O objetivo é explicar as dinâmicas que se estabelecem entre os atores e identificar perfis de relação escola-família tendo em conta diferentes unidades escolares e familiares e os respetivos contextos socioeconómicos, organizacionais e relacionais e os percursos escolares dos alunos/educandos.

Ao longo da investigação, os termos “escola” e “família” assumem significados diferentes de acordo com as escalas análise. Na macro, quer na análise comparada, quer na análise da evolução da relação escola-família no sistema educativo português, o termo “escola” refere-se às unidades orgânicas escolares que se devem reger de acordo com os documentos legais produzidos no contexto da política educativa portuguesa. Relativamente à escala meso, o termo passará a referir-se às unidades escolares e respetivas estratégias de incentivo ou implementação da relação escola-família, traçadas a partir dos discursos dos seus líderes (diretores de escola) e dos documentos orientadores (projeto educativo e regulamento interno), ao passo que na análise micro, “escola” refere-se aos diretores de turma.

Quanto ao termo “família”, e na primeira parte da investigação, o significado é mais alargado, incluindo todos os elementos familiares que podem desenvolver algum tipo de

atividade com os professores e junto dos estabelecimentos escolares. Ao longo da análise meso, “família” serão os representantes dos pais ou encarregados de educação que fazem parte da direção da associação de pais ou que desempenham o papel de representantes no conselho geral, o órgão de gestão estratégica da escola, onde são prestadas contas sobre os processos e resultados escolares à comunidade, e os seus representados. Na análise micro, “família” significa os encarregados de educação, sejam ou não seus representantes nos conselhos de turma.

2.3. Análise macro, meso e micro: opções e objetivos de análise

A figura 2.2 resume o modelo de análise que foi sendo construído ao longo destes dois capítulos, com o objetivo de responder à principal questão sobre como os atores escolares e familiares se apropriam dos novos papéis que lhes foram reconhecidos no contexto da regulação partilhada da educação e das escolas.

A construção do índice sobre relação escola-família através da análise comparada de características de vários sistemas educativos Europeus é o ponto de partida para a investigação, a partir do qual se pretende identificar as principais semelhanças e diferenças entre os enquadramentos nacionais distintos, ou seja, orientações e obrigações que devem reger as ações dos atores no âmbito da relação escola-família. A opção pela expressão “enquadramento normativo” (figura 2.2) tem a ver com o facto de grande parte das orientações referidas na legislação portuguesa, apesar de obrigatórias no que diz respeito às ações de professores, surgirem como guiões de conduta para os elementos familiares, que os podem seguir ou não (à exceção da obrigatoriedade de enviar os filhos menores de idade à escola). Através desse índice, será possível posicionar o enquadramento normativo português num nível de abertura às famílias e a população portuguesa num nível de confiança e de participação necessários no contexto de uma relação que assenta sobre uma base de voluntariado por parte das famílias. A conjugação dessas duas dimensões permitirá criar possíveis hipóteses de trabalho para os restantes capítulos.

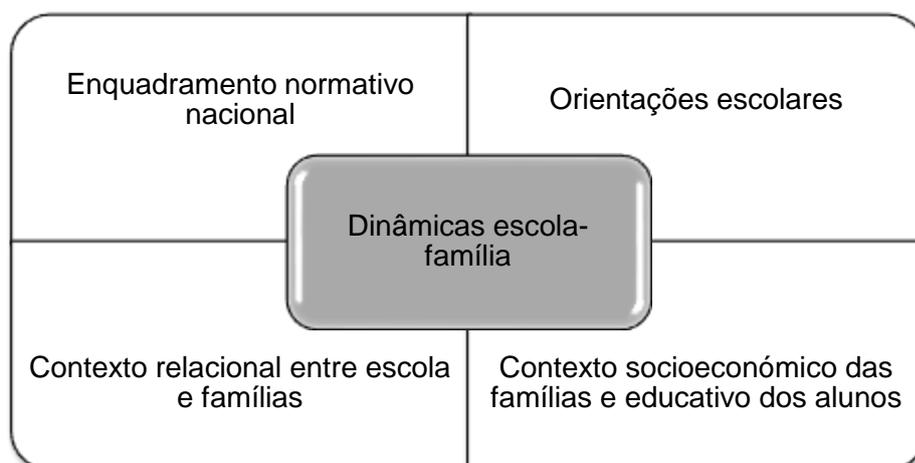
O enquadramento normativo português será também o resultado atual da evolução da relação escola-família na legislação portuguesa, análise que revela como os comportamentos dos atores podem ser de agência, provocando transformações no enquadramento normativo, ou de reprodução limitando-se a implementar nas escolas o descrito nos documentos legais. A evolução histórica do sistema educativo português pode ajudar a explicar alguns dos comportamentos dos atuais atores nos quatro tipos de relação escola-família (Archer, 1979).

Na definição das estratégias de escola, os líderes das organizações assumem um papel importante por serem responsabilizados pela construção dos documentos orientadores da escola (projeto educativo, plano anual de atividades, regulamento interno e

orçamento) e de prestação de contas (relatório anual de atividades, conta de gerência, relatório de autoavaliação), e sujeitos a processos de “controlo, inspeção e avaliação” sobre os processos e resultados escolares (Torres, 2011: 97). Quer sejam “implementativos”, agindo de acordo com os normativos legais, ou “colegiais”, imbuídos da missão democratizadora da escola (Idem), as suas representações sobre o papel da escola, dos professores e das famílias, em conjunto com o contexto relacional entre professores e elementos familiares, o contexto socioeconómico e características organizacionais da escola, influenciam a construção das estratégias escolares. Ou seja, as estratégias escolares são interpretações (Abrantes, Martins e Caixeirinho, 2013) que os seus líderes fazem do enquadramento normativo nacional, apropriações que são diferenciadas de acordo com os contextos, atores e suas relações (Zanten e Ball, 2000) e que, por isso, surgem como recontextualizações locais dos normativos legais (Torres, 2011).

Numa análise preliminar às entrevistas dos diretores de escola e dos presidentes das associações de pais das seis unidades escolares selecionadas para esta investigação, em que se procurava analisar a regulação parental ao nível estratégico na perspetiva desses atores, foi possível observar que as escolas não definem estratégias para implementação ou incentivo da relação escola-família¹. Em alternativa, observou-se a existência de orientações definidas ao nível da direção escolar sobre alguns aspetos da interação entre escola e famílias, ou simplesmente conjuntos de intenções, e não uma estratégia enquanto “processo global que visa a eficácia, integrando o planeamento estratégico” em função de objetivos concretos (Estévão, 1998), tal como já haviam identificado a respeito das configurações da relação escola-comunidade, Trigo e Batista (2011).

Figura 2.2 - Modelo de análise das dinâmicas de relação escola-família



¹ Trabalho apresentado na *Third ISA Conference Council of National Associations*, conferência que se realizou entre 12 e 17 de Maio de 2013, em Ankara na Turquia.

O modelo de análise que se propõe pretende explicar as dinâmicas entre diretores de turma e de encarregados de educação, analisando a motivação e a capacitação desses atores para desempenhar todos os papéis que lhes são atribuídos pelo enquadramento normativo nacional nos quatro tipos de relação escola-família, identificados no âmbito da presente investigação: EP familiar, EP escolar, PP informal e PP formal.

A análise das apropriações (Ball, 1994; Zanten e Ball, 2000) de diretores de turma e de encarregados de educação sobre os papéis a desempenhar no contexto das (re)distribuições de responsabilidades educativas decorrentes da implementação dos novos modos de regulação da educação (Barroso, 2005) será conduzida a partir dos seguintes eixos. Em primeiro lugar, a relação entre os atores é moldada pelo enquadramento normativo do sistema educativo português (Giddens, 2000; Sebastião, 2009), ele próprio influenciado por vários organismos internacionais (Barroso, 2005) em conjunto com as apropriações efetuadas ao nível do governo central e local (Abrantes, Martins e Caixeirinho, 2013) e pela sua própria história (Archer, 1979). Em segundo lugar, as dinâmicas entre diretores de turma e encarregados de educação são também influenciadas pelas orientações definidas nas unidades escolares para a relação escola-família. As orientações escolares são elas próprias apropriações do enquadramento normativo (Zanten e Ball, 2000) construídas de acordo com as representações dos líderes escolares sobre o papel de professores e pais (Lareau, 1987; Torres, 2011), as suas interpretações dos documentos legais (Abrantes, Martins e Caixeirinho, 2013) e os contextos socioeconómicos da comunidade onde se inserem as escolas (Diogo, 1998; Sebastião, 2007; Silva, 2003, 2009). Noutro eixo, a relação entre a escola e as organizações de famílias locais (Bowles e Gintis, 1976; Perrenoud e Montadon, 1988; Shouse, 1997), nomeadamente as associações de pais também influenciam as dinâmicas de relacionamento entre escola e famílias ao nível micro. Finalmente num último eixo em que as características socioeconómicas das famílias (Diogo, 1998; Sebastião, 2007; Silva, 2003) e o percurso escolar do aluno (Gonçalves, 2012) também podem exercer influência sobre as dinâmicas da relação escola-família à escala micro, mais especificamente entre diretores de turma e encarregados de educação.

Resumindo, as dinâmicas de relacionamento entre as escolas e as famílias podem ser explicadas por quatro eixos principais: a) o enquadramento normativo nacional construído com base nas influências internacionais, nas apropriações do governo central e na evolução histórica da relação escola-família na legislação portuguesa (Abrantes, Martins e Caixeirinho, 2013; Archer, 1979; Barroso, 2005); b) as orientações das escolas construídas de acordo com as apropriações que os seus líderes fazem dos normativos legais (Zanten e Ball, 2000) consoante os contextos organizacionais (Torres, 2011) e os contextos socioeconómicos das suas comunidades (Diogo, 1998; Sebastião, 2007; Silva, 2003, 2009); c) os contextos relacionais estabelecidos entre as escolas e as organizações familiares

(Bowles e Gintis, 1976; Perrenoud e Montadon, 1988; Shouse, 1997); d) e as características socioeconómicas de cada agregado familiar (Diogo, 1998; Sebastião, 2007; Silva, 2003) e o percurso escolar de cada educando (Gonçalves, 2012).

Apenas tendo em conta estes quatro eixos se conseguirá explicar diferentes níveis de motivação e de capacitação dos atores escolares e familiares para a partilha das responsabilidades educativas.

CAPÍTULO III – Opções metodológicas para as três escalas de análise

O modelo teórico construído ao longo dos dois capítulos anteriores, implica um estudo realizado em três escalas de análise distintas: macro, meso e micro. Os resultados dos dois primeiros planos são indispensáveis para o último, cujo objetivo é explicar as dinâmicas da relação entre diretores de turma e de encarregados de educação no contexto da redistribuição de responsabilidades decorrentes dos novos modos de regulação partilhada da educação.

Em cada nível de análise serão aplicados procedimentos metodológicos específicos. A descrição desses procedimentos que se apresenta neste capítulo tem o objetivo de traçar uma linha condutora que garanta a coerência e a compreensibilidade da triangulação da informação recolhida e analisada nas três escalas. A construção de uma metodologia mista, com utilização de fontes empíricas diferenciadas, foi a opção considerada mais adequada para uma investigação que pretende explicar as relações que se estabelecem entre atores sociais (Ferreira, 1986) em contextos nacionais e locais específicos. A utilização de várias fontes de informação “can be helpful to researchers and writers in clarifying the nature of their intentions or of their accomplishments” (Bryman, 2006: 98) e dessa forma auxiliar a elaboração, clarificação e ilustração dos resultados obtidos (Greene, Caracelli e Graham, 1989).

Até ao final dos anos sessenta do século XX privilegiou-se a metodologia quantitativa nas ciências sociais, na altura considerada como a mais adequada para garantir a homogeneização e standardização necessárias à institucionalização das disciplinas sociais como campos científicos. A opção pelo método experimental, auxiliado pela aplicação de inquéritos por questionário e utilização de dados estatísticos, foi favorecida por influência das abordagens neo-positivistas (Gobo, 2005). Tal não quer dizer que outros métodos de natureza qualitativa não tivessem sido aplicados, tais como estudos de caso, a observação participante ou entrevistas em profundidade, bastante utilizadas na Escola de Chicago por autores como Park, White ou Znaniecki. A tradição desta escola em estudos nas áreas da fenomenologia e do interacionismo simbólico em que se buscava a perspetiva do ator social (idem), ajudaram a elevar o estatuto da abordagem qualitativa no campo das ciências sociais.

No entanto, o desenvolvimento de várias ferramentas informáticas de auxílio às metodologias quantitativas que se verificou na mesma década de sessenta, determinou que a abordagem qualitativa permanecesse em segundo plano. Apenas na década de noventa, se intensificou o processo de melhoria da recolha, da fiabilidade dos instrumentos e da validade da informação recolhida via metodologias qualitativas, sobretudo com a criação de

ferramentas informáticas específicas de CAQDAS² (*Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software*) que melhoraram o rigor aplicado na análise de conteúdo e sistematização da informação (Gobo, 2005). O desenvolvimento das técnicas da análise de conteúdo e a criação das ferramentas informáticas que lhe dão auxílio, minimizaram as críticas que são dirigidas às metodologias qualitativas sobre a maior subjetividade e arbitrariedade a que podem estar sujeitas.

A discussão sobre as falhas e virtudes das duas abordagens, qualitativa e quantitativa, é antiga e versa bastante sobre questões epistemológicas (Bryman, 1988). A abordagem quantitativa procura a objetividade a partir de medidas fixas e testes a hipóteses, enquanto a qualitativa procura explicar opiniões, percepções, ou sentidos da ação dos inquiridos, sendo por isso, mais fluída e flexível e capaz de se adaptar a objetos de estudo diferentes (Gobo, 2005; Godoy, 1995). A sua natureza contrastante não as torna exclusivas, pelo contrário, a utilização conjunta das duas abordagens permite ultrapassar limites inerentes a cada uma e usufruir das vantagens de ambas.

A utilização alternada de metodologias qualitativas e quantitativas, particularmente, no processo de recolha e análise da informação (Bryman, 2006), serve o propósito de conferir maior grau de confiabilidade aos resultados recolhidos, minimizar os perigos da subjetividade causada pela proximidade entre investigador e objeto de estudo ao longo do trabalho de campo (Godoy, 2005; Patton, 1980) e possibilitar uma triangulação coerente dos resultados (Greene, Caracelli e Graham, 1989).

Nesta investigação, pretende-se chegar através da abordagem qualitativa às representações dos atores sobre os papéis a desempenhar como diretores de turma e encarregados de educação e à forma como os desempenham no contexto dos novos modos de regulação da educação. Enquanto as abordagens quantitativas, realizadas a partir das codificações da informação obtida através das várias técnicas qualitativas utilizadas e da construção de indicadores utilizando informações recolhidas de fontes primárias ou através de técnicas como o questionário, pretende verificar associações entre indicadores, para construir tipologias de dinâmicas de relacionamento entre os atores que os consigam enquadrar e explicar num contexto nacional e local específico.

A triangulação dos resultados obtidos em cada escala de análise (macro, meso e micro) e entre cada uma, tem como principal objetivo melhorar o grau de confiabilidade na metodologia proposta, o que surge como essencial neste tipo de estudos de carácter mais qualitativo em que se utilizam amostras que não são representativas da realidade social no seu todo, neste caso, que não são representativas nem do sistema educativo nacional

² Programas informáticos de assistência à análise qualitativa, nomeadamente através da disponibilização de ferramentas de apoio à transcrição, codificação e interpretação dos textos, abstração, análise de conteúdo e de discurso, etc.

português nem das escolas selecionadas (Bryman, 2006; Greene, Caracelli e Graham, 1989; Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1995). As conclusões deste estudo não podem ser transpostas para o universo, mas podem permitir aferições analíticas acerca de teorias ou hipóteses (Yin, 2009), contribuir para a reflexão acerca da temática em estudo e, eventualmente, para a construção de novos caminhos teóricos a seguir em investigações futuras (Dooley, 2002; Zanten, 2006).

Os resultados dos três planos serão analisados numa leitura cruzada, mas a realização de cada análise exige a utilização de fontes e técnicas de recolha e de análise de informação distintas, pelo que a seguir se explicam as opções metodológicas de cada uma.

3.1. Nível macro: análise de estudos e de fontes primárias

Na análise macro optou-se por recolher e analisar relatórios de organizações internacionais, estudos científicos e fontes primárias como documentos legais da política educativa nacional, que disponibilizam informação que pode ser utilizada para cumprir o objetivo deste nível de análise (Gobo, 2005): identificar o enquadramento normativo nacional que orienta as relações entre professores e pais no contexto do sistema educativo português, comparando-o com outros sistemas Europeus relativamente à relação escola-família possível e traçar a evolução dessa relação no contexto nacional.

A construção do índice de relação escola-família que compara diferentes sistemas educativos Europeus quanto à possibilidade de construção de parcerias entre professores e famílias (Capítulo IV), baseou-se na informação retirada de dois relatórios da OCDE (*Education at a Glance*, 2010, 2011), um da *Eurydice – Network on education systems and policies in Europe (Key data on Education*, 2012) e do inquérito *European Social Survey, Round 6* (2012). As informações utilizadas foram transformadas em indicadores de construção das duas dimensões (*nível de abertura dos sistemas educativos às famílias e nível de confiança e participação das populações*) cujo cruzamento constitui o índice de comparação entre o sistema educativo de Portugal e os de alguns países Europeus.

A evolução da relação escola-família na legislação portuguesa (Capítulo V) foi efetuada através de informações recolhidas em documentos legais e investigações sobre temáticas diferenciadas que tenham sido realizadas nas épocas históricas em análise, por autores reconhecidos nas áreas das ciências da educação e, sobretudo, da sociologia. Estes estudos só começaram a ser mais abundantes a partir da década de oitenta do século XX, pelos motivos já expostos no Capítulo II. Dessa forma, até essa data não foi possível comparar os efeitos práticos que muitos dos documentos legais publicados produziram sobre as relações estabelecidas entre professores e famílias, em décadas anteriores.

Entre os documentos legais analisados, nem todos os documentos versam especificamente sobre a relação escola-família. Porém a análise sobre os objetivos e

processos impostos pelos documentos legais sobre as escolas, os professores, as famílias, as suas associações e os alunos, permite traçar a evolução legislativa da relação entre professores e famílias nas escolas portuguesas, ou seja, permite desenhar como essa relação se manteve ou modificou ao longo das décadas. Os estudos científicos utilizados permitiram aferir sobre os efeitos práticos que vários documentos legais produziram ou não sobre as dinâmicas entre os atores.

Se uns documentos legais são claramente passíveis de provocar mudanças no modo como escolas e famílias se relacionam, como é o caso dos estatutos dos alunos (Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de Setembro, Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de Novembro, por exemplo) ou das normas relacionadas com as matrículas e distribuição dos alunos pelas escolas (como o Despacho nº 5106-A/2012), existem outros que, à partida, parecem não ter qualquer impacto sobre a temática em análise. No entanto, a leitura de documentos como, por exemplo, aquele que reconhece a criação do Conselho Nacional da Educação (Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de Abril) e a manutenção e conservação do parque escolar do 2º e 3º ciclos de escolaridade (Decreto-Lei nº 357/88, de 13 de Outubro) revelam intenções de mudança ou mudanças ocorridas no modo como o sistema educativo, professores e escolas se relacionam com as famílias dos alunos e vice-versa.

3.2. Nível meso e micro: estudo de casos múltiplos

O estudo de caso é uma metodologia capaz de lidar com a grande quantidade de variáveis, que conta com múltiplas fontes de informação relevante para as quais é necessário realizar uma análise de triangulação. Esse processo de recolha e análise de informações variadas só tem a beneficiar da prévia definição de proposições teóricas que orientem o trabalho do investigador. Para uma aplicação de qualidade e com resultados válidos, é necessário ter em atenção algumas condições a considerar no desenho desta metodologia, de forma a se poder recolher, analisar e interpretar observações que permitam inferir relações entre variáveis: (Yin, 2009): as questões que orientam o estudo, as proposições que indicam o que deve ser explicado e as unidades de análise definidas pelas anteriores.

O estudo de caso é uma espécie de experiência que permite construir proposições teóricas que possam ser utilizadas em estudos posteriores, através da análise profunda de um único caso (Yin, 2009). Este tipo de metodologia é caracterizado por reunir informações numerosas e pormenorizadas que permitem abranger ou tentar abranger a totalidade da situação, para estudar um fenómeno contemporâneo num contexto específico da vida real (Yin, 2009). No presente estudo pretende-se explicar um fenómeno concreto (a relação escola-família) em contextos distintos da vida real, pelo que o estudo de casos múltiplos

(intencionalmente selecionados) surge como a metodologia mais adequada para a realização uma análise comparativa (Bryman, 2004).

Cada escola apresenta uma identidade, cultura e estratégia específicas que tornam o ensino uma realidade heterogénea em Portugal (Diogo, 2008; Sebastião, 2009). Neste contexto, o estudo comparado de casos múltiplos (intencionalmente selecionados) é a opção metodológica mais pertinente, em oposição ao estudo de um único caso (Bryman, 2006; Yin, 2005). A opção por esta metodologia também foi influenciada pela possibilidade de se utilizar um misto de evidências qualitativas e quantitativas (Yin, 2009) compatível com a opção de utilizar uma metodologia de estudo mista. E ainda porque a identificação de resultados comuns entre realidades próximas, que contrastem com resultados diferenciados em realidades distintas, permite uma possibilidade de construir generalizações analíticas (Idem) de forma mais válida do que quando se estuda apenas um único caso em profundidade (Yin, 2005). O estudo de casos múltiplos (intencionalmente selecionados) é a metodologia ideal para estudar um fenómeno que depende das condições contextuais do fenómeno em si (Yin and Davis, 2007), como é o caso das apropriações dos papéis dos professores e das famílias no contexto dos novos modos de regulação partilhada da educação, em diferentes realidades educativas portuguesas.

Dessa forma, este projeto inclui o estudo de seis casos, ou seis unidades escolares caracterizadas por realidades educativas diferenciadas e localizadas em pontos geográficos distintos do país. O objetivo é analisar diferentes realidades escolares para comparar situações diferentes e, dessa forma, construir generalizações analíticas (Yin, 2009) pela comparação, partindo do pressuposto de que “os indivíduos não são todos intermutáveis, pois não ocupam o mesmo lugar na estrutura social” (Guerra, 2006: 42).

3.3. Caracterização das escolas

No processo de seleção das escolas a integrar o estudo de casos múltiplos (intencionalmente selecionados) foram tidos em conta dois conjuntos de aspetos. O primeiro, de ordem prática, inclui a facilidade de deslocação até às unidades escolares, o conhecimento prévio de alguns diretores e docentes de forma a facilitar a entrada da escola e o acesso fornecido a documentos, atores e reuniões. Os segundos são as características específicas de cada escola que as tornam casos pertinentes a integrar este estudo, como a localização geográfica, a oferta educativa, o estatuto socioeconómico dos alunos e alguns aspetos distintivos de cada unidade escolar expostos nos respetivos projetos educativos.

As seis escolas foram selecionadas em três municípios: escola da Serra e escola da Cidade em Castelo Branco, escola do Concelho em Constância, e escolas Nova, dos Bairros e Grande em Oeiras. Os três concelhos apresentam realidades socioeconómicas e escolares distintas, como se pode verificar no quadro 3.1.

Em Castelo Branco e em Constância, a maioria das respetivas populações posiciona-se nas classes média baixa (27,6% e 35,1%) e baixa (30,0% e 34,9%). Estas percentagens surgem sempre menores no caso de Castelo Branco, município onde a classe média tem algum peso na estrutura socioeconómica populacional (25,5%). Como capital de distrito da região da Beira Baixa, este município tem alguma oferta de trabalho no sector terciário, onde existem oportunidades de emprego mais favoráveis (ESCXEL, 2008^a). Convém referir que esta realidade se aplica à zona urbana qualificada deste município. A realidade é algo distinta nas áreas semiurbanas e rurais, nas quais se verifica baixa oferta de trabalho qualificado, de rede de transportes públicos e de outras condições como rede de telefones e de acesso à internet.

A maioria da população residente em Oeiras pertence à classe alta, média-alta (40,9%) e à classe média (29,1%). Na sequência da análise da distribuição populacional pelas classes socioeconómicas, não surpreende que Oeiras apresente as maiores percentagens de população com um grau académico ao nível do ensino superior (22,5%) e empregada como quadros médios e superiores (21,6%). Este município tem uma elevada oferta de emprego qualificado centralizado em bolsas de parques industriais, tecnológicos e de ciência que atraíram muitas empresas e institutos superiores, funcionando como um grande atrativo para a fixação destas camadas populacionais (ESCXEL, 2008c). Castelo Branco e Constância apresentam cenários semelhantes entre si, com ligeira vantagem no caso do primeiro, no qual 10,9% da população possui habilitação académica de nível superior e 8,7% pertence aos quadros médios e superiores, contra 7,4% e apenas 4,8% em Constância. Relativamente à população residente de origem estrangeira nestes três municípios, é em Oeiras que se encontra a percentagem mais elevada (6,0%), comparativamente a Castelo Branco e a Constância (2,4% e 1,4%).

Quadro 3.1 – Características socioeconómicas e escolares dos municípios

Municípios	Distribuição da população por classes (1)				Pop. QMS (%) (1)	Pop. Est. (%) (2)	Res. escolares (3)	Con. 9º ano (%) (5)	Mães ESUP (%) (4)	ASE A (%) (4)
	Média	Alta, Média alta	Média baixa	Baixa						
Castelo Branco	25,5	8,7	2,4	30	10,9	8,7	3,01 (N= 424)	87,7	20,0	16,0
Constância	19,5	4,8	1,4	34,9	7,4	4,8	2,85 (N = 28)	88,2	19,7	18,2
Oeiras	29,1	21,6	6,0	11,9	22,5	21,6	2,89 (N = 1202)	86,4	29,7	17,3

Legenda: Pop. QMS – percentagem da população empregada em quadros médios e superiores; Pop. Est. – percentagem da população estrangeira; Res. escolares - Média das classificações de exame em Português e Matemática para os alunos internos da primeira fase no 3º ciclo (escala de 0 a 5)³; Con. 9º Ano – percentagem de alunos que concluíram o 9º ano (3º ciclo); Mães SP – percentagem de mães com ensino superior (calculado com base nas unidades escolares); ASE A – Alunos que beneficiam do escalão A da ASE⁴.

Fontes: (1) Markttest, 2010; (2) INE, Censos 2011; (3) Júri Nacional de Exames, 2012; (4) Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI), 2010-2011; (5) Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI), 2014, base cedida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com dados recolhidos no ano letivo de 2011-2012.

No que respeita às características escolares as diferenças entre os municípios surgem mais diluídas. Convém referir que estes dados correspondem às médias das escolas pertencentes a cada um destes municípios, pelo que se pode esperar que em Castelo Branco e, sobretudo, em Oeiras, as escolas possam apresentar realidades socioeconómicas e educativas distintas, de acordo com as suas áreas de abrangência.

As médias das classificações obtidas nas provas de exame do 9º ano em Português e Matemática (contando apenas com os alunos internos e com os resultados das provas de exame da primeira fase), demonstram que apenas em Castelo Branco a média é igual ao nível positivo três. Nos outros dois municípios, a média é inferior ao nível positivo, de forma mais evidente no caso de Constância (2,85), onde o número de alunos a prestar provas é bastante inferior (28) em relação a Castelo Branco (424) e a Oeiras (1202), indicador que revela diferenças importantes relativamente à dimensão da população escolar de cada um.

No entanto, a taxa de conclusão do 9º ano é superior entre os alunos de Constância (88,2%). Em Castelo Branco, o cenário é bastante similar (87,7%), apresentando a percentagem mais baixa - 86,4% dos alunos terminou este nível de escolaridade no mesmo ano. Como estes três municípios apresentam taxas de retenção abaixo da média nacional (Justino *et al*, 2014), o caso de Oeiras pode ser explicado pela diferenciação nos públicos alvo das escolas.

Comparando as habilitações académicas das mães dos alunos matriculados nas escolas dos três municípios, é em Oeiras que se observa uma maior percentagem das que possuem nível superior (29,7%). No município de Castelo Branco essa percentagem diminui para 20,1% e em Constância para 19,7%. Apesar de ser o concelho com maior percentagem de população nas classes média alta e alta, Oeiras apresenta a segunda percentagem mais elevada de alunos beneficiários da ação social escolar de escalão A

³ O número de alunos indicado corresponde à média do número de provas nas disciplinas de Português e Matemática.

⁴ ASE A – Alunos subsidiados com Escalão A da Ação Social Escolar (os alunos são subsidiados segundo os escalões de rendimentos familiares, sendo que o primeiro escalão corresponde a situações mais desfavorecidas).

(17,3%), provavelmente devido às famílias que habitam em bairros sociais e que se concentram em áreas de abrangência de algumas das suas escolas. Essa percentagem é de 18,2% em Constância, concelho com maior percentagem de população pertencente a classes sociais mais desfavorecidas, em que a oferta de emprego é maioritariamente não qualificada (ESCXEL, 2008b). Castelo Branco apresenta a percentagem menor de alunos beneficiários de ação social escolar de escalão A (16,0%), o que pode ser explicado pelos 28,1% de população pertencente às classes média ou média baixa cujos rendimentos familiares as posicionam como não abrangidas pelo escalão A da ação social escolar.

As características utilizadas no processo de seleção dos cinco agrupamentos de escola e da escola não agrupada (que, de agora em diante, serão designados apenas por “escola” por comodidade de expressão) tornam cada uma em casos únicos e distintos, os quais se descrevem de seguida (no Anexo A encontram-se todos os indicadores utilizados no processo de seleção).

A primeira escola situa-se em zonas semi urbanas e rurais próximas da região serrana do município do interior do país, pelo que se lhe atribuiu a designação de escola da Serra. A sua estrutura atual é recente e remonta ao ano letivo de 2011-2012, quando se agregaram dois agrupamentos previamente existentes, um criado em 1997 e o outro em 2003. Apesar da nova agregação, a escola da Serra continuou a trabalhar com base em dois projetos educativos (PE) distintos (PE_Serra 1 na EB2,3/S⁵ e PE_Serra2 na EBI⁶), sendo designada uma coordenadora para a EBI e ficando a EB2,3/S como escola sede. Esses dois edifícios principais distam em cerca de 20 km e servem populações com características diferenciadas, uma sobretudo industrial com estatuto socioeconómico médio (edifício sede) e outra mais rural e de estatuto socioeconómico mais desfavorecido. Apenas o edifício sede (EB2,3/S) tem oferta do ensino secundário, pelo que alguns dos alunos que frequentam a EBI até ao 9º ano de escolaridade preferem mudar de escola quando iniciam o ensino secundário, para outras ofertas disponíveis no município que ficam no caminho do emprego das suas famílias ou cuja rota a percorrer seja mais favorável. A realidade do município é distinta entre a sua zona urbana e a semiurbana ou rural, onde a rede de estradas e de transportes públicos é menor e existe dificuldade em aceder à internet. Entre os dois edifícios principais e as várias escolas satélite, a sua oferta educativa cobre desde o jardim-de-infância até ao ensino secundário.

As características desta escola (Anexo A) revelam como as populações escolares são distintas entre os dois edifícios principais. O número de alunos é bastante reduzido na

⁵ Escola Básica do 2º e 3º ciclo de escolaridade, com ensino secundário.

⁶ Escola Básica Integrada.

escola da Serra 2 (179) estando cerca de 16% matriculados em cursos de ensino não regular, ao contrário da sede onde a quase totalidade dos alunos (776) frequenta o regular. Os resultados escolares também são distintos. A média de Português e de Matemática nas provas de exame do 9º ano de escolaridade é positiva na escola da Serra 1 (3,09) e negativa na Serra 2 (2,66), correspondendo à maior percentagem de alunos que terminam o mesmo ano na Serra 1 (88,5%) e menor na Serra 2 (83%). Relativamente aos contextos socioeconómicos das famílias dos alunos também se identificam diferenças entre as duas escolas. As habilitações escolares das mães rondam, em média, os 10 anos na Serra 1 e os 7,8 na Serra 2. A percentagem de pais que pertencem ao grupo profissional 1, caracterizado por trabalhos com funções de elevada qualificação e associados à detenção de vantagens ao nível dos recursos materiais, é mais elevada na Serra 1 (8,10%) do que na Serra 2 (1,5%). O mesmo se verifica relativamente à percentagem de alunos beneficiários da ação social escolar de escalão A, em que os rendimentos familiares indicam situações socioeconómicas mais desfavorecidas, superior na escola da Serra 2 (42%) em relação à Serra 1 (20%). Finalmente, a percentagem de mães de nacionalidade estrangeira é muito reduzida nesta escola (3,2%).

A escola da Cidade, assim designada por se localizar na zona urbana qualificada do mesmo município do interior, é a mais antiga entre as seis. O ano da sua criação foi 1972, na sequência do alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos em 1968 (Decreto-Lei nº 47 480, de 1 de Outubro). No ano letivo de 2003-2004 passou a agrupamento de escolas, aumentando a sua oferta educativa até ao 3º ciclo de escolaridade, e passando a abranger como área de influência uma pequena parte semiurbana localizada a sul sudoeste do território.

A escola da Cidade tem mais alunos do que a escola da Serra, quase todos matriculados no ensino regular, com uma taxa de conclusão no 9º ano de escolaridade bastante superior (96,2%) e com um desempenho bastante mais elevado nos exames nacionais (3,27). Os contextos socioeconómicos dos alunos da escola da Cidade são mais favoráveis, pois a escolaridade média das mães é superior a 12 anos e apenas 23% da totalidade do corpo discente é beneficiária da ação social escolar de escalão A. Infelizmente não foi possível utilizar os dados disponíveis relativos ao grupo profissional dos pais devido ao baixo número de respostas, mas sabe-se que na zona de influência desta escola existe uma grande oferta de empregos qualificados na área dos serviços, tal como explicado na descrição do município. A única semelhança entre a escola da Cidade e a da Serra, é a baixa percentagem de mães de nacionalidade estrangeira (3,1%).

Como terceira escola, selecionou-se uma que é a única oferta educativa de um município de pequenas dimensões localizado na região centro do país. Após instalação em 1991, foi transformada em agrupamento de escolas alargando a sua oferta educativa até ao ensino secundário em 1999, por iniciativa dos docentes e da autarquia, e como consequência do trabalho realizado no Conselho Local de Educação instituído em 1999 (Lei nº 159/1999). A maioria das famílias opta por matricular os seus educandos nos concelhos limítrofes quando estes seguem para o ensino secundário, pelo que esta escola não tem tido turmas nesse nível de escolaridade nos últimos anos apesar de estar incluído na sua oferta escolar. O facto de ter sido criada a partir da iniciativa da comunidade local e não por imposição legal ou como parte de programas de construção de escolas do governo central é um aspeto distintivo desta escola, que poderá ter impacto sobre a forma como se relaciona com a comunidade envolvente, incluindo com as famílias dos alunos. Por isso, e por ser a única oferta de ensino existente, lhe foi atribuído o nome de escola do Concelho. A maioria da população alvo desta escola apresenta um estatuto socioeconómico médio-baixo ou baixo, com grande parte da sua população ativa empregada em trabalho não qualificado.

A escola do Concelho é a de dimensões mais pequenas entre as selecionadas, com apenas 519 alunos. No 9º ano de escolaridade, 95% dos alunos frequentam o ensino regular, 88,2% terminaram esse ano letivo e a média dos resultados obtidos nas provas de exame foi de 2,85. As características desta escola aproximam-na da escola da Serra, embora com contextos socioeconómicos mais favoráveis. A escolaridade média das mães é de 10,2 anos, cerca de 6,15% dos pais estão inseridos no grupo profissional 1 e 16% dos alunos são beneficiários da ação social escolar de escalão A. Esta última percentagem surge bastante inferior à da escola que mais se lhe assemelha, a escola da Serra, devido à elevada percentagem da população que pertence à classe média baixa e não à baixa neste município, em que muitas famílias surgem como não elegíveis para receber aquele tipo de apoios sociais (no escalão A). Devido ao mesmo motivo indicado em cima para a ausência de indicadores, não foi possível apresentar a percentagem de mães de nacionalidade estrangeira.

No terceiro município localizado no litoral selecionaram-se três escolas que se localizam em zonas distintas. A primeira pertence a uma das áreas residenciais mais recentemente construídas deste município onde se fixou uma camada da população de estatuto socioeconómico médio-alto e alto, pelo que se optou por lhe atribuir a designação de escola Nova. A escola foi criada em 1993 e o contrato de autonomia que assinou com o Ministério da Educação em 2007 permitiu que se mantivesse como escola não agrupada, pelo que a sua oferta educativa inclui apenas o 3º ciclo de escolaridade e o ensino secundário, focando-se no último. Este é um dos seus aspetos distintivos porque assume

que a sua oferta educativa se destina, sobretudo, ao prosseguimento de estudos para o ensino superior. A sua dimensão é pequena em relação às outras escolas selecionadas no mesmo município, mas relembra-se que os seus 998 alunos frequentam apenas os seis anos relativos ao 3º ciclo e ao ensino secundário.

O seu investimento no prosseguimento de estudos é visível na totalidade de alunos do 9º ano a frequentar o ensino regular, na elevada taxa de conclusão desse mesmo ano de escolaridade (98,1%) e na média de resultados obtidos nas provas de exame (3,32). Nestes três indicadores, a escola Nova é a que surge com melhor contexto educativo entre as seis. No que respeita ao contexto socioeconómico das famílias a escola Nova também se distingue pelo mais elevado número médio de anos de escolaridade das mães (15,6 anos) e menor percentagem de alunos beneficiários da ação social escolar de escalão A (4%). Embora não seja possível apresentar dados relativos ao grupo profissional dos pais (novamente devido ao reduzido número de respostas), a existência de grande oferta de trabalho qualificado em empresas tecnológicas e de ciência e de institutos superiores na área abrangente da escola Nova, sugere que a percentagem será elevada em relação às outras escolas. Como escola de um município do litoral capaz de oferecer maior oportunidades de emprego no contexto nacional português, é natural que a percentagem de mães de nacionalidade estrangeira seja bastante superior ao das escolas anteriormente apresentadas (10,6%).

A escola dos Bairros foi selecionada porque a sua área de abrangência inclui núcleos populacionais em bairros de habitação social, com população de estatuto socioeconómico baixo e médio-baixo, com número considerável de famílias de origem estrangeira (16,5% das mães são de nacionalidade estrangeira), em conjugação com outros núcleos com famílias de estratos sociais mais favoráveis. A sua designação provém dessa realidade de populações diferenciadas em áreas residenciais distintas. A sua criação remonta a 1988 como escola secundária apenas, tendo sido alvo de várias mudanças na sua oferta educativa, e convertida em agrupamento de escolas no ano letivo de 2006-2007. A sua oferta educativa foi alargando incluindo atualmente desde o jardim-de-infância até ao ensino secundário. A escola assume-se como escola inclusiva, oferecendo bastantes alternativas ao ensino regular, pelo que é bastante procurada por famílias com educandos com necessidades educativas especiais devido à oferta de currículos personalizados e por alunos que procuram vias de ensino alternativas ao regular. A realidade onde se insere levou à candidatura e aprovação do programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, o qual entrou em vigor na escola no ano letivo de 2009-2010.

A escola dos Bairros tem uma dimensão superior às anteriores (1578 alunos). Os outros indicadores relativos ao contexto educativo revelam a dificuldade em trabalhar com

uma maior diversidade de alunos de realidades socioeconómicas distintas como se explicou no parágrafo anterior. Apenas 94% dos alunos matriculados no 9º ano frequentam o ensino regular, a taxa de conclusão no mesmo ano é apenas de 61,8% e a média obtida nas provas de exame é a mais baixa (2,52), colocando esta escola num cenário inferior ao das escolas da Serra e do Concelho. Relativamente ao contexto socioeconómico dos alunos, a escolaridade média das mães é de 9,5 anos, apenas 8% dos pais exercem profissões pertencentes ao grupo profissional 1 e cerca de 33% dos alunos é beneficiário da ação social escolar de escalão A.

A última das escolas selecionadas, localiza-se no mesmo município da escola Nova e da escola dos Bairros, mas na fronteira com a capital do país e numa das áreas residenciais mais populosas servindo uma comunidade superior aos 20.000 habitantes, pelo que se lhe atribuiu a designação de escola Grande. Esta escola surge da agregação (em 2012-2013) de uma escola secundária com 3º ciclo e um agrupamento de escolas que serviam ambos a mesma área geográfica, pelo que a sua oferta educativa abrange desde o jardim-de-infância ao ensino secundário. Um dos seus aspetos distintivos é o número total de alunos (2652), o mais elevado entre as seis escolas. O estatuto socioeconómico da maioria da população residente na sua área de intervenção é médio ou médio-alto, e a maioria da população ativa encontra-se empregada no sector terciário, embora muitos agregados familiares em empregos menos qualificados do que na escola Nova.

O contexto educativo da escola Grande é mais próximo da escola Nova, porque também surge com a totalidade dos alunos a frequentar o ensino regular no 3º ciclo de escolaridade, embora menos favorável ao nível do desempenho. A percentagem de alunos que termina o 9º ano é menor (84,2%) assim como a média dos resultados obtidos nas provas de exame do mesmo ano (2,97). O mesmo se verifica relativamente ao contexto socioeconómico dos alunos. A escolaridade média das mães é ligeiramente inferior à da escola Nova (13,8 anos) e cerca de 22,1% dos pais trabalha no grupo profissional 1. Na escola Grande, 8,2% das mães é de nacionalidade estrangeira e cerca de 20% dos alunos surge como beneficiários da ação social escolar de escalão A.

3.4. Plano do trabalho de campo: fontes e técnicas de recolha e de análise

Neste subponto sistematizam-se as fontes e respetivas técnicas de recolha de informação utilizadas nas análises meso e micro. No último ponto deste capítulo, são apresentados todos os ajustes que foram necessários realizar ao plano inicial de trabalho, decorrentes de barreiras existentes nas realidades das escolas selecionadas, e respetivas justificações.

As fontes de informação

A identificação das orientações escolares comparando-as entre si (análise meso), cada uma com o enquadramento normativo nacional para a relação escola-família e com as apropriações dos atores escolares que desempenham papéis ao nível meso da realidade escolar no contexto dessa relação, levou à recolha de informação nos documentos orientadores das escolas, nos discursos produzidos pelos diretores de escola e presidentes das associações de pais, nas notas de observações não participantes realizadas nos conselhos gerais e nos registos do diário de campo que foi redigido durante todo o período de realização do trabalho de campo, em todas as deslocações às escolas.

Os discursos dos diretores de turma e encarregados de educação, as notas das observações realizadas nos conselhos de turma e os registos incluídos no diário de campo, constituem as fontes de informação através das quais se procura expor e explicar as apropriações dos mesmos atores face às orientações das respetivas escolas e ao enquadramento normativo nacional (análise micro). Com o objetivo de explicar os resultados das análises meso e micro recolheram-se informações de carácter quantitativo sobre várias características das escolas, dos agregados familiares e dos percursos escolares dos alunos selecionados.

No global destes dois níveis de análise utilizaram-se então as seguintes fontes de informação: i) documentos orientadores das escolas, ii) discursos dos diretores de escola, presidentes das associações de pais, diretores de turma e encarregados de educação, iii) notas das observações, iv) registos do diário de campo e v) dados estatísticos sobre as escolas, sobre os agregados familiares dos alunos e sobre os seus percursos escolares.

i) Documentos orientadores das escolas

Os documentos produzidos pelos atores nas organizações são fontes ricas de informação para o estudo dos fenómenos sociais que acontecem no seu interior. Esses documentos são construídos de acordo com a percepção que os atores têm do fenómeno em estudo, logo, fornecem informações acerca dos conhecimentos, práticas, mentalidades e conceitos que podem espelhar as apropriações internas das instituições ou de grupos privilegiados de atores com papéis específicos no seu interior (Cellard, 2008). Dessa forma, foram lidos e analisados vários documentos, como os projetos educativos, os regulamentos internos, os planos anuais de atividades, e outros documentos que estivessem disponíveis nos sites das escolas ou relativos a questões concretas de cada uma, tal como os contratos de autonomia, por exemplo.

Após leitura cuidadosa destas fontes de informação primária, assim definidos por serem construídos pelos atores sociais em estudo sem qualquer tratamento científico por

parte de outros investigadores (Oliveira, 2007), verificou-se que apenas dois documentos continham informações sobre a temática em estudo. Desse modo, durante a análise meso foram utilizados o projeto educativo e o regulamento interno, documentos designados como “instrumentos do processo de autonomia das escolas” a partir da publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, juntamente com o plano anual de atividades, o plurianual de atividades e o orçamento, após publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 20 de Abril.

O projeto educativo e o regulamento interno são os documentos orientadores da ação dos vários atores escolares. O primeiro por estabelecer estratégias escolares de orientação da ação de todos os atores e definir objetivos a ser alcançados por um período de três anos, o segundo porque explicita as regras e normas que todos devem seguir na escola no desempenho do papel de diretor de escola, pais e encarregados de educação e alunos, como podemos ver nos seguintes trechos:

“Projeto Educativo, o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (alínea a do número 1, artigo 9º, Capítulo II, Seção II, do Decreto-Lei nº 75/2008).

“Regulamento interno, o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos ou técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (alínea b do número 1, artigo 9º, Capítulo II, Seção II, do Decreto-Lei nº 75/2008).

Através destes dois documentos torna-se possível verificar se existem orientações delineadas para a relação escola-família ao nível da escola e, caso existam, identificar quais são para a futura comparação com as orientações do enquadramento normativo nacional e entre as escolas.

Nos regulamentos internos foram assinaladas apenas as frequências relativas aos conteúdos que acrescentam informações aos documentos legais, porque geralmente reproduzem na íntegra algumas partes do estatuto do aluno (Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro), sobretudo relativamente aos seguintes assuntos: assiduidade e regime de faltas, sanções e correções e incumprimentos dos deveres dos pais e encarregados de educação, avaliação dos alunos, serviços técnicos e de psicologia e orientação, educação especial, biblioteca, refeitório e os restantes serviços escolares e ação social escolar, acesso ao processo individual do aluno, responsabilidades, direitos e deveres dos atores escolares, regras das visitas de estudo, prémios de mérito e excelência.

Devido à reprodução dos documentos legais, sobretudo do estatuto do aluno pelos regulamentos internos, e porque as referências à relação escola-família surgem escamoteadas na maioria dos projetos educativos analisados, esses documentos internos não seriam fontes de informação suficientes para identificar as orientações das escolas relativamente a essa temática.

ii) Discursos dos atores escolares

Dessa forma, o processo de identificação das orientações escolares relativamente aos quatro tipos de relação escola-família construídos no Capítulo II, também incluiu os discursos dos diretores de escola.

Os diretores de escola são atores com destaque no processo de apropriação das políticas educativas nacionais ao nível da escola, por gozarem de uma relativa autonomia (Sebastião *et al*, 2013) e, como referimos acima, por serem os responsáveis pela construção do projeto educativo e do regulamento interno das respetivas escolas enquanto atores que acumulam duas funções na escola, a de diretor e a de presidente do conselho pedagógico (Decreto-Lei nº 75/2008, de 20 de Abril).

A posição dos presidentes das associações de pais também os transforma em atores bem informados acerca das dinâmicas locais entre escola e famílias (Zanten, 2006). Estas estruturas representativas dos pais e encarregados de educação podem ajudar a compreender um primeiro nível dos processos de regulação local (Barroso, 2006), nomeadamente quanto à intervenção que fazem nas escolas e à relação estabelecida com a escola e seus profissionais, pelo que os seus testemunhos vieram enriquecer a análise meso.

Na análise das práticas de professores e famílias ao nível das turmas, considera-se incontornável a recolha dos discursos dos diretores de turma, ator que desempenha o papel de principal elo de ligação entre a escola e a família (Gonçalves, 2012; Sá, 2004; Zenhas, 2004) e dos encarregados de educação pela especial responsabilidade do “poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos no interesse destes e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos.” (Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro).

A literatura científica e as vivências dos professores demonstram que nem sempre o encarregado de educação oficial é o elemento da família que se responsabiliza pela orientação da educação do aluno, função geralmente assumida pela mãe (Batista, Franco e Santos, 2014; Paixão, 2008), pelo que as entrevistas foram aplicadas ao familiar que a escola (neste caso, os diretores de turma) perceciona como o elemento familiar de referência para cada aluno selecionado.

iii) Notas das observações

O trabalho de campo incluiu a recolha de registos em grelhas de observação acerca das posturas, atitudes e outros comportamentos identificados como pertinentes para a explicação das atuações dos representantes de pais e encarregados de educação nos conselhos gerais e de turma, dando significado à frase “o principal instrumento de pesquisa é o investigador” (Costa, 1986: 132) na sua busca por informações que escapem à consciência dos atores (Iturra, 1986).

iv) Registos do diário de campo

A construção de um diário de campo teve dois objetivos principais. Em primeiro lugar, registar comportamentos, ações, atitudes e iniciativas dos atores escolares durante todo o tempo de permanência nos locais, além dos momentos específicos com importância para o estudo da temática da relação escola-família. No mesmo diário foram descritos todos os pormenores que o investigador considerou importantes acerca das opções metodológicas desenvolvidas e dos ajustes necessários ao projeto inicial de investigação que foram sendo efetuados ao longo do trabalho de campo (Costa, 1986).

v) Fontes dos dados quantitativos

A metodologia deste estudo prevê a utilização de informação de cariz quantitativo que permita a construção de variáveis através das quais seja possível contextualizar os casos em análise e identificar possíveis explicações para os resultados do estudo de casos múltiplos no contexto do modelo teórico construído (Yin, 2009).

As informações quantitativas acerca dos estatutos socioeconómicos dos agregados familiares e sobre os percursos escolares dos alunos selecionados foram recolhidas junto das escolas, mais especificamente dos diretores de turma.

Relativamente aos dados estatísticos utilizados para caracterizar a realidade educativa, organizacional e socioeconómica de cada escola selecionada, foram utilizadas várias bases de dados de origens diferenciadas: Markttest, 2010; INE – Censos 2011; Júri Nacional de Exames, 2012; Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI), 2010-2011, 2011-2012.

Finalmente, alguns resultados identificados através da análise às informações de carácter qualitativo foram transformados em variáveis constituídas por duas modalidades, de ausência ou de presença de um determinado atributo (Carvalho, 2008), passando a constituir essas variáveis fontes de informação de tipo quantitativo.

Estas fontes de informação foram recolhidas através de três técnicas consideradas como as mais adequadas à especificidade de cada uma, de acordo com os objetivos das

análises meso e micro: a) entrevistas semi-dirigidas, b) observações não participantes e c) questionário.

a) Entrevistas semi-dirigidas

A procura dos significados, opiniões, percepções, motivações e experiências dos vários atores relativamente ao enquadramento normativo nacional, para explicar a capacidade dos atores/agentes em manter/modificar essa estrutura, justifica a utilização de entrevistas semi-dirigidas para recolha dos seus discursos sobre o tema (Haguette, 1997; Minayo, 1996). Os testemunhos recolhidos permitem chegar aos quadros de referência dos atores nos seus contextos específicos, ou seja, às “normas e status institucionalizados, de conhecimento geral e facilmente verbalizáveis” (Costa, 1986: 141).

As entrevistas semi-dirigidas são a técnica de inquirição mais adequada a aplicar nos casos em que o investigador já sabe quais os temas sobre os quais deve questionar os atores selecionados, mantendo em simultâneo o maior nível de liberdade de reflexão e de resposta possível da parte dos inquiridos (Ghiglione e Matalon, 1993). A preparação das entrevistas foi um processo moroso, que exigiu muita reflexão sobre as leituras bibliográficas e os conceitos teóricos mencionados no Capítulo II, de forma a construir um conjunto de questões que não influenciasses os inquiridos de acordo com o quadro de referência do investigador e que garantissem respostas enquadradas no quadro de referência dos entrevistados (Idem).

Todas as entrevistas aos diretores de escola, presidentes das associações de pais, diretores de turma e encarregados de educação seguiram um guião de entrevista, constituído por oito temas gerais: orientação da escola quanto à participação e envolvimento parental, comunicação entre a escola e o encarregado de educação, atividades voluntárias dos encarregados de educação para com a escola e a comunidade alargada, participação no processo de tomada de decisão da escola, a escola e o envolvimento parental no espaço familiar e no escolar, desenvolvimento de atividades parentais para o processo de aprendizagem em casa e comunicação entre encarregados de educação e alunos. Através destes domínios pretendia-se que cada ator escolar entrevistado desse a sua visão aprofundada sobre a relação escola-família, quer quanto à sua opinião sobre o papel de professores e famílias, quer quanto à experiência vivida numa escola específica. A utilização de um guião de perguntas teve como objetivo garantir a standardização necessária para uma análise de conteúdo comparativa (Bardin, 2011), utilizado de forma a não colocar em causa a liberdade e criatividade individuais.

As questões sobre cada tema foram ajustadas ao papel desempenhado para cada ator específico na realidade escolar. Aos diretores de escola e de turma as perguntas sobre o envolvimento e participação das famílias questionam sobre o que fazem para os incentivar e

qual a capacidade de resposta dos pais e encarregados de educação. Aos presidentes de associações de pais e encarregados de educação pergunta-se como se envolvem e participam na escola e como esta os acolhe e trabalha com eles.

O planeamento para a realização das entrevistas não terminou com a construção dos guiões. A seleção das escolas e dos diretores de turma e encarregados de educação (descrita mais adiante), a definição do número necessário de entrevistas e de todas as questões logísticas relacionadas com as deslocações às escolas e acordos de agenda com os entrevistados, foram passos necessários para garantir as condições necessárias ao bem-estar dos inquiridos e à sua motivação para responder (Ghiglione e Matalon, 1993; Marconi e Lakatos, 1999).

No total da análise meso, foram realizadas seis entrevistas aos diretores de escola, com duração entre os 17:20 e os 45:44 minutos (média de 33 minutos), e cinco entrevistas aos presidentes das associações de pais as quais demoraram entre 32:25 minutos e a uma hora e 19 minutos (média de 46 minutos). A análise micro conta com catorze entrevistas aos diretores de turma e dezasseis aos encarregados de educação, em que as primeiras têm duração entre os 15:27 e os 54:18 minutos (média de 27 minutos), e as segundas entre 10:47 e 47:38 minutos (média de 24 minutos). Todas foram gravadas com autorização dos entrevistados e posteriormente transcritas pela própria investigadora para ficheiros em formato *word*, a fim de serem analisadas com o auxílio do programa de software Maxqda, versão 11 para MAC.

b) Observações não participantes

A observação não participante é a técnica que completa o conjunto das que constituem o conjunto de técnicas qualitativas deste estudo que também pretende identificar e explicar as atuações dos professores e das famílias, da sua aceitação pelos professores e de interação entre ambos, em dois níveis específicos, indo além do recolher das suas percepções (Marconi e Lakatos, 1999).

A maior vantagem desta técnica, o “contacto directo, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos” (Costa, 1986: 137) é também a causa de um dos seus maiores perigos – a interferência do investigador no seu campo de estudo. A consciência acerca da interferência que a sua presença causa é o primeiro passo para a controlar e objetivar no processo de recolha e análise da informação. A definição dos quatro tipos de relação escola-família, o modelo teórico construído e a grelha de análise⁷ que serviu

⁷ Assente em quatro grupos de informações a recolher: a) número, postura, discurso, participação e interação dos encarregados de educação ou seus representantes; b) postura, discurso, participação e interação dos alunos; c) postura, reação e interação com as famílias por parte dos

de base de registo em todas as observações realizadas, surgem como estratégias para garantir um registo sistemático de todas as informações relevantes para responder às questões colocadas (Costa, 1986; Marconi e Lakatos, 1999).

Neste estudo, optou-se pela observação não participante, em que o investigador é simples espectador de modo a interagir o menos possível com os atores escolares presentes, embora mantendo a consciência que o simples facto de estar presente em momentos onde os atores estão geralmente sozinhos e o ato de selecionar as informações importantes a registar são já uma forma de interferência (Marconi e Lakatos, 1999) impossível de contornar.

Na análise meso pretende-se analisar as atuações das famílias, mais especificamente dos seus representantes (associação de pais e representantes de pais e encarregados de educação) na escola, em particular no conselho geral, o órgão de gestão escolar com as funções de aprovar as regras fundamentais de funcionamento (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo) e de acompanhar a sua concretização (Decreto-Lei nº 75/2008, de 20 de Abril).

Ao nível micro, o objetivo é identificar e explicar as atuações dos representantes das famílias e dos professores nos conselhos de turma (das turmas dos alunos selecionados), órgão responsável pela organização, acompanhamento e avaliação das atividades que se desenvolvem com os alunos e pela articulação com as famílias ao nível da turma (idem). A opção de incluir apenas estas reuniões para objeto de observação prende-se com o desejo de perturbar o menos possível a realidade escolar diária, pelo que se selecionaram apenas os momentos em que as famílias e/ou os seus representantes estão presentes na escola, desempenhando papéis ao nível da participação parental de carácter formal.

Teria sido interessante ver como os professores participam e como comentam acerca das famílias dos alunos noutras reuniões em que estes não estão presentes (como no conselho pedagógico) e observar as interações entre professores e famílias nos horários de atendimento semanal dos diretores de turma e em encontros individuais entre estes e os encarregados de educação (onde ocorrem mais interações ao nível do envolvimento parental no espaço familiar e no escolar) ou mesmo em eventos festivos ou culturais (participação informal). No entanto, além da perturbação da vida escolar e da sensação de desconforto que a presença do investigador iria, muito certamente, causar nesse tipo de encontros, surgiram ainda dificuldades de ordem logística e de coordenação de agenda que justificam a decisão de não os incluir no planeamento inicial das observações a realizar.

professores; d) outras observações onde se inseriram informações sobre a forma como os encontros são liderados, temas incluídos nas ordens de trabalho das reuniões, e acontecimentos específicos em cada uma.

Após cada observação não participante realizada, os registos de cada uma foram passados para ficheiro *Word* pela investigadora e posteriormente importados para o programa Maxqda, versão 11 para MAC, com o objetivo de proceder às análises de conteúdo.

c) Questionário

O questionário foi construído pela equipa de trabalho do Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência no qual colaboro, projeto do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e aplicado às suas escolas parceiras no ano letivo de 2012-2013. Este instrumento foi aplicado na Rede ESCXEL com o objetivo de recolher os dados socioeconómicos e os resultados escolares (desde o 1º ao 9º ano de escolaridade) de todos os alunos matriculados em escolas parceiras da Rede no 2º e 3º ciclo e no ensino secundário, a ser preenchido pelos diretores de turma.

Após o término das entrevistas com os encarregados de educação e com os alunos selecionados no âmbito deste estudo, foi pedida a confirmação dos dados recolhidos durante o questionário anteriormente mencionado. Os resultados foram trabalhados de forma a construir dois indicadores importantes – o estatuto socioeconómico dos agregados familiares e o desempenho escolar dos alunos, cujos processos de construção (construção de variáveis e respetivo tratamento) podem ser encontrados nos Anexos B e C, respetivamente.

As Técnicas de análise da informação recolhida

O tipo de informações recolhidas através das técnicas anteriormente mencionadas exigiu a aplicação de técnicas de análise específicas, as quais se descrevem neste subponto: análise de conteúdo e análise estatística.

a) Análise de conteúdo

A análise de conteúdo permite descrever de forma objetiva e sistemática os discursos ou comportamentos dos atores sociais (Vala, 1986) e interpretá-los no contexto em que sucedem através da organização do material recolhido (Bardin, 2011). Ou seja, não se trata apenas de estudar o discurso, linguagem e comportamentos, mas de explicar as condições da sua produção. Esta metodologia tem como principal objetivo “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986: 104), de acordo com conceitos analíticos construídos pelo investigador, cuja articulação permite formular regras de inferência.

A análise de conteúdo nas ciências sociais começou por ser um procedimento em busca de aspetos quantificáveis e de frequências em documentos de natureza qualitativa, como textos ou discursos (Elo e Kyngas, 2008). Por receio de perder a flexibilidade própria da informação recolhida através de metodologias qualitativas, surgiram outras propostas, com procedimentos de tipo indutivo com o objetivo de identificar temas ou dimensões para posterior desenvolvimento de modelos teóricos (Araújo, 2010). Atualmente, a análise de conteúdo é um procedimento de análise empírica que pode ser aplicada a textos, imagens e outras inúmeras fontes de informação, metodologicamente controlado, ou seja, realizado mediante definição prévia de regras analíticas não muito fechadas de modo a permitir a construção de categorias e sua interpretação a partir da informação construída (Mayring, 2000, Schilling, 2006).

As ferramentas informáticas, no caso específico deste estudo o Maxqda⁸, aumentam o rigor e a credibilidade da análise realizada por esta ser melhor organizada, formalizada e estruturada em categorias de análise em que o rigor aumenta quando o sistema de categorias construídas segue o modelo teórico previamente construído. A reflexão constante sobre o modelo teórico garante que o investigador não perde a sua “reflexividade sociológica” ao longo da análise de conteúdo e posterior construção do sistema de categorias. No entanto, o uso daquelas ferramentas informáticas deve ser cuidadoso. O processo de codificação não é automático, pelo que é necessário ler toda a informação atentamente, tendo em conta o modelo teórico construído e as questões que nos propusemos responder, evitando que a categorização nos desvie do nosso objetivo de análise.

A utilização destas ferramentas traz vantagens ao processo de investigação, ao permitirem o tratamento da informação com poupança de recursos e de tempo, nomeadamente facilitando a localização rápida dos excertos codificados. Uma das grandes vantagens destas ferramentas prende-se com a transparência que todo o processo de análise adquire através da utilização dos *memos* (memorandos ou notas) onde se registam as ideias ou decisões tomadas ao longo do processo, tornando o trabalho ainda mais sistemático. De acordo com Araújo (2010), este tipo de ferramentas também facilita a transformação dos dados qualitativos (categorias) em dados quantificáveis, os quais permitem a realização de análises quantitativas enquanto comparação de frequências.

O objetivo da análise de conteúdo é criar categorias que atribuem um significado a cada excerto identificado, sejam parágrafos, frases ou apenas palavras (Schilling, 2006), e que são designados por “unidades de análise” (Ghiglione e Matalon, 1993) ou “unidades de registo” (Vala, 1986). Como normas gerais para a construção de categorias, são usualmente

⁸ Programa informático de apoio à realização da análise de conteúdo (versão 11 para Mac).

indicados os critérios de objetividade, sistematicidade e generalidade (idem) e a exclusividade, homogeneidade e fidelidade ao conteúdo (Bardin, 2011). A enumeração das categorias pode ser feita através de indicadores como ausência/presença, intensidade, ordem ou concorrência.

Existem duas abordagens para a construção de categorias, uma indutiva em que se constroem conceitos e categorias a partir dos próprios dados (*open coding*), ou *grounded theory*, utilizada quando não existem estudos anteriores sobre a temática em análise (Elo e Kyngas, 2008). A outra dedutiva, que parte de um quadro de conhecimento anterior. As duas abordagens são complementares (Mayring, 2000), pelo que podem ser utilizadas em simultâneo.

Neste estudo, a análise de conteúdo foi realizada a partir de uma abordagem dedutiva ao utilizar como categorias gerais de análise os quatro tipos de relação escola-família construídos no Capítulo II e como subcategorias as variantes que cada tipo assume nas orientações nacionais. Em simultâneo com uma abordagem indutiva, ao criar novas categorias ou “unidades de análise” (subcategorias dos tipos de relação escola-família) através das quais se identificam as orientações das unidades escolares e as apropriações de diretores de escola e de presidentes das associações de pais (análise meso) e dos diretores de turma e de encarregados de educação (análise micro) que não estavam previstas nas orientações nacionais.

Análise estatística

Na análise meso foram aplicadas duas análises de correspondências múltiplas, as quais foram realizadas em conjunto com uma colega investigadora que também aplicou entrevistas a presidentes de associações de pais e realizou observações não participantes nos conselhos gerais de sete escolas (públicas, privadas com e sem contratos de associação) no contexto da investigação incluída no seu programa de doutoramento sobre processos de redistribuição de responsabilidades no contexto dos novos modos de regulação da educação. Essas análises tiveram como principal objetivo identificar perfis de associações de pais relativamente às atividades que desenvolvem nas escolas e às relações de trabalho e de proximidade com as respetivas escolas, e identificar perfis de representantes das famílias no conselho geral, tendo em conta o modo como participam nessas reuniões, a aceitação dos restantes membros face à sua presença e as suas intervenções nessas reuniões.

No que respeita à análise micro, procurou-se identificar perfis de dinâmicas ou de relações entre diretores de turma e encarregados de educação nas suas interações diárias em cada um dos tipos de relação escola-família e tendo em conta as suas perceções sobre o que consideram ser o papel de cada um nessa relação e sobre as suas experiências. Essa

análise baseou-se nas categorias e subcategorias contruídas durante a análise de conteúdo aplicada às entrevistas a esses atores as quais foram transformadas em variáveis de dois atributos (presença e ausência). Ainda na análise micro, a análise de conteúdo às notas registadas durante as observações não participantes realizadas nos conselhos de turma permitiu associar as atuações dos representantes de pais e encarregados de educação nessas reuniões por escola, aos perfis identificados na análise meso relativamente aos representantes das famílias nos conselhos gerais.

Em relação ao trabalho específico realizado em cada uma das análises de correspondências múltiplas, por exemplo, o trabalho de codificação indutiva ou dedutiva das informações identificadas nos documentos, transcrições de entrevistas e notas de observações, a transformação dessas categorias em variáveis de dupla modalidade, ausência e presença, e às opções relativas às análises em si, podem ser lidas no momento da apresentação dos resultados relativos a cada uma nos Capítulos VI e VII e em anexos para os quais os leitores serão remetidos no devido momento. Nesses capítulos, procede-se à descrição de cada caso, ou escola, ressaltando semelhanças e diferenças entre elas, em relação ao enquadramento normativo nacional e ao conjunto de orientações identificado para cada escola. Procura-se ainda explicar as dinâmicas de relacionamento entre os atores escolares através da descoberta de associações entre variáveis resultantes, quer da transformação das categorias das análises de conteúdo quer da recolha de dados estatísticos (Yin, 2009).

A caracterização das escolas, baseada em dados estatísticos recolhidos em várias fontes primárias (Anexo A), e os dois indicadores construídos com as informações recolhidas através do questionário ESCXEL mencionado (Anexos B e C), são utilizados para auxiliar a explicação das orientações escolares, das associações de pais, das relações identificadas entre escolas e famílias e dos perfis de relação entre diretores de turma e de encarregados de educação.

3.5. Opções, adaptações e reflexões metodológicas

A presença prolongada nestas escolas para realizar entrevistas e observações, recolher documentos, e conversar com os atores escolares ao longo de um ano letivo permitiu construir uma familiarização com os seus contextos sociais e com as representações destes professores e pais sobre a relação escola-família. O processo de conhecer a realidade em profundidade (Costa, 1986; Velho, 1981) foi regulado de forma permanente pela produção de enunciados sobre o observado e escutado através do modelo teórico previamente construído, da reflexão sobre a relação entre investigador e as escolas em estudo (Bourdieu, 1980) e do cumprimento rigoroso do plano de pesquisa.

Porém, independentemente do planeamento de uma pesquisa, o trabalho de campo significa adaptações constantes ao projeto inicial (Almeida e Pinto, 1986; Ghiglione e Matalon, 1993). Neste ponto dá-se conta de todas as alterações realizadas tendo em conta aspetos organizacionais e contextuais de cada escola, das respetivas justificações e considerações sobre os eventuais efeitos sobre a qualidade e validade do estudo.

Em todas as seis escolas, o trabalho de campo contou com a ajuda de interlocutores, que apoiaram esta investigação desde o início, funcionando como informantes privilegiados através dos quais se facilitou o processo de aceitação por parte dos membros da escola, se procurou compreender e descodificar significados e a multiplicidade das dinâmicas de relação diárias entre professores e famílias. Esses interlocutores foram uma fonte de informação permanente sobre aspetos do contexto social e de acontecimentos que foram sucedendo durante o tempo passado em cada escola (Costa, 1986).

Eles foram também fundamentais para o trabalho de organização das deslocações às escolas, no processo de seleção dos alunos, respetivos diretores de turma e encarregados de educação, e principalmente no processo de marcação das entrevistas com os vários atores e de agendamento das observações nos conselhos gerais e de turma. O trabalho de campo iniciou com a devida autorização dos diretores de escola das seis unidades escolares, mas a “entrada” na escola – o acesso total aos documentos escolares requisitados, aos atores entrevistados e aos contextos observados – foi facilitado por intermédio desses interlocutores que se revelaram imprescindíveis para a concretização do plano de investigação delineado.

Os interlocutores tiveram ainda um papel fundamental nesta investigação, sobretudo, relativamente à seleção dos alunos e respetivos diretores de turma e encarregados de educação para a realização das entrevistas semi-dirigidas, como se explica de seguida.

Seleção dos diretores de turma e encarregados de educação

A seleção dos diretores de turma e dos encarregados de educação em cada escola foi realizada mediante a análise dos resultados escolares e dos contextos familiares dos alunos. Em cada escola foi pedido aos respetivos interlocutores que escolhessem três alunos do 9º ano, de acordo com um conjunto de critérios específicos que se encontram expostos no Anexo D. Os professores poderiam encontrar os alunos que cumprissem os critérios pedidos nos ficheiros com os dados recolhidos através do questionário da Rede de Escolas de Excelência já mencionado anteriormente. Após escolha dos alunos a entrevistar, foram convocados para as entrevistas os respetivos diretores de turma e encarregados de educação ou elemento familiar designado como ponto de comunicação com a escola (no caso dos alunos em que o encarregado de educação oficial não correspondesse à pessoa que efetivamente desempenha esse papel).

Esta estratégia de seleção dos atores para as entrevistas teve como principal objetivo tentar encontrar encarregados de educação de alunos com contextos socioeconómicos e desempenhos escolares diferenciados. Os indicadores construídos para cada aluno com os dados desse questionário e que revelam estatutos socioeconómicos dos agregados familiares e desempenhos escolares dos alunos (Anexos B e C) diferenciados, demonstram como esse objetivo foi concretizado. No entanto, é necessário refletir sobre a seleção dos encarregados de educação de forma mais profunda.

O quadro 3.2, sobre os papéis desempenhados pelos encarregados de educação entrevistados no âmbito da participação parental de carácter formal, permite constatar que a seleção dos alunos efetuada pelos professores também teve em conta, além dos critérios expostos no Anexo D, a facilidade de acesso aos encarregados de educação com o objetivo de garantir a deslocação desses elementos à escola no horário marcado para a entrevista.

Isso significa que o grupo de elementos familiares selecionado não é de todo aleatório relativamente à percepção que os professores têm sobre o que é um pai ou mãe participativo ou de fácil acesso. No quadro é possível verificar que, em cada escola, pelo menos um encarregado de educação é membro ativo ou sócio da associação de pais ou um representante de pais e encarregados de educação no conselho de turma ou no conselho geral.

Quadro 3.2 – Papéis dos encarregados de educação ao nível da participação formal

Escolas	EE	Membro da AP	Sócios da AP	RPEE no CT	RPEE no CG
Serra	EE1				
	EE2				
	EE3.1		X	X	
	EE3.2			X	
Cidade	EE1			X	
	EE2				
	EE3				
Concelho	EE1				
	EE2				
	EE3		X	X	
Nova	EE1	X			X
	EE2		X		
	EE3				
Bairros	EE1			X	
	EE2			X	
	EE3			X	

Legenda: EE – encarregado de educação; AP – associação de pais; RPEE – representantes de pais e encarregados de educação; CT – conselho de turma; CG – conselho geral.

Fontes: Entrevistas dos encarregados de educação.

Esta escolha por parte dos interlocutores destas cinco escolas levanta várias questões, a começar pela definição destes atores sobre o que são pais participativos e pais ausentes. Quanto às famílias que são percebidas como ausentes pelos professores, será que desempenham a sua função no processo de regulação da educação (Barroso, 2003; Eurydice, 2007) através do exercício do poder simbólico de escolha da escola (Sebastião *et al*, 2013) utilizando as estratégias de saída da ou permanência na escola (Hirschman, 1970)? A ausência das famílias será consequência de uma postura de confiança total no professor e na escola, de uma atitude de desresponsabilização pela educação dos filhos e/ou gestão da escola, de um sentimento de incapacidade em comunicar com a escola e em ajudar os alunos, de baixas expectativas em relação ao processo de escolarização, ou de um ambiente escolar pouco favorável à sua participação e envolvimento?

As conclusões relativas às práticas diárias entre diretores de turma e encarregados de educação terá de ter em conta que os resultados apresentados são relativos às famílias percebidas pelos professores como participativos, podendo não abranger todas as famílias das escolas. Para responder às questões anteriores seria necessário desenhar um novo plano de pesquisa que permitisse ouvir esses pais “ausentes” ou “pouco participativos”.

Ajustes ao plano de pesquisa e respetivas reflexões

O primeiro ajuste ao plano de trabalho decorre do facto de a investigação ao nível da análise micro ter ficado reduzido a cinco escolas em vez de seis como inicialmente previsto. Esta redução no número de escolas foi o resultado da dificuldade do interlocutor na escola Grande em encontrar diretores de turma disponíveis para ceder entrevista e aceitar a presença do investigador nos conselhos de turma. No ano letivo de 2012-2013, a estrutura dessa escola foi reordenada para aquela que é a sua estrutura atual. Essa junção de duas unidades escolares distintas de considerável dimensão foi caracterizado por um complicado processo de seleção do novo diretor de escola, pelo que o ambiente escolar não se revelou favorável à presença de um elemento externo com a função de estudar e observar práticas e relações.

Como consequência dessa não adesão da escola Grande, não foi possível recolher nove entrevistas previstas para a análise micro – três alunos, três diretores de turma e três encarregados de educação. Esse plano de análise apenas irá permitir a comparação de cinco realidades escolares diferenciadas. A opção da análise das entrevistas por comparação dos resultados obtidos entre as diferentes escolas, em vez da realização de entrevistas até à verificação da saturação da informação (Guerra, 2006) mantém válida a investigação ao nível micro com as restantes cinco.

Ainda ao nível das entrevistas recolhidas para o plano de análise micro ocorreram outras adaptações. Uma teve a ver com a já explicada reorganização da estrutura da escola da Serra, e com as realidades sociais diferenciadas das populações alvo dos seus dois principais edifícios, que tornou necessário o alargamento do trabalho de recolha de informação à escola da Serra 1, ao contrário do que estava inicialmente previsto. Dessa forma, foram recolhidos testemunhos de dois alunos e dois encarregados de educação na escola da Serra 2, ambos da única turma de 9º ano que então funcionava nesse estabelecimento (que serão denominadas de DT3, EE3.1 e EE3.2), e mais dois testemunhos de alunos, respetivos encarregados de educação e diretores de turma na Serra 1, neste caso de turmas diferentes (perfazendo o número total planeado de três diretores de turma por escola, porém quatro alunos e respetivos encarregados de educação).

Na escola do Concelho, por existirem apenas duas turmas de 9º ano, foram entrevistados dois diretores de turma, mantendo o número de alunos e encarregados de educação igual às restantes. Ou seja, numa das turmas do 9º ano (designada como DT1) foram selecionados dois alunos e respetivos encarregados de educação e não apenas um.

Finalmente, na escola dos Bairros, verificaram-se duas barreiras à recolha das entrevistas para o plano micro de análise: dois dos encarregados de educação inicialmente selecionados não compareceram para a realização das entrevistas; e foi impossível utilizar a terceira entrevista mediante o facto de esse encarregado de educação ter bastante dificuldade em compreender e falar português na sua qualidade de emigrante recente. Dessa forma, o trabalho de realização destas entrevistas na escola dos Bairros teve de ser adiado para o início do ano letivo seguinte, ou seja, para 2013-2014. Nesta nova seleção, o interlocutor desta escola admitiu de forma clara que seguiu não apenas os critérios relativos aos contextos socioeconómicos e escolares dos alunos, mas também a exigência de encontrar os elementos familiares participativos de modo a garantir a sua comparência na escola na hora das entrevistas.

Na mesma escola, não foi possível recolher testemunho do presidente da associação de pais, necessária para o nível meso de análise. A escola tem associação de pais legalmente constituída e associada na Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), mas encontrava-se inativa devido à falta de voluntariados para os seus órgãos desde a saída da anterior direção, dissolvida no seguimento da finalização dos percursos escolares dos seus educandos. Esta informação é em si uma fonte de informação importante sobre a adesão das famílias às associações de pais, pelo que foi incluída no estudo.

A pedido do diretor da escola dos Bairros, as perguntas a ser colocadas durante a entrevista foram-lhe enviadas previamente. Com o objetivo de minimizar o risco de esse inquirido responder apenas de acordo com o discurso que havia produzido antes da

aplicação da entrevista, as questões foram colocadas tendo em conta as informações que ia recebendo através do seu testemunho, alterando a ordem. Esta situação começou por causar algum desconforto por parte do entrevistado nos momentos iniciais da entrevista, que se dissolveu através de uma pausa na qual se explicou que esta entrevista não tem respostas corretas e que procura apenas identificar as dinâmicas da escola e quais as representações do diretor sobre a temática.

A sensação de desconforto em responder a várias questões também se verificou entre outros entrevistados. De acordo com as próprias intervenções desses inquiridos específicos, surgiu o receio de quem pudesse ter acesso às entrevistas, o medo de represálias por parte dos colegas ou da escola, e questões políticas associadas ao que as escolas e as associações de pais devem concretizar de acordo com o que está descrito nos documentos legais.

Ainda relativamente à realização das entrevistas é necessário refletir sobre os locais onde foram realizadas. Nas escolas da Serra, da Cidade e do Concelho foram cedidas salas para que fosse possível realizar as entrevistas, quer na sede quer na escola satélite, pelo que ficaram garantidas as necessárias condições de silêncio e de isolamento. Nessas escolas, a única exceção foi a entrevista a um dos diretores de turma na escola da Cidade que teve de ser aplicada na biblioteca onde havia bastante barulho, o que interrompeu por várias vezes o raciocínio e o discurso do inquirido.

O mesmo problema começou por se verificar na entrevista ao primeiro encarregado de educação na escola Nova, a qual ocorreu na sala de receção às famílias durante os horários de atendimento dos diretores de turma, sala onde se encontravam três grupos diferentes de pessoas a conversar em simultâneo. A pedido da investigadora foi cedida uma sala de reuniões para a aplicação das entrevistas nessa escola. As restantes foram realizadas nas condições ideais.

Na escola dos Bairros, uma das entrevistas a um dos encarregados de educação não foi realizada na escola mas em sua residência a pedido do mesmo, de forma a poder acompanhar os seus educandos para casa, onde foram garantidas as devidas condições. As restantes entrevistas foram aplicadas em salas cedidas para esse efeito na escola, onde as condições ideais foram garantidas.

A entrevista ao diretor da escola Grande foi realizada na sala da direção, onde estavam presentes outros colegas a trabalhar e a quem o inquirido dirigia algumas das questões colocadas. Os colegas que tiveram algum tipo de intervenção nesta entrevista faziam parte da direção escolar e eram responsáveis pelos estabelecimentos dos jardins-de-infância e do 1º ciclo de escolaridade, onde a maior parte da relação entre a escola e as suas associações de pais se realiza (tal como se encontra explicado no Capítulo VI). Essa

foi a principal razão de o diretor da escola os ter incentivado a participar na entrevista nas questões relativas às associações de pais.

Em duas entrevistas aos encarregados de educação na escola da Serra, estiveram presentes dois elementos das famílias dos respetivos alunos. Numa das entrevistas, os dois elementos, o encarregado de educação que é a mãe e o pai que também fez questão de estar presente e de participar, responderam às questões colocadas. Na outra esteve presente a mãe do aluno, sua encarregada de educação, juntamente com a sua nora que não teve qualquer tipo de participação na entrevista. No caso em que os dois elementos familiares participaram, foi necessário refletir sobre a melhor forma de analisar a informação recolhida. Optou-se por organizar as respostas recolhidas em separado, as da encarregada de educação e as do pai, porque a presença e participação dos dois é em si um indicador importante acerca do investimento que esta família faz sobre o processo de escolarização deste aluno.

Na escola do Concelho, foram realizadas oito entrevistas no mesmo dia de forma a rentabilizar uma deslocação ao respetivo município, mas que teve a desvantagem de provocar cansaço. Além do esforço extra de concentração durante a realização das entrevistas de forma a evitar esquecimento sobre os temas dos quais se pretendia recolher informações, foram tomadas duas precauções extra de forma a evitar eventuais perdas de informação: registar criteriosamente apontamentos considerados pertinentes após a realização de cada uma no diário de campo e transcrever todos esses oito testemunhos nos dias seguintes à sua realização antes de realizar quaisquer outras entrevistas.

Quanto aos documentos orientadores das escolas, na escola da Serra a análise teve de ser conduzida aos dois projetos educativos, da Serra 1 e da Serra 2, porque apesar do seu agrupamento no ano letivo de 2012-2013, a direção optou por continuar a trabalhar com dois projetos distintos devido à dificuldade de conciliar as duas realidades socioeconómicas e educativas tão distintas, adiando a construção de um único projeto para o ano letivo seguinte. Na escola Grande, optou-se por analisar o projeto educativo relativo à nova estrutura da escola, relativo ao período de 2014 a 2017, porque o seu formato e conteúdo é bastante semelhante ao projeto educativo construído para a Escola Básica Integrada (estabelecimento que agrupou com a escola secundária, dando lugar à escola Grande na sua estrutura atual), cujo diretor é hoje o mesmo.

Relativamente às observações não participantes foram realizadas nos conselhos gerais de cinco escolas, mas não na escola da Cidade devido a algumas barreiras criadas pelo respetivo presidente, nomeadamente devido à sua preocupação sobre a aceitação de um elemento externo pelos outros elementos desse órgão escolar.

Quanto aos conselhos de turma, a escola da Serra decidiu não realizar essas reuniões de tipo intercalar no ano letivo de 2012-2013, mantendo apenas as de avaliação onde as

famílias não podem estar presentes (Decreto-Lei nº 75/2008, de 20 de Abril), pelo que não se justificou a observação. Na escola Nova também não foi possível realizar observações não participantes nos conselhos de turma, devido à impossibilidade de as conduzir no 1º período escolar a pedido da escola e à decisão da direção em não realizar mais conselhos de turma intercalares até ao final do ano letivo aceitando uma proposta do coordenador dos diretores de turma. Estas decisões de não realizar conselhos de turma intercalares constituem informação pertinente na comparação das orientações escolares com as do enquadramento normativo nacional, pelo que foi incluída na análise meso apresentada no Capítulo VI.

Devido a dificuldades de agendamento e de deslocação até às escolas localizadas no município de Castelo Branco, nas datas de realização dos conselhos de turma intercalares de uma das turmas, apenas foram realizadas duas observações na escola da Cidade em vez das três inicialmente previstas. Apenas duas observações foram realizadas na escola do Concelho, relativas às duas únicas turmas de 9º ano, e na escola dos Bairros foi possível aplicar esta técnica nas três turmas dos alunos e respetivos diretores de turma entrevistados. Como na escola Grande não foi possível recolher informação para a análise micro, no total realizaram-se sete observações não participantes aos conselhos de turma entre as dezoito que estavam inicialmente previstas.

Ainda relativamente aos conselhos de turma intercalares, convém referir que devido à proibição da presença dos representantes de pais e encarregados de educação durante a avaliação dos alunos (Decreto-Lei nº 75/2008, de 20 de Abril), as escolas optaram por estruturar essas reuniões em duas partes distintas, cada com uma ordem de trabalhos específica. Na primeira parte, onde cada professor apresenta um resumo sobre o aproveitamento e comportamento geral da turma sem mencionar nomes de alunos e o diretor de turma transmite informações que considera importantes sobre a escola e a turma, os representantes das famílias estão presentes. Na segunda parte estes representantes são dispensados, juntamente com o representante dos alunos, e o corpo docente e outros profissionais que se encontrem presentes (psicólogos, técnicos da ação social escolar, por exemplo) dão seguimento à segunda parte do conselho de turma, onde são debatidos assuntos específicos sobre cada aluno e se reflete sobre estratégias a desenvolver para melhorar a prestação de cada um.

Apenas na escola do Concelho, foi aceite que a investigadora estivesse presente nas duas partes dos conselhos de turma, o que tornou possível identificar semelhanças e diferenças ao nível do discurso e comportamento dos professores entre as duas fases, ou seja, entre ter a presença dos representantes das famílias e dos alunos no conselho e não ter. Nas restantes escolas não foi possível realizar observações não participantes na

totalidade dos conselhos de turma, uma vez que os professores pediram a saída da investigadora juntamente com os representantes das famílias e dos alunos.

Em todas as observações realizadas, a presença da investigadora foi bem aceite e os sinais de desconforto provocados por essa presença foram poucos ou nulos na globalidade das observações não participantes, sobretudo a partir do momento em que se indica que essa presença será silenciosa ao longo de todo o encontro.

Durante a observação ao conselho geral da escola dos Bairros aconteceu um imprevisto sobre o qual também se torna necessário refletir. Nessa escola o investigador desempenha funções específicas relativamente a um projeto piloto sobre um modelo de organização de turmas e de práticas pedagógicas com o objetivo de investir num processo de ensino-aprendizagem de qualidade e prevenir a retenção e o insucesso, no contexto da Rede ESCXEL (Projeto Turmas de Perfil). Face à falta de clareza que existia entre os representantes externos (famílias, alunos e autarquia) relativamente aos objetivos concretos desse projeto piloto, foi pedido à investigadora pela presidente do conselho geral que os explicasse provocando uma ruptura na posição de não participante. Em poucos minutos foram dadas as explicações pedidas, sem haver perguntas dirigidas à investigadora, e a reunião prosseguiu sem mais episódios deste tipo. Como não houve qualquer tipo de interação entre investigadora e observados, além da exposição já mencionada, mantiveram-se em estudo as notas registadas durante esta observação.

A participação ativa da investigadora no projeto ESCXEL, que permitiu um conhecimento prévio sobre a realidade destas escolas e garantiu a facilidade de acesso na maioria, foi motivo de reflexão constante ao longo da realização do trabalho de campo. Essa reflexão sobre as informações obtidas no processo de recolha e de análise teve como principal objetivo garantir a objetividade no tratamento da informação, tentando trabalhar sobre uma realidade que parecia familiar com o devido distanciamento (Velho, 1981), sem minimizar a interferência que o investigador no seu papel de inquiridor e de observador provoca ao questionar, observar ou simplesmente por estar presente (Costa, 1986).

Como último ajuste ao plano de trabalho inicial, as entrevistas aos alunos não vão ser utilizadas no âmbito deste estudo, devido à elevada quantidade de informação recolhida, à semelhança do que acontece em muitos outros estudos com metodologia de natureza qualitativa (Yin, 2009). O plano é utilizar essas entrevistas em pequenos estudos que complementem as conclusões deste, em particular no que respeita ao papel que os alunos assumem numa relação entre professores e famílias, enquanto elemento ativo (Sarmiento, 2005) e que, por isso, se presume capaz de influenciar e alterar dinâmicas de relacionamento entre aqueles.

PARTE 2 – Análise comparada da relação escola-família

CAPÍTULO IV – Índice de relação escola-família: uma análise comparativa

A análise macro que se inicia nesta segunda parte do estudo tem como principal objetivo identificar o enquadramento normativo nacional que condiciona e/ou possibilita as dinâmicas de relacionamento entre professores e famílias. Em primeiro lugar através de uma análise comparativa entre o sistema educativo português e outros do espaço Europeu sobre a (possível) relação escola-família e, depois, traçando a evolução desse conceito na política educativa nacional desde a criação do sistema educativo (1835) até à atualidade (2013), identificando constrangimentos e possibilidades a que essa relação foi sendo exposta.

O capítulo IV apresenta o processo de construção de um índice que posiciona os sistemas educativos de vários países Europeus num nível fraco, médio ou forte relativamente à relação escola-família que cada um possibilita, e ao nível de confiança e de participação das respetivas populações.

4.1. Origem e evolução dos sistemas educativos na Europa⁹

A criação e o desenvolvimento dos sistemas educativos têm sido analisados sob duas perspetivas principais, uma designada de neo-institucionalista (em que alguns dos principais autores são Meyer, Boli e Ramirez) e outra de sócio-histórica (em que se destacam Pereyra, Popkevitz e Ringer). A presente análise baseia-se, sobretudo, nas teorias neo-institucionalistas, nas quais a origem do fenómeno da educação de massas, ou seja, do alargamento do processo de escolarização a toda a população, é central. Estes teóricos consideram que o fenómeno da educação de massas é independente do desenvolvimento económico, porque lhe precedeu no tempo. Para os neo-institucionalistas a educação de massas é coincidente com o princípio da universalização do individualismo.

O contexto sócio-histórico e cultural específico de cada país deu origem a sistemas educativos distintos por dois motivos: primeiro porque se pretendia que fossem capazes de responder às necessidades existentes em cada território; em segundo, porque foram construídos de acordo com as escolhas e decisões dos atores que na altura ocupavam os lugares de poder e de decisão (Archer, 1979; Green, 1999). Em concordância, Ramirez e Boli (1987) reiteram a ideia de que se devem considerar os eventos históricos que tenham provocado consequências económicas, sociais e culturais nos países (como a revolução industrial, os conflitos de classe ou de *status*, por exemplo) na análise da origem e organização dos sistemas educativos. Por isso, os mesmos autores procuraram entender

⁹ Este capítulo foi publicado em *CIES Working e-papers*, nº 158/2013 (ver em Bibliografia), e apresentado através de comunicação na Conferência *Third ISA Conference of the ISA Council of National Associations on Sociology in Times of Turmoil: Comparative Approaches*, realizada entre 12 e 17 de Maio de 2013, em Ankara, Turquia.

como a educação de massas, enquanto responsabilidade assumida pelo Estado, se tornou uma realidade por toda a Europa, apesar de todas as diferenças socioeconómicas, políticas e culturais identificadas entre os vários países. Apesar dessa diferenciação, é possível identificar como origens comuns aos vários sistemas educativos o processo de construção e legitimação dos Estados-Nação, modelos nacionais construídos com base nas transformações culturais, políticas e económicas produzidas pela Reforma e Contra-Reforma e pelo triunfo da economia de mercado (Idem).

A massificação da educação foi um instrumento de construção das identidades nacionais em cada país, e não uma consequência do desenvolvimento económico, o que explica a expansão da educação em países menos desenvolvidos (Boli, Ramirez e Meyer, 1985) e que eram caracterizados, nos finais do século XIX e inícios do século XX, pela sua ruralidade e pobreza como era então o caso português e dos países escandinavos no contexto Europeu (Candeias e Simões, 1999; Candeias, 2005). A escolaridade obrigatória foi capaz de responder aos desafios externos provocados pelas transformações sociais, políticas e económicas do século XIX (Bendix, 1964; Ramirez e Boli, 1987; Ringer, 1977), e de promover a mobilização dos cidadãos através da promoção da identidade nacional (Ramirez e Boli, 1987), ideia bem presente na seguinte frase de Napoleão citada por Reisner (1922):

“There cannot be a firmly established political state unless there is a teaching body with definitely recognized principles. If the child is not taught from infancy that he ought to be a republican or a monarchist, a catholic or a free-thinker, the state will not constitute a nation; it will rest on uncertain and shifting foundations; and it will be constantly exposed to disorder and change.” (Napoleão citado por Reisner, 1922: 35).

Essa ideia da educação de massas como instrumento de mobilização de cidadãos ajuda a explicar como países em diferentes estádios de industrialização, com regimes políticos, sistemas de poder e estruturas de classe diferenciados, tenham iniciado o processo de constituição de um sistema educativo nacional, mais ou menos na mesma altura, e utilizando alguns elementos comuns: uma

“declaração do interesse nacional na escolarização de massas, legislação para criar a escolaridade obrigatória, a constituição de um departamento ou de um ministério de educação nacional e, por último, o estabelecimento de uma autoridade de Estado sobre escolas existentes e novas” (Ramirez e Boli, 1987: 9-10).

Os sistemas educativos atuais foram moldados sob a influência da Reforma e da Contra-Reforma, do ciclo de carácter expansionista dos séculos XVI e XVII, que lançou as bases para a posterior mundialização da economia e do comércio, a par do racionalismo e desenvolvimento científico dos séculos XVII e XVIII (Candeias e Simões, 1999; Candeias,

2005). Os “moldes” da autoridade religiosa e, em simultâneo, o carácter político da Europa constituída por várias nações com ausência de um poder central comum (Ramirez e Boli, 1987), são alguns traços característicos desses sistemas.

A descentralização política, a integração económica e, conseqüentemente, o aumento da autoridade, do poder estatal e a agudização dos direitos civis, políticos e sociais dos indivíduos do século XX, tornaram mais premente a construção de cidadãos “leais” à nação, aumentando a importância da escolarização de massas (Ramirez e Boli, 1987). A escola moderna, cujas bases se podem identificar a partir do século XVI, massificou-se em pleno século XX, como parte integrante dos Estados-Nação (Candeias, 2005), não apenas como seu produto, mas como base da sua existência (Gellner, 1993).

As análises empíricas conduzidas por Boli, Ramirez e Meyer, não corroboram as teorias do conflito ou do controlo social que afirmam que é nas cidades ou em locais com índices elevados de imigrantes que a expansão social é maior pela necessidade de maior controlo social (Boli, Ramirez e Meyer, 1985). Estes autores olham para as estruturas da integração universal como o outro aspeto central da sociedade moderna, característica que também contribuiu para a massificação da educação (em vez de partirem da diferenciação social). A educação

“becomes the vehicle for creating citizens. It instils loyalty to the state and acceptance of the obligations to vote, go to war, pay taxes, and so on. It also equips citizens with the skills and worldview required for them to be able to contribute productively to national success. The state promotes a mass educational system in order to transform all individuals into members of the national polity, and it supports a uniform system to build devotion to a common set of purposes, symbols, and assumptions about proper conduct in the social arena” (Boli, Ramirez e Meyer, 1985: 159).

Porém, apesar das origens comuns, os sistemas educativos apresentam configurações diferenciadas que corroboram a ideia de que cada sistema foi sendo organizado de acordo com a história, cultura, e respostas ideológicas e políticas de cada país (Batista, 2012; Martins, 2012). Os sistemas educativos Europeus não são homogéneos. Em primeiro lugar, por via dos contextos históricos, culturais e sociais diferenciados em que foram construídos (Archer, 1979; Barroso, 2003; Green, 1999). Depois, por via das diferentes formas de apropriação das orientações e influências internacionais pelos governos nacionais e das medidas de política pelas comunidades locais (Ball, 2008; Zanten e Ball, 2000; Barroso, 2003).

A partir do pós segunda guerra mundial e, sobretudo, das últimas décadas do século XX, a internacionalização do conhecimento educacional, que iniciou com a difusão do modelo de comunicação internacional e redes de investigação em várias áreas, promoveu a

difusão de artigos e conhecimentos científicos que deram início a vários procedimentos elaborados por instituições supranacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e a União Europeia, as quais definiram ou contribuíram para a definição de conjuntos de orientações em direção à convergência dos sistemas educativos em alguns indicadores chave (Barroso, 2003). Essas orientações não têm carácter de obrigatoriedade, mas têm vindo a ser apropriadas pelos governos dos países como forma de legitimação das medidas de política educativa implementadas em cada um (Abrantes, Martins e Caixeirinho, 2013), aumentando a divergência entre os países que se encontram em diferentes estádios e que detêm formas de organização da educação nacional diferenciadas (Barroso, 2003, 2005).

As políticas internacionais são apropriadas e reformuladas pelos governos de cada país para que melhor se adaptem às realidades nacionais, não só às estruturas já existentes mas também aos atores que estão no terreno (professores, psicólogos, funcionários, pais, alunos, empresas e outros). Ou seja, a falta de convergência entre os sistemas educativos nacionais deve-se não só aos diferentes estádios de construção e de organização dos próprios sistemas mas, também, às práticas dos atores que se desenvolvem de acordo com os sistemas de valores nacionais que as fundamentam (Green, 1999; Archer, 1979).

Por influência dos mesmos organismos supranacionais, também é possível identificar um conjunto de mudanças semelhantes entre a maioria dos países Europeus, a partir das décadas de oitenta e, sobretudo, de noventa do século XX no caso português, que consistem numa maior autonomia de administração e gestão das escolas. Essas mudanças almejavam uma gestão de recursos materiais e/ou humanos mais eficiente e novos modos de regulação da educação e dos estabelecimentos escolares por parte dos atores locais, através da partilha do papel de regulador das escolas e da educação entre comunidade local e Estado central (Barroso, 2003; Eurydice, 2007).

Os novos modos de regulação da educação exigem uma maior proximidade das escolas e seus profissionais às comunidades locais, nomeadamente abrindo-se à participação formal de elementos externos em órgãos escolares como seus parceiros (Rodrigues, 2010; Sá, 2000) e mesmo como *stakeholders* (Sliwka e Instance, 2006). Aos professores pede-se que assumam novos hábitos de conduta perante os atores escolares internos e externos.

No caso português, os novos papéis dos profissionais das escolas e das famílias, mais especificamente o tipo de relação escola-família da participação formal (utilizando o conceito explicado no ponto 2 do Capítulo II), quer tenham sido impostas aos atores (Ball, 1994; Zanten e Ball, 2000; Whitty; 2002), quer tendo sido formalizadas a partir de hábitos já existentes no dia-a-dia de professores e famílias (Candeias e Simões, 1999), implicam um trabalho em parceria. Torna-se pertinente saber se os professores aceitam a participação

formal das famílias nas escolas, se as práticas mudaram ou não para que essa participação seja efetiva e analisar como é que as famílias desempenham esse novo papel de parceiro das escolas, o qual pressupõe um trabalho de voluntariado. A sua presença na escola, seja em momentos informais como festas, seja em momentos formais como a representação dos pais e encarregados de educação no conselho geral e conselhos de turma ou a participação através da associação de pais, é sempre voluntária e não obrigatória do lado das famílias, de acordo com a legislação portuguesa.

Alguns autores, como Habermas (1998) por exemplo, alertam para o problema da importância da participação da sociedade civil nestes modos de regulação partilhada da educação, numa Europa em que a maioria das populações demonstra *deficits* de participação. Sendo a relação escola-família uma atividade voluntária por parte das famílias em todos os seus tipos e uma obrigação legal para as escolas, particularmente a de tipo participação parental de carácter formal, o conceito de capital social assume vital importância.

4.2. Capital social: a definição e utilização no contexto educativo

O termo capital social foi introduzido na literatura científica por Glenn Loury (1977) como sugestão do autor para ajudar a explicar como a origem social de um indivíduo pode ter influência sobre o processo de aquisição de recursos obtidos através da escolarização. O termo foi depois utilizado por Pierre Bourdieu (1970), como sendo uma das componentes objetivas da “bagagem” que um indivíduo adquire ao ser criado numa família e comunidade específicas, e que determina o seu percurso escolar. O autor definiu capital económico como os bens e serviços, o capital cultural como o conjunto das informações sobre o mundo (das artes, do desporto, do domínio da língua, dos recursos disponíveis nos países e nas comunidades, do meio profissional, do meio escolar e outros) e o capital social como os recursos relacionados com a posição dos atores em grupos sociais específicos onde os indivíduos se relacionam e se reconhecem. Capitais aos quais cada indivíduo tem acesso de acordo com a posição social da sua família (Bourdieu, 1983).

O conceito adquiriu maior visibilidade, sobretudo na área da educação, através da investigação de James Coleman (1988) que definiu capital social como recurso disponível aos indivíduos e/ou grupos, que é construído nas interações e redes sociais nas quais participam, participação através da qual esperam obter ganhos pessoais, sociais ou económicos. Para ambos os autores, o capital social gera-se a partir da densidade das relações no interior do grupo, afirmando que será maior o capital social de um indivíduo que pertence a um grupo onde a densidade das relações é maior (Bourdieu, 1983, 1998; Coleman, 1990).

Em oposição à definição de capital social como um recurso que os atores podem mobilizar nas redes sociais a que pertencem, Robert Putnam (1995a; 1995b) fala em capital social como a “cola” que faz os membros de uma comunidade sentir-se parte da mesma, cumprir as regras e normas sociais, confiar nas ações dos outros para a prossecução de objetivos comuns e, conseqüentemente individuais, na expectativa de que alguém do grupo fará o mesmo por si quando necessário.

O mesmo autor considerava o associativismo uma montra da qualidade do capital social numa sociedade democrática. Um pensamento influenciado pela teoria de Tocqueville (2004 [1888]) para quem a liberdade nas sociedades democráticas está intimamente relacionada com o respeito pelas leis e normas e com a responsabilidade individual traduzida pelo exercício da cidadania (expresso através da pertença a associações formais e informais através das quais os atores assumem responsabilidade sobre os vários aspetos da sociedade). Desse modo, Putnam (2000) tentou perceber o porquê da diminuição da participação política, social e cívica da sociedade americana a partir da década de setenta do século passado, através da análise do número de associados nas estruturas associativas formalmente constituídas com o objetivo de explicar as razões da diminuição dos laços sociais que então se verificava naquele país. Como possíveis motivos para a diminuição do capital social apontou a disseminação da ideia de individualização, a crescente mobilidade social e as transformações demográficas, fenómenos que contribuíam para a menor participação em associações e para a diminuição do sentimento de confiança entre atores (Putnam, 2000). No entanto, na sua análise não teve em conta que podem existir formas de associação e de mobilização entre atores de carácter informal, as quais são mais difíceis de identificar e estudar, mas que também traduzem capital social (Wellman, 2001).

Tal como Putnam, outros autores afirmam que tanto as associações transversais entre cidadãos, como as associações entre cidadãos e as instituições públicas e privadas são importantes, transformando o Estado num elemento ativo na construção do capital social de um país ou região ao implicar os atores locais no futuro da sua comunidade (Harriss, 2001; Woolcock, 1998).

O conceito de capital social de Putnam assenta sobre “as redes e normas de cooperação social, em grande parte consubstanciadas nas associações” e na “confiança social que se geraria nesse contexto relacional” (Viegas, 2004: 33). Desta forma, o conceito incorpora duas componentes de igual importância. A participação dos indivíduos na sua comunidade, quer em associações voluntárias, quer nas instituições públicas e privadas (Harriss, 2001; Putnam, 2000; Woolcock, 1998), e a confiança, sem a qual não seria possível a existência de uma plataforma confiável e credível nas interações entre os atores sociais, a qual facilita as relações recíprocas (Carmo, 2008; Putnam, 2000).

A definição de capital social de Putnam surge como a ideal para o estudo das práticas de relação entre a escola, as famílias e as estruturas representativas das últimas. Essas práticas de relacionamento são facilitadas quando os níveis de confiança são elevados, traduzindo-se na abertura das escolas às famílias e num maior envolvimento e participação parental como parte constituinte do papel das famílias como cidadãos tal como parecem sugerir as palavras do autor:

“In that sense social capital is closely related to what some have called «civic virtue». The difference is that «social capital» calls attention to the fact that civic virtue is most powerful when embedded in a dense network of reciprocal social relations. A society of many virtuous but isolated individuals is not necessarily rich in social capital” (Putnam, 2000, p. 19).

Este conceito de capital social aproxima-se do novo paradigma de desenvolvimento e gestão local, que tem em conta os contextos e as necessidades de cada região, envolvendo os atores na definição de estratégias localizadas (Melo e Carmo, sd: 5), assim implementando uma micro-regulação (Barroso, 2005). Havendo alguma flexibilidade na aplicação de normas e regulações que têm origem no governo central (Melo e Carmo, sd: 5), não deixa de existir uma regulação nacional com a definição de estratégias e práticas de controlo de uma regulação de tipo burocrático e centralizado, aplicada em simultâneo com a promoção da descentralização e da autonomia institucional características dos novos modos de regulação partilhada (Barroso, 2005).

A expectativa é de que as famílias dos alunos aceitem participar, por mais difícil que seja a sua “entrada” na escola (Epstein, 2009; Shaeffer, 1994), assim como se espera que se responsabilizem pela qualidade da educação nacional, das escolas e dos seus educandos. Este poderá ser um objetivo difícil de atingir, tendo em conta os baixos níveis de confiança e de participação em Portugal assinalados em várias estudos internacionais, como os do *European Social Survey*, e baixos níveis de associativismo da população portuguesa (Delicado, 2002; Carmo, 2008; Viegas, Pinto e Faria, 2004). Renato Miguel do Carmo (2008) identificou que, em Portugal, se verifica um sentimento de desconfiança da população para com as associações que geralmente dá origem a uma não adesão às mesmas. Consequentemente, geram-se sentimentos de frustração por parte dos elementos das associações, que podem levar à desativação das estruturas associativas.

Don Davies *et al* (1996) identificou uma cultura de desconfiança similar entre escola e família, indicando como possível origem, o facto de os professores tradicionalmente apenas chamarem os pais à escola em caso de insucesso escolar ou de problemas comportamentais. Note-se, no entanto, que outros autores falam exatamente do oposto, ou seja, de uma confiança nos professores por parte das famílias, sobretudo de estatuto socioeconómico mais baixo e com menor escolarização (Ana Cristina Palos, 2002; Paixão,

2008), que leva a que estejam mais ausentes do espaço escolar, tornando-se “invisíveis” (Lahire, 2004) e, dessa forma, colocando em causa o seu envolvimento no espaço familiar e no escolar e a sua participação, quer de carácter informal quer formal.

Não podemos deixar de referir que a cultura para a aprendizagem da leitura e escrita começou por se desenvolver por iniciativa das religiões protestante e católica (esta tentando responder aos desafios da primeira), apenas como um processo de alfabetização de cariz fortemente doutrinal (Candeias, 2001). Muitas paróquias ou alguns indivíduos por elas autorizados tiveram a iniciativa de alfabetizar as populações, e eram as famílias ou os conselhos locais que pagavam ao mestre que, no início, se deslocava aos locais ou às casas, e que, mais tarde, recebiam os alunos em sua casa (Idem). Este processo de alfabetização informal e diferenciado (Candeias e Simões, 1999) esteve na origem de uma cultura escolar em que as famílias confiavam nos mestres de escola e em que estes faziam o seu trabalho numa atitude de distanciamento ao exterior, sobretudo no período da escola pré-moderna quando as aulas passaram a ter lugar no interior das casas dos mestres. Esse distanciamento manteve-se, ou fortificou-se, na passagem para uma educação estatal e obrigatória, igual para todas as crianças, num espaço específico criado para essa função, a escola.

A mudança do principal centro económico do espaço da família (na economia de subsistência) para o exterior, fábrica ou escritório, com o evento da Revolução Industrial e a consequente saída do homem em primeiro lugar, e depois da mulher do “espaço” da casa, retirou à família alargada várias funções que lhe pertenciam. As deslocações para o espaço exterior promoveram a erosão do capital social no seio familiar, ou seja, a “descapitalização” social dos menores (Coleman e Hoffer, 1987). Como causas apontam-se, em primeiro lugar, a deslocação para o exterior do seio familiar, da já referida função económica, seguida de perto da função de educação das crianças e jovens e, também, da função de serviço social, uma vez que homem e mulher deixaram de estar em casa para educar os seus filhos e cuidar dos seus outros dependentes – idosos e doentes.

A concentração da família na obtenção dos salários reforçou a ideia de que o investimento na educação pode ser um modo de melhorar de vida e até de posição social, visão que teve início com o surgimento da Burguesia (Candeias e Simões, 1999). O investimento na escolarização por parte de atores de todos os estratos sociais, e não apenas das classes mais favorecidas, associou-se ao fenómeno da massificação da educação pelo Estado, com o objetivo de formar cidadãos nacionais.

Dessa forma, o investimento na escolarização aumentou o capital humano dos adultos, ou seja aumentaram as competências e os conhecimentos que os tornaram capazes de agir de forma diferente (Coleman, 1990). No entanto, a ausência dos adultos do espaço familiar durante grande parte do dia, provocou uma diminuição do capital social

familiar e, conseqüentemente, do capital humano familiar, devido ao menor tempo dedicado à transmissão de saberes e de conhecimentos entre adultos e crianças. As alterações do mercado de trabalho também provocaram uma diminuição da participação dos adultos na sua comunidade, onde se incluem as associações, incluindo as associações de pais, assim como a diminuição das relações informais entre adultos e crianças, provocando uma ainda maior erosão dos capitais familiares, o humano e o social (Coleman e Hoffer, 1987). De acordo com Coleman (1990), o capital humano dos indivíduos só é capital familiar quando existem relações entre os indivíduos e os restantes membros da família, ou quando existe capital social no grupo familiar.

As maiores críticas à utilização deste conceito no campo das ciências sociais surgiram na área da economia, cujos autores se opunham à palavra “capital” que definiam como algo que se possui. A impossibilidade de possuir esse bem, o capital social, como um recurso privado, porque ele pertence a todos os indivíduos que fazem parte da estrutura social que o produz, e a conseqüente dificuldade em o transacionar (Coleman, 1990) era razão para a crítica de uns (Arrow, 1999). Outros propunham outros termos que substituíssem “capital”, por exemplo por “comunidade” termo que foca o que os grupos fazem em oposição ao que os indivíduos possuem (Bowles e Gintis, 2002).

A definição do conceito de capital social não é consensual e a sua utilização indiscriminada torna-o ambíguo (Adler e Kwon, 2002; Sabatini, 2005). Na literatura científica sobre o conceito é difícil encontrar denominadores comuns entre as várias definições construídas e uma medida universal deste tipo de capital (Sabatini, 2005). Outra dificuldade em trabalhar com este conceito tem a ver com a necessidade de trabalhar com indicadores indiretos de capital social através dos quais se torna complicada a tarefa de estudar ou medir o seu nível num sociedade ou num grupo (Idem). Optou-se por substituir o conceito de capital social pelos de confiança e de participação tal como descritos nesta exposição, pela facilidade na sua tradução em indicadores possíveis de ser medidos.

4.3. Construção do índice de relação escola-família: a comparação possível

As reflexões anteriores sobre a origem e desenvolvimento dos sistemas educativos e a importância do conceito de capital social para a reflexão sobre a evolução da relação entre as populações e a educação/escola permite identificar duas dimensões essenciais para caracterizar a relação escola-família ao nível macro: a abertura dos sistemas educativos às famílias e o nível de confiança e participação das populações.

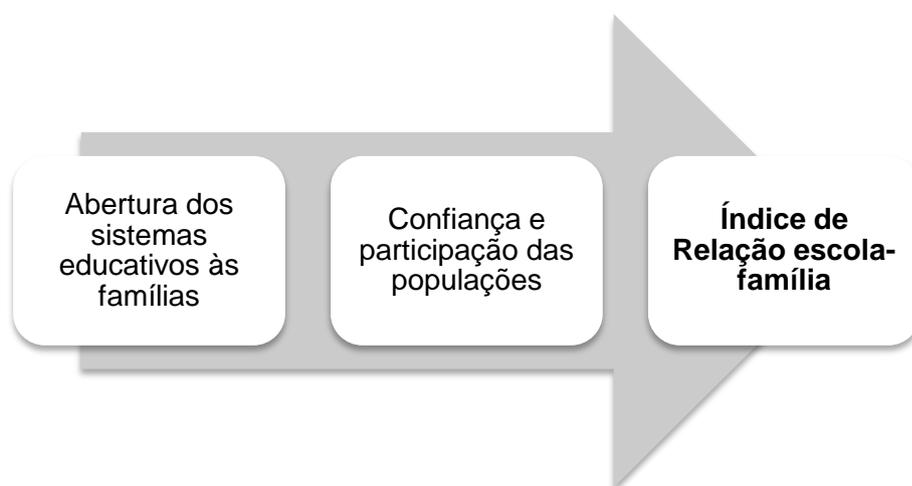
A primeira assume importância sobretudo na sequência dos papéis que foram reconhecidos a professores e famílias no interior e no exterior da escola como conseqüência da implementação dos novos modos de regulação partilhada da educação e na sequência do maior investimento na educação das crianças por parte das famílias. Toda a informação

recolhida para analisar esta dimensão serve para perceber quais os países onde as famílias têm mais possibilidades de se fazer ouvir e de influenciar a vida escolar, assim como, identificar onde é que os responsáveis familiares dos alunos têm maior poder de decisão e mais condições para decidir sobre os trajetos escolares dos seus educandos.

As famílias não são obrigadas a assumir os novos papéis que lhes foram reconhecidos, pelo que a sua participação será sempre voluntária e nunca remunerada. A definição de capital social de Putnam, fortemente associada ao mundo do associativismo como forma destes atores assumirem responsabilidade sobre, neste caso, as vidas e futuro dos seus educandos, torna crucial a análise dos níveis de confiança e de participação das populações de cada país cujos indicadores permitem chegar o mais perto possível ao real exercício da cidadania por parte das respetivas populações. Esta dimensão complementa a anterior, relacionada com a possibilidade de as famílias participarem nas escolas e na educação em cada sistema educativo.

A construção do índice de relação escola-família dos sistemas educativos tem como objetivo caracterizar o caso português de forma mais completa, respondendo às seguintes questões: Qual a abertura do sistema educativo português às famílias? Qual o nível de confiança e de participação da população portuguesa em relação à escola? Como se posiciona Portugal face aos outros países analisados nas duas dimensões? Como se distinguem os sistemas educativos relativamente à relação escola-família? Será possível identificar semelhanças e diferenças entre países?

Figura 4.1 – Dimensões para construção do índice de relação escola-família



Resumindo, na primeira dimensão foram analisados indicadores relativos às estruturas formais através das quais as famílias podem intervir na escola e políticas educativas disponíveis em cada sistema educativo analisado e que, à partida lhes conferem maior possibilidade de influenciar e de decidir sobre os trajetos escolares dos seus educandos, de

forma a calcular o nível de abertura dos sistemas educativos às famílias dos alunos. Na segunda dimensão, todos os indicadores permitem calcular o nível aproximado de confiança e participação das populações de cada país.

O objetivo inicial era o de analisar os vinte e sete países Europeus, mas o número teve de ser reduzido para treze devido à não participação de alguns nos estudos de onde se retiraram as informações necessárias ou à simples inexistência de alguns dados essenciais.

Dimensão “Abertura dos sistemas educativos às famílias”

Na primeira dimensão foram utilizados doze indicadores (quadro 4.1) que revelam como cada sistema educativo possibilita a relação escola-família, através da participação parental de carácter formal, da possibilidade de escolha da escola, dos apoios financeiros à prática dessa liberdade e da partilha de informação sobre educação e as escolas com as famílias dos alunos, a que vários organismos estão obrigados em cada país.

Para as modalidades de participação parental, a análise comparativa inicia com o indicador denominado como “voz” dos pais (Hirschman, 1970; OCDE, 2010) onde se inclui: a representação parental no órgão de gestão escolar aqui denominado de *governing board*, que em Portugal equivale ao Conselho Geral¹⁰ (A); a existência e o papel que as associações de pais podem assumir na escola e a nível nacional (B); e, por último, a comparação das regulamentações acerca dos processos de apresentação de queixas formais acerca das escolas e professores pelas famílias dos alunos (C). O conjunto de indicadores relativo à “voz” das famílias analisa o poder de influenciar ou de mudar as escolas, e faz parte da teoria de Hirschman (1970) em que este afirma que os consumidores têm três opções quando se vêm na situação de deterioração de bens e serviços, e que são aqui aplicadas ao contexto escolar: “saída”, ou a opção por outra escola; “lealdade”, quando as famílias optam por deixar as crianças na mesma escola; e “voz” quando as famílias escolhem informar as escolas acerca da sua insatisfação, indicar caminhos alternativos a seguir ou exigir mudanças às escolas (OCDE, 2010).

Desde a década de oitenta que a administração pública tem vindo a ser modificada. Embora mantendo estratégias e práticas de controlo de uma regulação burocrática e centralizada, promoveram-se a descentralização e a autonomia institucionais características dos novos modos de regulação da educação. A possibilidade de as famílias escolherem a escola (Barroso, 2005) é uma forma de promover a concorrência entre escolas para captação de recursos e de alunos (Velo, Rufino e Craveiro, 2012) e um dos modos de o Estado partilhar a responsabilidade pela qualidade da educação das escolas com as

¹⁰ Este indicador não capta as práticas reais das famílias no que respeita ao exercer “voz” no interior das escolas, pois foca as possibilidades formais de participação mas não as informais que as famílias podem desenvolver conversando diretamente com professores e direções (OCDE, 2010).

comunidades locais (Barroso, 2003), mais propriamente com as famílias dos alunos, as quais iriam teoricamente procurar matricular os seus filhos nas melhores escolas (OCDE, 2011). Para que esta regulação da educação através do (quase) mercado da educação funcione é necessário garantir um conjunto de condições: que as escolas tenham um leque de opções diferenciadas nas várias regiões geográficas, que todas as informações necessárias para efetuar escolhas sejam fornecidas aos pais, que as práticas de seleção dos alunos por parte das escolas sejam muito limitadas e que as famílias tenham de facto liberdade de escolha da escola (OCDE, 2010).

Como indicadores da liberdade da escolha da escola por parte das famílias analisaram-se as possibilidades de escolha entre diferentes subsistemas de ensino, mais especificamente o público, público-privado e privado (D), o modo de afetação dos alunos nas escolas públicas (E) e as ajudas financeiras para a escolha da escola e do sistema de ensino público, público-privado e privado (F.1, F.2, F.3)¹¹. As escolas do sistema público-privado são escolas privadas financiadas pelo governo central, como é o caso das escolas privadas com contratos de associação no contexto português, enquanto as escolas privadas são independentes do governo nacional relativamente à sua propriedade e financiamento (OCDE, 2011).

David Justino (2012) chama a atenção para como esta aparente liberdade concedida pelos sistemas educativos aos cidadãos pode ser falsa, indicando, como exemplo, que não existe efetiva liberdade de escolha nos concelhos onde só existe uma única escola. A liberdade de escolha será ainda menor entre as classes sociais mais desfavorecidas e que terão maiores dificuldades em se deslocar para outras localidades, sobretudo em regiões onde a rede de transportes públicos seja reduzida. O mesmo problema se coloca no caso da escolha entre escolas públicas e escolas privadas, mais especificamente quando as últimas exigem pagamento de propinas. Esta é a justificação da opção de adicionar a este conjunto de indicadores os apoios financeiros que cada sistema de ensino disponibiliza às famílias no processo de escolha de uma escola no subsistema de ensino público, público-privado ou privado.

Por último, a “partilha de informação com os pais” analisa a existência de divulgação de informação sobre as escolas às famílias por parte das autoridades educativas. Esta informação seria crucial para efetuar escolhas e tomar decisões sustentadas sobre a educação dos filhos e para participar de forma efetiva na vida da escola. De facto, para incentivar as famílias a participar na gestão e orientação estratégica da escola e a envolver-

¹¹ Este indicador baseia-se em regulamentações dos sistemas educativos relativas à escolha das famílias, pelo que a existência de “práticas clandestinas” das famílias nas matrículas de escola não está contemplada (Barroso e Viseu, 2003; Sá e Antunes, 2007; Sebastião, 2007; Sebastião *et al*, 2013).

se nos trajetos escolares dos alunos é necessário fazer-lhes chegar a informação necessária sobre o sistema educativo, as escolas e o seu funcionamento, sobre o estado da educação do país, sobre a posição do país face aos restantes países do mundo, nomeadamente através da exposição e explicação dos resultados escolares obtidos no PISA - *Programme for International Student Assessment* (Rodrigues, 2010).

A partilha da informação, seja pelo governo central, seja pelo local e, também, pelas escolas, é essencial para que as famílias possam fazer uma escolha informada da escola onde matricular os filhos. Informações sobre os resultados dos exames nacionais, as ofertas e os programas escolares, as atividades extracurriculares, entre outras, podem facilitar a escolha num (quase) mercado, que estimula a competitividade entre as escolas, e em que, em simultâneo, responsabilizem as famílias sobre as suas escolhas (Apple, 2000). No entanto, é preciso não esquecer que muitas famílias têm maiores probabilidades de efetuar “más” escolhas, ou devido à fraca oferta escolar no concelho de residência, ou porque não têm recursos económicos, ou porque a utilização da informação é colocada em causa porque não acedem a toda a informação e/ou porque a interpretam de formas diferenciadas de acordo com os recursos disponíveis (Sanchez e Almeida, 2004; Sebastião, 2007).

Como indicadores da partilha de informação foram utilizados: a instituição responsável pela partilha de informação (G), o tipo de informação partilhado pela escola pública (H), a existência de partilha de informação pelos governos nacionais (I) e a obrigatoriedade de as escolas públicas divulgarem os resultados das inspeções (J).

Quadro 4.1 – Indicadores da dimensão “Abertura dos sistemas educativos às famílias”

Conjuntos	Indicadores	
“Voz” dos pais no sistema educativo público	A. <i>Governing boards</i> e representação parental	
	B. Existência e papel da Associação de Pais	
	C. Processo formal para apresentação de queixas	
Liberdade de escolha da escola e do sistema de ensino pelas famílias	D. Escolha entre diferentes sistemas de ensino	
	E. Modo de afetação dos alunos na escola pública	
	F. Ajudas financeiras à escolha da escola e de subsistema de ensino	F.1. Público
		F.2 Público-privado
	F.3. Sistema Privado	
Partilha de informação com as famílias pelo sistema educativo público	G. Instituição responsável pela partilha de informação	
	H. Tipo de informação partilhada pela escola pública	
	I. Partilha de informação pelos Governos Nacionais	
	J. Partilha dos resultados das inspeções pelas escolas	

Fontes: OCDE, *Education at a Glance*, 2010, 2011; Eurydice, *Key data on education*, 2012

As informações recolhidas para a construção dos indicadores da primeira dimensão referem-se ao *lower secondary*, nível de ensino que corresponde ao 3º ciclo de escolaridade no sistema educativo português, porque o 9º ano foi selecionado como ano de referência para este estudo. É o ano que representa o final da escolaridade básica e a entrada no ensino secundário onde o aluno tem de escolher qual a área de estudos e a via de ensino que pretende seguir. É, por isso, um ano de decisões que pode influenciar o futuro dos alunos, no qual a família poderá demonstrar maior envolvimento e onde ainda é obrigatório que cada aluno tenha um encarregado de educação que o represente. A relação escola-família torna-se decrescente com o avançar dos alunos nos seus trajetos escolares (Faria, 2006; Silva, 2003), pois as famílias vão-se desvinculando do mundo da escola à medida que as crianças crescem e se tornam mais autónomas (Faria, 2006). Dessa forma, este parece ser o ano onde melhor se pode analisar as práticas de relação escola-família, mais propriamente o investimento das famílias na educação, pois os alunos já não precisam da presença constante das famílias, mas têm de tomar decisões importantes sobre o seu futuro escolar e até profissional (Idem).

Confiança e Participação das populações

Para completar o índice da relação escola-família dos sistemas educativos, e porque estamos a realizar uma análise num quadro de referência de autonomia, de descentração dos poderes e de descentralização das responsabilidades para as comunidades locais, o que pressupõe a responsabilização dos atores locais, analisaram-se também indicadores sobre confiança e participação das populações, com o objetivo de chegar a um nível aproximado da participação na comunidade, nas instituições estatais e sociais e com os amigos, essencial para partilhar as responsabilidades educativas entre professores e escolas (Barroso, 2003).

Os conceitos de confiança e de participação adquirem uma importância primordial, uma vez que passam a estar diretamente implicados nos processos de governabilidade e de influência sobre as instituições locais (Carmo, 2008; Barroso, 2003; Shaeffer, 1994). Incluindo a escola onde podem ter assento no conselho geral, representantes das empresas, de instituições de solidariedade social, dos pais dos alunos, entre outros. São essas alianças que poderão potenciar a gestão eficiente dos recursos locais, a sustentabilidade ecológica e o desenvolvimento de competências e das organizações e de, em simultâneo, criar uma identidade local com força de negociação interna e externa.

É importante relembrar que o envolvimento das famílias no trajeto escolar dos seus educandos e a participação informal e formal, será sempre em regime de voluntariado. Em Portugal, as unidades escolares devem constituir o conselho geral e os conselhos de turma com representantes dos pais e encarregados de educação, mas estes não podem ser

obrigados a desempenhar esse papel (Decreto-Lei 115-A/98), devendo ser eleitos entre candidatos voluntários. A análise do nível aproximado de confiança e participação tem como objetivo identificar os países onde essa participação será facilitada e aqueles onde será mais complicado às escolas encontrar elementos das famílias que aceitem e sejam capazes de representar todas as outras, e de partilhar responsabilidades com os professores nos órgãos escolares.

Com esse objetivo utilizaram-se vários indicadores retirados do *European Social Survey, round 6* de 2012. Na construção desta dimensão foram utilizados treze indicadores (quadro 4.2), sendo os primeiros quatro relativos à confiança – nos outros, nas instituições nacionais e internacionais e nos sistemas políticos nacionais – e os restantes à participação – na vida política, participação de protesto, em atividades sociais e em eventos religiosos.¹²

Quadro 4.2 – Indicadores da dimensão “Confiança e participação das populações”

Conjuntos	Indicadores	
Confiança	A. Confiança nos outros	
	B. Confiança nas instituições nacionais	
	C. Confiança nas instituições internacionais	
	D. Confiança no sistema político nacional	
Participação	E. Participação na vida política	E.1. Votou na última eleição
		E.2. Participação no sistema político
	F. Participação em forma de protesto	
	G. Participação em atividades sociais	G.1. Regularidade das atividades sociais
		G.2. Voluntariado em organizações de caridade
		G.3. Sentimento de proximidade com comunidade local
		G.4. Percepção quanto ao reconhecimento dos que lhe são próximos
	H. Participação em eventos religiosos	H.1. Pertença a religião ou outra denominação
H.2. Regularidade da participação em eventos religiosos		

Fontes: European Social Survey, Round 6, 2012

Dessa forma, utilizaram-se indicadores relativos à confiança nos outros (A), nas instituições nacionais (B), nas instituições internacionais (C) e no sistema político nacional

¹² No Anexo E, encontram-se os quadros com a distribuição da pontuação obtida pelos países em todos os indicadores destas dimensões. Assim como um conjunto de notas explicativas sobre a construção de cada indicador com indicação das fontes de informação utilizadas.

(D) como parte do grupo relativo à confiança. No caso da participação, construíram-se indicadores sobre a participação na vida política, mais especificamente se votou nas últimas eleições (E.1) e se participa no sistema político (E.2), a participação sobre forma de protesto (F), a regularidade da participação em atividades sociais (G.1), voluntariado em organizações de caridade (G.2), sentimento de proximidade com a comunidade local (G.3) e percepção quanto ao reconhecimento dos que lhe são próximos (G.4). Por último, participação em eventos religiosos, pertença a uma religião ou outra denominação (H.1) e regularidade de participação em eventos religiosos (H.2). Nesta segunda dimensão existem indicadores compostos, por terem sido mobilizadas informações de diferentes tabelas, quadros ou figuras da fonte mencionada (indicadores A, B, C, D e G.1).

A informação recolhida para construção das duas dimensões estava organizada de acordo com diferentes possibilidades de resposta, com escalas diferenciadas com dois, três, sete ou mais níveis de resposta, ou de acordo com opções de organização de informação realizadas pelos especialistas envolvidos na construção dos relatórios da OCDE e da Eurydice, que exigiram um tratamento específico de forma a criar indicadores iguais, que permitissem a construção final do índice. Desse modo, toda a informação recolhida para a construção dos indicadores utilizados nas duas dimensões descritas foi convertida para uma escala de três níveis (“1” Fraco; “2” Médio; “3” Forte) a pensar na posterior construção do índice final. No Anexo E, encontram-se as informações, respetivas fontes, e os critérios utilizados na construção de cada um dos indicadores, incluindo o modo de conversão das escalas originais para a de três níveis, que constituem cada uma das dimensões do índice.

4.4. Índice relação escola-família: posicionamento dos países

Após atribuição de um nível na escala - “1” Fraco; “2” Médio; “3” Forte - a cada indicador, efetuou-se o somatório dos níveis obtidos na totalidade dos indicadores de cada dimensão para cada país. Esses resultados finais foram posteriormente convertidos na escala de três níveis já mencionada, para identificação do nível final de *abertura dos sistemas educativos às famílias* e de *confiança e participação das populações*. O cruzamento dos níveis finais obtidos pelos treze países nas duas dimensões (quadro 4.3), permitiu identificar conjuntos de países com realidades próximas quanto ao índice de relação escola-família.

Na Quadro 4.3, podemos ver os resultados finais, e a respetiva conversão para a escala de três níveis utilizada no âmbito desta investigação. Na primeira dimensão, os resultados finais variam entre os 16 e os 27 pontos, pelo que se decidiu que aos países que obtivessem entre 16 e 19 se atribuiria o nível “**1**” **Fraco**, entre 20 e 23, o nível “**2**” **Médio** e entre 24-27, o nível “**3**” **Forte**, de acordo com a distribuição dos resultados da variável pelos casos. Quanto à segunda dimensão, os resultados finais oscilaram entre 21 e 28 pontos, pelo que se atribuiu o nível “**1**” **Fraco** aos países cujos resultados finais se situem entre 21

e 23 pontos, o nível “2” **Médio** no caso dos que aresentam entre 24 e 25, o nível “3” **Forte**, para resultados finais entre 26 e 28.

Quadro 4.3 – Total de pontos e níveis das duas dimensões

Países	Dimensão 1 “Abertura dos sistemas educativos às famílias”		Dimensão 2 “Confiança e participação das populações”	
	Resultados Finais	Nível	Resultados Finais	Nível
Alemanha	25	3	28	3
Bélgica Comunidade Francesa (CF)	25,5	3	26	3
Dinamarca	26	3	28	3
Eslovénia	17	1	23	1
Espanha	24	3	26	3
Estónia	26	3	21	1
Hungria	23	2	21	1
Países Baixos	24	3	26	3
Polónia	26,5	3	24	2
Portugal	25	3	22	1
Reino Unido	26	3	23	1
República Checa	25	3	21	1
Suécia	16	1	26	3

Fontes: OCDE, Education at a glance (2010 e 2011); Eurydice, Key data on education (2012); European Social Survey, Round 6 (2012).

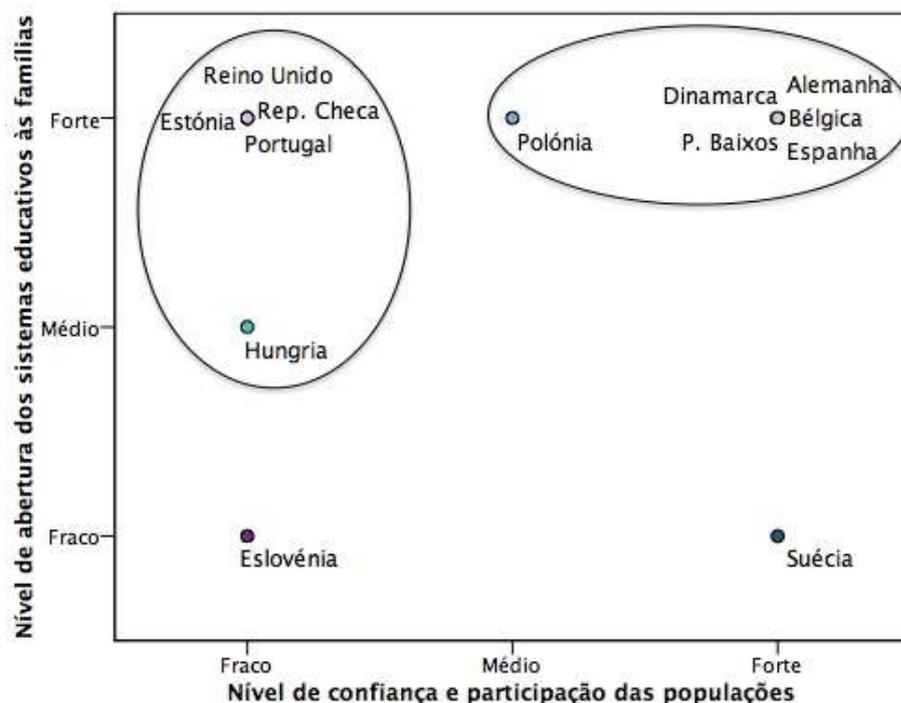
É agora possível identificar o nível de *abertura dos sistemas educativos às famílias* e o nível de *confiança e participação das populações* de cada um dos treze países analisados. A leitura do Quadro 4.3 permite verificar que, relativamente à primeira dimensão de análise, é na Eslovénia e na Suécia que os sistemas educativos parecem ser os que menos possibilidades formais de intervenção e de decisão dão às famílias. Espanha, Hungria e Países Baixos surgem numa posição intermédia enquanto os restantes, onde se inclui Portugal, aparentam ter um sistema educativo com um nível de forte abertura às famílias.

Na dimensão *confiança e participação das populações*, as diferenças entre os países surgem bastante escamoteadas em muitos dos indicadores construídos, o que pode ser consequência do trabalho de agregação de várias variáveis do *European Social Survey, round 6 (2012)* ao construir alguns dos indicadores. Tal facto é particularmente visível nos indicadores relativos aos níveis de confiança. As populações da Eslovénia, Estónia, Hungria,

Portugal, Reino Unido e República Checa apresentam níveis fracos de confiança e participação, enquanto o nível é médio na Polónia e forte nos restantes países.

O cruzamento das duas dimensões permite identificar grupos de países com índices de relação escola-família aproximados (figura 4.2).

Figura 4.2 – Índice relação escola-família: posicionamento dos países



Fontes: OCDE, Education at a glance (2010 e 2011); Eurydice, Key data on education (2012); European Social Survey, Round 6 (2012). Construído a partir do SPSS¹³.

Através da figura 4.2, construída a partir do cruzamento das duas dimensões que constituem o índice relação escola-família é possível identificar dois conjuntos de países e dois casos isolados, os quais se discriminam de seguida.

Grupo 1 – Países com sistemas educativos de forte abertura às famílias e níveis reduzidos de confiança e participação

O primeiro conjunto de países inclui a Estónia, o Reino Unido, Portugal e a República Checa, que estão entre os que apresentam sistemas educativos de maior abertura à relação escola-família, e a Hungria com nível médio, mas cujas populações revelam níveis fracos de confiança e participação, geralmente associados com baixos níveis de associativismo (Carmo, 2008; Harriss, 2001; Putnam, 2000; Woolcock, 1998).

¹³ SPSS, ou *Statistical Package for Social Sciences*, é um programa informático de auxílio à análise quantitativa em ciências sociais.

Na primeira dimensão, entre os indicadores relativos à “voz” dos pais (Hirschman, 1970) nos sistemas educativos, os países apresentam nível forte pela obrigatoriedade da existência de *governing boards* com representação parental, em todas as escolas públicas (indicador A), com exceção da Hungria, onde esses órgãos são opcionais (nível fraco).

Relativamente à existência e papel das associações de pais, a Estónia, Hungria, Portugal e a República Checa também surgem com nível forte, enquanto o Reino Unido é o único país entre os treze com nível médio, pois as respetivas associações de pais têm como principal função servir de veículo de informação sobre a educação e escola às famílias, não exercendo qualquer tipo de influência sobre a definição de políticas escolares e nacionais.

Apesar da possibilidade de existir uma associação de pais em todas as escolas, através da qual as famílias podem participar nas decisões a tomar em todos os assuntos relacionados com a educação a nível escolar e nacional (OCDE, 2010), no caso português o nível de associativismo tem sido fraco nas últimas décadas (Carmo, 2008), também entre as associações de pais (Delicado, 2002). Além da aparente fraca adesão das famílias às suas estruturas representativas, pelo menos as que estão formalmente constituídas, existem diferentes posturas destas associações em relação à escola: algumas são grupos de pais que apoiam a escola ou ajudantes de escola (Gonçalves e Batista, 2014; Silva, 2007), ou que focam as suas atividades na dinamização de atividades extra curriculares (Gonçalves e Batista, 2014), usando apenas parte das suas possibilidades como organizações com possibilidade de partilhar responsabilidades educativas.

No Reino Unido e na República Checa também existem associações de pais e professores (OCDE, 2010). A proximidade entre os atores pode favorecer a implementação de parcerias efetivas devido aos benefícios dela decorrentes (Homem, 2002; Marques, 1996; Sarmiento, 2005; Silva, 2006; Villas-Boas, 1996) e porque os professores, que também podem ser eles próprios pais, estão melhor capacitados para defender as famílias pois conhecem melhor a realidade escolar (Silva, 2006). Por outro lado, a proximidade desses professores à escola, sobretudo quando lecionam os mesmos níveis de ensino, pode causar uma postura de “neutralidade” que pode comprometer o papel das associações (Idem). Na Estónia, as associações de pais são organizadas a nível regional ou nacional, e não a nível das escolas, diminuindo o poder de participação dos pais ao nível local.

Quanto ao indicador C, apenas Estónia e Portugal apresentam níveis de abertura forte, pois as famílias podem apresentar queixas diretamente às escolas ou a entidades governamentais específicas, enquanto na Hungria, no Reino Unido e na República Checa, o nível médio indica que os pais devem apresentar queixas através de entidades ou de organismos criados para esse efeito.

Quanto aos indicadores relativos à liberdade de escolha das famílias, e começando pelo indicador D, em todos os países, os pais ou encarregados de educação podem

matricular os seus filhos numa escola de qualquer subsistema de ensino disponível, público, público-privado ou privado¹⁴, ou optar pela educação escolar em casa.

Portugal é o único país com nível fraco quanto ao modo de afetação dos alunos nas escolas públicas (indicador E), uma vez que as matrículas dependem do critério geográfico. Apesar de em Portugal já ser possível às famílias apresentarem uma lista dos cinco estabelecimentos escolares da sua preferência, a elevada quantidade de critérios que são avaliados para a autorização da matrícula, torna a escolha praticamente inexistente (Despacho nº 5106-A/2012, de 12 de Abril). No Reino Unido, os pais podem escolher a escola pública onde preferem matricular os seus educandos, embora as autoridades públicas possam intervir no caso de as matrículas excederem o número de alunos previamente definido para cada escola (nível forte). A Estónia, Hungria e República Checa apresentam nível médio, pois os alunos são afetados às escolas pelas autoridades públicas dando possibilidade às famílias para requisitar alternativas se assim o entenderem.

A análise dos indicadores F1, F2 e F3, permite identificar que é na Estónia e na República Checa que estão disponíveis mais ajudas financeiras às famílias nos subsistemas de ensino disponíveis, através de *vouchers*, bolsas, benefícios fiscais ou financiamentos (nível forte). Em Portugal e no Reino Unido, o nível destes indicadores é médio, o que significa que existem menos meios de ajuda às famílias nas suas escolhas, e fraco no caso de os pais optarem pelo ensino privado no Reino Unido, opção que terão de suportar sem ajuda estatal. No sistema educativo húngaro, só existem ajudas para a escolha da escola no subsistema público de ensino, pelo que as famílias que optem pelos outros subsistemas têm de custear todas as despesas.

Em todos os países, as famílias recebem informações sobre o respetivo sistema educativo e escolas (indicador G), fornecidas diretamente pelas escolas públicas na Estónia, Hungria, Reino Unido e República Checa (nível forte) e pelas autoridades públicas no caso português (nível médio). Aqueles países apresentam uma lógica mais próxima do novo modelo de gestão local na qual os atores locais devem estar implicados nos processos e resultados precisando, para isso, de ter toda a informação possível sobre a sua região e escola.

Relativamente ao indicador H, na República Checa, as escolas públicas não são obrigadas a partilhar informações além das que dizem respeito aos alunos (nível fraco), enquanto na Estónia, Hungria e Reino Unido, a escola deve partilhar informações administrativo-financeiras, logísticas e pedagógicas com as famílias além das informações sobre cada aluno. No caso português, o nível deste indicador é médio, pois as escolas devem partilhar informações sobre assuntos administrativo-financeiros e logísticos, mas não

¹⁴ Na Estónia e na República Checa não existe sistema de ensino privado.

sobre questões relacionadas com os currículos e com a qualificação do corpo docente da escola.

A Estónia é o único entre este grupo de países em que o governo nacional não está obrigado a partilhar informações com as famílias, e as escolas públicas não têm de partilhar os resultados das inspeções. No caso português, é feita a divulgação dos resultados das provas de exame nacionais pelo governo central que os disponibiliza *online* e que são, posteriormente, divulgados através dos meios de comunicação, e as escolas devem partilhar os resultados das inspeções efetuadas. Os relatórios de avaliação externa são disponibilizados na página *online* de um serviço central do Ministério da Educação português, pelo que a sua divulgação é direta. Além disso, muitas escolas também partilham esses relatórios, ou algumas partes, nas suas próprias páginas *online*.

Antunes e Sá (2010), ao estudar como políticas educativas, processos escolares e estratégias das famílias contribuem para diferentes níveis de envolvimento e distribuições diferenciadas de bens educativos pelas camadas sociais, chegaram à conclusão de que algumas famílias desenvolvem estratégias escolares com base no conhecimento que possuem do funcionamento do sistema educativo através de informações disponibilizadas pelas entidades governamentais e educativas. Normalmente esses pais e encarregados de educação são detentores de capitais escolares e culturais elevados. Acerca deste tipo de envolvimento das famílias nos processos de escolarização dos seus descendentes, as investigações na área da sociologia da educação demonstram um aumento desse tipo de relação entre a escola e a família (Diogo, 2008), acompanhado de um aumento em torno das expectativas de prolongamento do percurso escolar até à conclusão de um curso de ensino superior (Diogo, 2008; Sebastião, 2009).

No entanto, desconhecem-se estudos sobre a utilização concreta das famílias portuguesas da informação disponibilizada pelas entidades governamentais e pelas escolas, lacuna particularmente identificada para famílias com alunos matriculados no ensino básico. A investigação de Melo (2011) sobre a influência dos meios de comunicação sobre o processo de escolhas escolares e profissionais dos alunos portugueses do ensino secundário trouxe algumas informações importantes sobre o tema. Os resultados parecem indicar que as famílias, em particular as mães, em conjunto com os alunos, utilizam quer os meios de comunicação tradicionais quer os mais recentes, como a *internet*, como meios complementares de informação. Entre os resultados do estudo, é possível verificar que as famílias e alunos revelam efetuar pesquisas *online* sobre estudos de empregabilidade em alunos licenciados por diferentes instituições de ensino superior e sobre os *rankings* publicados anualmente em alguns jornais de referência, por exemplo. Porém não existem referências concretas quanto à utilização das fontes diretas de informação que são

analisadas nestes indicadores, dos governos e das escolas, por parte dos atores inquiridos no âmbito nesse estudo.

A abertura destes sistemas educativos é médio ou forte na maioria dos indicadores relativos à “voz” das famílias no interior das escolas, à liberdade de escolha de um subsistema de ensino e escola, e quanto à partilha de informação com as famílias. No caso português podemos concluir que o sistema educativo é bastante aberto à regulação parental por via da participação parental de carácter formal (associações de pais e representantes de pais e encarregados de educação com assento em órgãos escolares), mas continua a ser limitada no que respeita ao envolvimento parental familiar, mais especificamente na liberdade de escolha da escola e na capacidade de efetuar decisões informadas decorrente da não obrigatoriedade em partilhar algumas informações que seriam importantes para essas decisões.

Estes países revelam níveis fracos ou médios na maioria dos indicadores relativos à segunda dimensão do índice, mais especificamente nível médio nos relativos à confiança, nos outros, nas instituições nacionais e nas internacionais e fraco no sistema político nacional (indicadores A, B, C e D).

Quanto à participação na vida política ou sob forma de protesto, Estónia, Hungria, Portugal e a República Checa apresentam níveis fracos, enquanto no Reino Unido uma percentagem mais elevada da população votou nas últimas eleições (nível médio) e mais de 30% dos inquiridos referiu ter participado em pelo menos um tipo de protesto (indicadores E e F).

A participação no voluntariado permanece em níveis fracos nos cinco países (indicador G.2), aumentando para níveis médios ou fortes quanto à regularidade das atividades sociais (G.1), sentimento de proximidade com a comunidade local (G.3) e percepção quanto ao reconhecimento dos que lhe são próximos (G.4).

Relativamente à participação em eventos religiosos (H.2) todos revelam níveis fracos, apesar de mais de 66% dos inquiridos portugueses e mais de 43% entre os húngaros e os checos afirmarem pertencer a uma religião ou outra denominação (indicador H.1).

Grupo 2 - Países com sistemas educativos de forte abertura às famílias e níveis elevados de confiança e participação

Este grupo, constituído pela Alemanha, Bélgica (CF), Dinamarca, Espanha, Países Baixos e Polónia, apresenta maior capacidade para constituir parcerias entre escolas e famílias em relação ao anterior, porque conjugam níveis fortes obtidos nas duas dimensões (embora a Polónia apresente nível médio de confiança e participação).

Com a exceção dos Países Baixos, onde a representação parental nos *governing boards* é opcional (nível médio) e da Polónia onde a existência desse órgão é opcional (nível

fraco), nos outros países deste grupo, a existência desse órgão e a representação parental, são obrigatórias em todas as escolas públicas, posicionando-se no nível forte quanto ao indicador A. Nos seis países, existe a possibilidade de constituir associações de pais, que podem desempenhar papel de consultoria, formal ou informalmente, junto das escolas e do governo sobre as medidas de política nacional (indicador B) e existem regulamentações que permitem que as famílias apresentem queixas através de representantes ou agências próprias (nível médio no indicador C). Em resumo, entre os indicadores relativos à “voz” das famílias nos sistemas educativos, apenas os Países Baixos e a Polónia surgem com nível médio, enquanto todos os outros obtiveram nível forte.

Na Bélgica (CF) e na Dinamarca, as famílias podem optar por matricular os seus educandos em qualquer escola de cada um dos subsistemas de ensino¹⁵ ou pela educação escolar em casa (nível forte), não havendo esta última opção em Espanha (nível médio). Os outros três países situam-se no nível fraco neste indicador D, pois os pais não podem escolher livremente escolas num ou mais dos subsistemas de ensino, com a opção da educação escolar em casa nos Países Baixos e na Polónia e sem essa opção na Alemanha.

É na Bélgica (CF) e nos Países Baixos que as famílias têm maior liberdade de escolha na altura de matricular os seus educandos, uma vez que o podem fazer em qualquer escola pública de sua preferência sem qualquer intervenção das autoridades públicas. Em Espanha, o nível de liberdade de escolha é forte, mas as autoridades públicas podem intervir em casos específicos. Na Alemanha, Dinamarca e Polónia, os alunos são afetados a uma escola pública pelas autoridades, mas as famílias podem requisitar alternativas se assim o entenderem, pelo que o nível de possibilidade de escolha nestes países é médio.

O caso holandês foi ligeiramente alterado. Apesar de ainda existir liberdade de escolha das escolas, podem ser aplicados ou um sistema de sorteio ou a utilização dos códigos postais, pelo que nem sempre os alunos são afetados às escolas que foram primeira escolha das suas famílias. Esta alteração levou à organização dos pais e encarregados de educação, que criaram uma fundação de luta pela liberdade de escolha da escola (Eurydice, 2012), uma ação conjunta que se coaduna com este grupo de países também caracterizado por níveis elevados de participação.

Na Bélgica (CF), foi aprovada nova legislação em 2010 que obriga as escolas que lecionam o *lower secondary*, a aplicar um sistema transparente e o mais objetivo possível no processo de afetação dos alunos, sobretudo as que são mais procuradas pelas famílias, e a transferir para uma comissão, criada para garantir a equidade de tratamento dos alunos por todas as escolas, incluindo pelas mais procuradas, todos os pedidos de transferência para outras escolas (Eurydice, 2012).

¹⁵ Não existe sistema de ensino privado na Bélgica (CF).

Quanto às ajudas financeiras, na Alemanha, na Bélgica (CF), na Dinamarca e na Polónia, o leque é alargado para os subsistemas de ensino público e público-privado, sendo menor no caso das ajudas oferecidas pelos sistemas educativos espanhol e holandês (nível médio nos indicadores F1 e F2). Apenas a Polónia mantém as ajudas financeiras num nível forte e a Bélgica (CF) num nível médio, quanto ao ensino privado, enquanto a Dinamarca e a Espanha diminuem para um nível fraco no mesmo indicador (F3)¹⁶.

Em todos os países, ou as autoridades públicas ou as escolas, têm obrigação de partilhar com as famílias dos alunos informações sobre a educação e os estabelecimentos escolares. No entanto, apenas na Alemanha, Bélgica (CF) e Polónia são as escolas que transmitem informações diretamente aos pais, pois nos restantes são as autoridades públicas que o devem fazer. As escolas públicas alemãs, dinamarquesas, espanholas, holandesas e polacas devem partilhar informações sobre assuntos administrativo-financeiros, logísticos e pedagógicos com as famílias além das informações sobre cada aluno, enquanto as belgas não necessitam informar as famílias sobre qualquer desses assuntos.

Na Alemanha, Espanha, Países Baixos e Polónia, os respetivos governos nacionais devem partilhar informações com as famílias dos alunos, ao contrário do que sucede na Bélgica (CF) e na Dinamarca. Apenas as escolas da Alemanha e Dinamarca têm de partilhar com as famílias os resultados das inspeções.

Relativamente à segunda dimensão, a Dinamarca destaca-se ao apresentar nível forte quanto à confiança nos outros e nas instituições nacionais (indicadores A e B), enquanto os outros países se posicionam no nível médio. Todos, sem exceção, se situam no nível médio de confiança nas instituições internacionais (indicador C). Relativamente à confiança nos sistemas políticos nacionais (indicador D), apenas Espanha e Polónia apresentam níveis fracos, pois os outros quatro apresentam nível médio.

Quanto à participação na vida política, verifica-se que a percentagem de inquiridos a indicar que votou nas últimas eleições realizadas no seu país (indicador E1) foi muito baixa na Polónia, ao contrário da Bélgica (CF), Dinamarca e Países Baixos, países que apresentam nível forte neste indicador, novamente com destaque para a Dinamarca que obteve a maior percentagem de respostas positivas quanto ao voto nas últimas eleições realizadas (85% dos inquiridos participou nas últimas eleições). No indicador da participação no sistema político (indicador E2), a Alemanha, Bélgica (CF), Dinamarca, Espanha e Países Baixos surgem com nível médio, e apenas a Polónia com nível fraco. O quadro é bastante semelhante na participação de protesto (CF), em que apenas a Bélgica (CF) e os Países Baixos diminuem o nível de participação para fraco.

¹⁶ Não existem dados disponíveis sobre este indicador no caso da Alemanha.

Os níveis de participação em atividades sociais (G1), sentimento de proximidade com a comunidade (3) e percepção quanto ao reconhecimento dos que lhe são próximos (G4) variam entre médio e forte entre estes seis países, enquanto no indicador relativo ao voluntariado em organizações de caridade (G2), os níveis de todos os países diminuem, para médio na Alemanha e nos Países Baixos e fraco nos restantes.

Apenas entre os inquiridos da Polónia, uma percentagem superior a 66% afirma pertencer a uma religião ou outra denominação, sendo este o único país que apresenta nível médio no indicador relativo à participação em eventos religiosos. Os outros cinco países deste grupo obtiveram nível fraco nesse indicador H2, incluindo na Alemanha, Dinamarca e Espanha, países com nível médio de pertença a uma religião ou outra denominação, ou seja, em que mais de 43% dos inquiridos refere pertencer a um credo religioso.

Se entre os indicadores relativos aos níveis de confiança era a Dinamarca que se destacava com níveis fortes, com pouca diferenciação entre os restantes países, em relação à participação são a Alemanha, a Bélgica (CF), a Espanha, a Dinamarca e os Países Baixos que se destacam como os mais participativos.

Grupo 3 – Casos únicos

A Eslovénia e a Suécia surgem como casos únicos no plano que cruza as duas dimensões que constituem o índice relação escola-família. De acordo com o descrito nos grupos de países anteriores, a Eslovénia será o país com maiores dificuldades em implementar parcerias entre professores e pais, devido ao cruzamento entre um sistema educativo com baixo nível de abertura às famílias, e um nível baixo de confiança e participação. Estes resultados sugerem uma menor probabilidade de professores e famílias estarem motivados para a partilha de responsabilidades.

Neste país, as associações de pais também são organizadas a nível nacional ou regional (tal como referido para o caso da Estónia no Grupo 1), diminuindo a já baixa “voz” das famílias no processo de tomadas de decisão ao nível da escola e da política nacional.

Apesar do quadro não ser favorável à Suécia e à Eslovénia no que diz respeito ao nível de abertura dos respetivos sistemas educativos às famílias, é necessário lembrar que estes indicadores apenas nos dão conta das possibilidades formais para a participação das famílias. A sua inexistência não significa que os pais ou encarregados de educação não tenham influência sobre as decisões da escola através de contactos informais com os professores e com as direções das unidades escolares (OCDE, 2010). Na Suécia, por exemplo, as famílias não pagam a educação e, em 1992, foi implementado um sistema de atribuição de *vouchers* para ajudar as que têm capitais socioeconómicos mais baixos nas despesas extra como transportes, por exemplo (Carnoy, 1998).

A população deste país é identificada com níveis de confiança e participação mais elevados do que nos outros países e, como o seu sistema educativo é fortemente descentralizado, com cerca de 67% das decisões escolares a ser realizadas ao nível da escola (Batista, 2012), levanta-se a hipótese de que a participação das famílias nos processos de tomada de decisão seja facilitada ao nível informal, não havendo necessidade de constituir estruturais formais para esse efeito.

A construção do índice de relação escola-família e o posicionamento do sistema educativo português nesse índice permite concluir que, em Portugal, as famílias têm a possibilidade de participar no processo de regulação partilhada que se tem vindo a incentivar, sobretudo ao nível dos instrumentos ao serviço da participação parental de carácter formal (conselhos gerais e associações de pais), uma vez que a possibilidade de efetuar escolhas relativas ao trajeto escolar dos educandos ainda é bastante limitada no país.

Apesar da forte abertura à partilha de responsabilidades no processo de regulação da educação, o reduzido nível de confiança e de participação podem colocar em causa a motivação de pais e encarregados de educação para as aceitar e a motivação dos professores em as partilhar.

No próximo capítulo analisa-se a evolução da possibilidade de relação escola-família no sistema educativo português desde a sua criação (1835) até à atualidade, com o objetivo de identificar quais as orientações nacionais para os quatro tipos.

CAPÍTULO V – A relação escola-família no sistema educativo português¹⁷

As primeiras referências aos deveres e direitos das famílias quanto à educação dos alunos na legislação portuguesa remontam às origens da criação de um sistema educativo nacional ainda durante o século XIX (Mendonça, 2006). Na verdade, o decreto de 7 de Setembro de 1835 referia-se concretamente à obrigatoriedade de os pais enviarem as crianças à escola, considerando a educação um direito de nascença. Ao longo dos anos, o sistema educativo foi alvo de mudanças na sua forma de organização, de distribuição de poderes e mesmo de paradigma, na sequência de eventos da história nacional e internacional, ou por influência de organizações internacionais.

O atraso português no processo da alfabetização e escolarização, que apenas teve início no final da década de sessenta, por intermédio do Estado Novo, e em condições específicas e distintas dos restantes países europeus (Candeias, 2001), determinou o modo de relacionamento das famílias com a educação, as escolas e professores. Nessa década, Portugal apresentava taxas de alfabetização, de escolarização e um dos produtos nacionais brutos *per capita* mais baixos da Europa.

Ao longo da história do sistema educativo nacional várias mudanças possibilitaram alterações quanto à forma como os pais ou encarregados de educação se podem posicionar relativamente à escolarização dos seus educandos e ao modo como se podem relacionar com os professores: o início da gestão democrática no pós 25 de Abril, a implementação do novo modelo de gestão escolar na década de oitenta, modelo que pressupõe a prestação de contas pelas escolas às comunidades locais (Barroso, 2006), a mudança de paradigma imposta pela nova Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, e, a partir de 1998, a inserção das famílias nos órgãos de gestão escolar com poderes igualitários aos do corpo docente, são alguns exemplos de mudanças que foram transformando os papéis das famílias e dos professores na educação.

A análise às medidas de política educativa nacional pretende dar conta das alterações que se verificaram para, em primeiro lugar, traçar a evolução da relação escola-família na legislação portuguesa até à atualidade, considerando os eventos históricos de cariz económico, social ou cultural que tenham contribuído para a manutenção ou alteração daquela relação. Sempre que possível, será feita uma reflexão sobre os efeitos práticos que os documentos legais imprimiram efetivamente nas práticas diárias entre professores e famílias, através da leitura de estudos que tenham sido realizados sobre as várias épocas e temáticas. Este capítulo será construído numa abordagem comparativa compreensiva (Zanten e Ball, 2000), ou seja, uma análise sócio-histórica da origem e desenvolvimento da

¹⁷ Este capítulo (ou a sua base de trabalho) foi publicado no livro organizado pela Professora Doutora Maria de Lurdes Rodrigues, *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal, Conhecimento, Atores e Recursos* (Vol. II), em 2014.

relação escola-família no contexto português, de forma a permitir uma compreensão dos significados e implicações das políticas por um lado, e das práticas entre atores por outro.

O foco da análise da legislação incidirá sobre como o sistema educativo se foi abrindo à influência e intervenção das famílias, e não nas suas características de estrutura, que serão referidas apenas quando consideradas pertinentes.

Em segundo lugar, desenha-se o enquadramento normativo atual que orienta as atuações dos atores escolares no dia a dia das escolas (tendo como ponto de referência o final do ano 2013), a partir do qual serão conduzidas as análises meso e micro com dois principais objetivos: verificar se as práticas de professores e encarregados de educação seguem esses textos legais e explicar os modos de apropriação dos documentos pelos atores das escolas selecionadas no âmbito do presente trabalho.

5.1. As famílias e a escola até 1976

As mudanças socioeconómicas e demográficas decorrentes da revolução industrial tiveram lugar em Portugal mais tarde do que na restante Europa (Candeias, 2005; Justino, 1989). O processo de modernização português foi condicionado pelo atraso do crescimento económico que se verificou na segunda metade do século XIX e duas primeiras décadas do século XX. A divergência face à média de crescimento económico Europeu atravessou vários regimes políticos: “Monarquia Constitucional até 1910, a 1ª República até 1926, [uma Ditadura Militar entre 1926 e 1933], o Estado Novo até 1974 e a 2ª República dos nossos dias” (Candeias, 2005: 157), apesar da tendência do produto interno bruto por habitante ser a de convergir com a média Europeia desde o período entre Guerras.

Apesar de existirem referências à obrigatoriedade de as famílias enviarem os seus filhos à escola na legislação portuguesa desde o Decreto de 7 de Setembro de 1835 (Mendonça, 2006), o seu cumprimento foi muito lento e só atingido bem mais tarde (Candeias, 2005). A pouca disponibilidade financeira decorrente do contexto mencionado anteriormente dificultava a construção de escolas e o pagamento a professores e inspetores por parte do governo central. Apesar disso, em 1835, a educação passou a ser legalmente reconhecida como função do Estado, deixando a família de constituir a estrutura oficial para a sua realização, no fundo, legislando uma prática que já era comum por todo o país por essa altura. Até então o fenómeno da alfabetização informal, de cariz religioso, era fornecido por um professor que em muitas regiões ainda recebia os alunos em sua casa (Candeias, 2001; Candeias e Simões, 1999; Silva, 2003). A relação escola-família era caracterizada pela confiança dos pais nos professores, em quem delegavam o ensino da leitura e da escrita por não saberem eles, na sua maioria, ler nem escrever, pelo que se mantinham distantes do processo educativo. A escola portuguesa nasceu nesta relação de

distanciamento entre professores e famílias, e manteve-se quando a legislação já previa a existência de escolas instaladas em edifícios públicos com várias salas de aula, salas de reuniões, bibliotecas e gabinetes de direção (Manique, 2011; Mogarro, 2010).

O investimento na escolarização, quer no que respeita ao garantir que todos os alunos fossem à escola, quer relativamente à formação dos professores diminuiu com o início do Estado Novo (Mendonça, 2006), pois apesar de obrigatório, o ensino primário podia “fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais” (Art. 43º da Constituição de 1933). Em simultâneo, até às décadas de cinquenta e sessenta do século XX, a sociedade portuguesa, assente numa agricultura de subsistência familiar e caracterizada por elevadas taxas de analfabetismo (Candeias, 2001, 2005), via na indústria a resposta para a melhoria da qualidade de vida (Mendonça, 2006), desvalorizando o papel da escola e atrasando o processo de escolarização português (Candeias, 2005; Mogarro, 2010).

A escolarização, como forma de socialização através de uma instituição criada para esse efeito, a escola (Candeias, 2001), chegou “às massas” apenas na década de 60 do século XX, ainda durante o Estado Novo, quando a percentagem de crianças com idade escolar a frequentar a escola atingiu mais de 95%, muito mais tarde do que nos restantes países Europeus (Candeias, 2001, 2005). Só depois de um século decorrido sobre o decreto de 1844 que determinava a escolaridade obrigatória em Portugal (Candeias, 2005), e na sequência, não de mudanças económicas, sociais e culturais próprias da modernização, mas da utilização da escola como instrumento de construção da Nação Portuguesa (Meyer, Ramirez e Soysal, 1992), na época como propagação político-ideológica do regime salazarista (Mónica, 1978), se conseguiu atingir a massificação da escolarização.

Porém, só a partir de 1970, o regime passou a investir de forma clara na democratização da educação, com a reforma do ensino de Veiga Simão, então Ministro da Educação do Governo de Marcelo Caetano, cujo principal objetivo era conceder a todos os portugueses o acesso à educação, independentemente das diferenças sociais e para as diminuir, como forma de controlar o poder das classes favorecidas e das organizações internacionais (Stoer, 1983). O distanciamento entre a escola e a família manteve-se durante todo este período (Rodrigues, 2010), como é bem visível na Lei nº 5/73, de 25 de Maio, no qual se referia que o Estado tinha a função de apoiar os pais no seu dever de instruir e educar, indicando como únicas funções da família enviar as crianças diariamente às aulas e visitar a escola apenas quando solicitados pelos professores (Afonso, 1995; Sá, 2009).

Em resumo, a relação escola-família na legislação portuguesa até ao final do Estado Novo, resumia-se ao envolvimento parental no espaço familiar, embora apenas responsabilizando as famílias pelo garantir da frequência escolar, e ao envolvimento no

espaço escolar somente quando chamados pelo professor para reuniões individuais ou para eventos específicos organizados pela escola, mais propriamente pelo diretor de turma e pelo conselho de orientação escolar (figuras criadas a partir do estatuto do ciclo preparatório do ensino secundário através da Portaria n.º 48 572, de 9 de Setembro, 1968).

O envolvimento parental, no espaço familiar e no escolar, era reduzido, a participação informal das famílias rara, enquanto a participação formal era inexistente. Os pais não participavam na organização de atividades na escola nem estavam representados em órgãos escolares. As poucas associações de pais estavam ligadas ao ensino privado de carácter religioso (Lemos, 2014) das classes médias ou dominantes (Silva, 2003). A inexistência de estudos sobre a relação escola-família nesta época dificulta a compreensão da origem do movimento associativo e da relação entre pais e professores naquelas escolas privadas e religiosas, mas pode acrescentar-se que alguns autores apontam a ditadura e as fracas condições económicas das famílias na altura, como possíveis fatores explicativos da inexistência de associações de pais nas escolas públicas portuguesas (Fernandes, 2003; Silva, 2003).

A “explosão” do associativismo parental entre 1974 e 1976

O período entre 1974 e 1976 caracterizou-se por uma grande instabilidade, devido a mudanças ocorridas na sociedade portuguesa e à crise de legitimidade do governo central, incapaz de organizar os vários sectores (Afonso, 1999a). O sector educativo não foi exceção, sobretudo porque a educação passou a ser encarada como forma de exercer a cidadania, promover uma cultura de direitos dos cidadãos e como meio de legitimar a democracia (Mendonça, 2006). Não é, por isso, de estranhar que o 25 de Abril de 1974 seja indicado como a origem de uma “nova página na história do associativismo” (Lima, 1986: 16), devido ao considerável aumento do número de associações, incluindo de pais (Fernandes, 2003). Podemos afirmar que o aumento destas associações, sobretudo no pós 25 de Abril, surgiu como forma de combate à crise de legitimação do Estado e à desregulação do sistema educativo (Beattie, 1985; Brown, 1990). Os conflitos escolares eram causados pelo contraste entre uma rápida adesão de alguns professores ao novo regime e à “nova escola”, enquanto muitos outros lhes resistiam. As mudanças implementadas nestes dois anos sem a devida formação do corpo docente e sem garantir as condições logísticas necessárias (Mendonça, 2006), foram também causas para aqueles conflitos.

O Decreto-lei nº 221/74, de 27 de Maio, representa o início da tentativa de implementar uma gestão democrática das escolas (Lima, 2009; Martins, 2003) com o objetivo de legalizar as práticas autogestionárias de professores e alunos do pós 25 de Abril. Estes atores tinham afastado os diretores da escola e criado comissões diretivas (Lima,

2009), com o compromisso de que estas deveriam ser constituídas de forma a representar toda a comunidade escolar. Nesse documento, o conceito de comunidade escolar não incluía a comunidade local, nem as famílias dos alunos, que permaneceram distantes daquele processo (Afonso, 1993; Sá, 2004; Silva, 2003). Esta deslocação do poder levada a cabo pelo I Governo Provisório de Adelino da Palma Carlos, não foi acompanhado de “qualquer projeto consistente de descentralização da administração escolar e de atribuição de autonomia às escolas” (Lima, 2009: 228), apesar de a autonomia ser exercida diariamente através de práticas de democracia direta, exercida sobretudo por professores.

O desenho experimental da gestão democrática das escolas (apenas nas primárias) teve continuidade no Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, em pleno III Governo Provisório, com a possibilidade de incluir um membro da associação de pais no conselho escolar em funções consultivas (Martins, 2003; Silva, 2003), o que representa o início da participação parental formal na legislação portuguesa. Contudo, esse documento remetia a decisão de incluir ou não aquele representante das famílias ao conselho escolar, e a “esmagadora maioria das escolas primárias” optou por ignorar essa possibilidade (Silva, 2003: 134), impedindo as famílias de participar formalmente na gestão escolar. Com este decreto tentou-se normalizar as práticas autogestionárias que surgiram ao nível da gestão escolar, “salvaguardando a seriedade do processo democrático, agora de tipo representativo, bem como a eficácia do funcionamento de cada escola, entendida como local de trabalho efetivo e ao serviço da Nação” (Lima, 2009: 229). O mesmo decreto impunha órgãos escolares representativos com funções e regras bem definidas e competências limitadas, numa realidade contrastante com a informalidade e diversidade das práticas anteriores.

No I Governo Constitucional de Mário Soares, verificar-se-á o reforço da democracia representativa, com maior organização e formalidade de participação, para garantir o reforço do poder político e administrativo central sobre as escolas, através do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, que segue a linha do anterior, embora pormenorizando a composição, competências e processo eleitoral de cada órgão escolar e estabelecendo uma maior dependência das escolas à administração central (Lima, 2009). Este modelo de gestão escolar centralizado mantinha o objetivo de garantir a democracia e o “respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades” (Mendonça, 2006: 23), e teve como consequência a institucionalização do movimento associativo parental que se desenvolveu neste período (Fernandes, 2003), à semelhança do que se verificou noutros sectores de atividade.

O mesmo documento legal refere, pela primeira vez, a representação dos encarregados de educação em órgãos escolares, mais especificamente no conselho de turma de natureza disciplinar, embora sem direito de voto. Esta foi uma evolução meramente simbólica, visto que o representante teria de ser apontado pelas associações de

pais legalmente constituídas, que eram em reduzido número na altura, devido aos custos inerentes ao processo de legalização das associações (Fernandes, 2003). Dessa forma, o maior efeito prático desse documento não foi o de aumentar a “voz” dos pais nas escolas (Hirschman, 1970; OCDE, 2010) ou a sua responsabilização pelos seus educandos que continuava a não ir além de garantir a frequência escolar, mas sim o de contribuir para o processo de recentralização do Estado (Lima, 2009; Stoer, 1986).

Resumindo, até 1977, a referência ao papel das famílias na escola e na educação na legislação portuguesa é incipiente, referindo-se aos pais como elementos estranhos à educação e que devem permanecer do lado de fora das escolas, com reduzida capacidade de intervenção na educação ao nível do envolvimento parental, no espaço familiar (garantir a frequência escolar diária dos alunos) e no espaço escolar (deslocar-se à escola apenas quando solicitados). Apenas a partir de 1977, é possível identificar quatro documentos legais na política educativa nacional que se consideram marcos por possibilitarem mudanças efetivas no modo como professores e pais se relacionam no dia-a-dia das escolas.

5.2. Quatro fases da evolução da relação escola-família

A legitimação das associações de pais, 1977

A primeira grande mudança relativa à participação parental de carácter formal no sistema educativo português teve lugar no dia 1 de Fevereiro de 1977, com a publicação da Lei nº 7/77 e a criação do Secretariado Nacional das Associações de Pais¹⁸ (SNAP). Nesse dia, Portugal adquiriu uma “estrutura de âmbito nacional representante de pais” (Silva, 2003: 141) com reconhecido direito de emitir pareceres sobre a política de educação nacional e sobre a gestão das escolas (embora apenas nas preparatórias e secundárias). Apesar de legitimada, a possibilidade do associativismo parental intervir nas escolas só se tornou efetiva com o enquadramento legal dos seus deveres e direitos através do Despacho normativo n.º 122/79, de 22 de Maio, que dava possibilidade de indicar como sede da associação a escola dos educandos, contar com uma sala de trabalho e um quadro para afixar informações para as famílias no interior da escola, e convocar reuniões com os pais. Porém, todos esses direitos ficavam sujeitos à autorização do conselho diretivo das escolas. Acrescentou-se ainda a possibilidade de emitir pareceres sobre o regulamento interno e de ter um representante no conselho pedagógico, sem direito de voto.

Nesta fase inicial do movimento associativo parental, tanto os professores como os pais agiram de modos diferenciados. Uns professores receavam aquele “intruso” no espaço escolar, domínio que até aí tinha sido totalmente do professor, enquanto outros aceitavam esse novo elemento. Alguns pais tinham a ideia de que o seu papel era “meter os

¹⁸ As origens do SNAP remontam ao período anterior, mais propriamente ao primeiro encontro de associações de pais que teve lugar em Leiria no ano de 1976 (Silva, 2003).

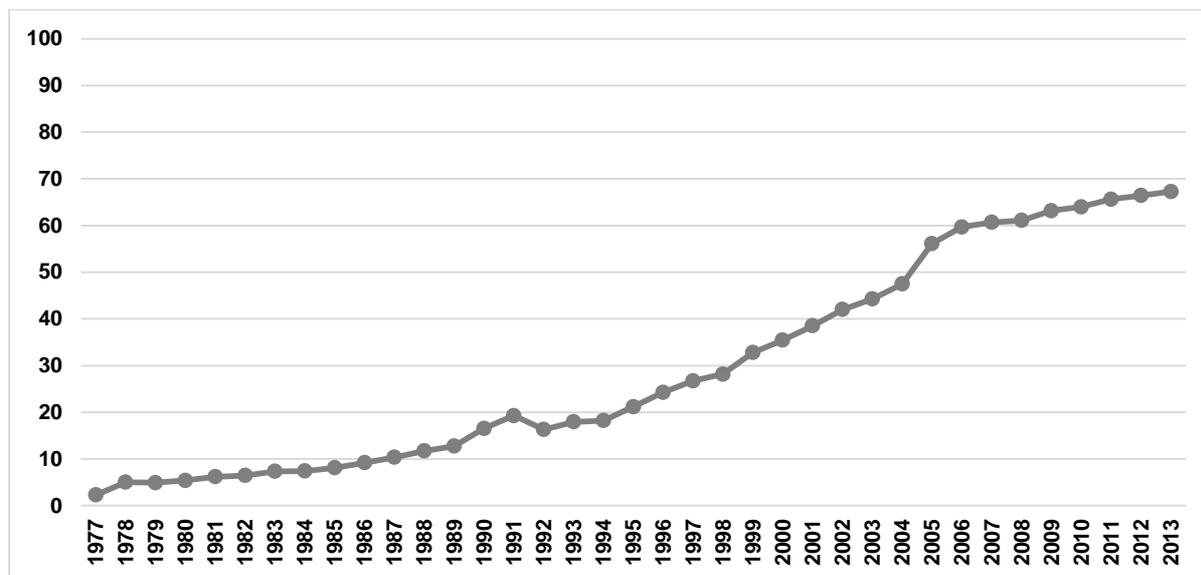
professores na ordem”, gerando desconfiança mútua, sobretudo nas zonas mais urbanas e de classe média onde havia mais associações de pais legalizadas (Lima, 1998). Nas restantes escolas do país, era mais provável a continuidade da delegação da educação na escola, a confiança no professor e o total desconhecimento relativamente à organização da escola. Em ambos casos, a atuação das famílias mostra um afastamento do papel de cidadão numa escola que se pretendia democrática (Fernandes, 2003).

O SNAP só foi formalmente reconhecido em 1980 com a inclusão de dois representantes no conselho consultivo do ensino particular e cooperativo (Decreto-lei n.º 553/80, de 21 de Dezembro) e, em 1982, quando se determinou que o Conselho Nacional de Educação devia incluir um representante dessa estrutura representativa de pais e encarregados de educação (Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril). Em 1985, o SNAP transformou-se em Confederação Nacional das Associações de Pais (CNAP) na cidade do Porto, e aprovou os seus estatutos em Coimbra nesse mesmo ano, os quais só foram publicados em Diário da República no ano seguinte, só então concluindo o seu processo de legalização. A sigla CONFAP foi aprovada em 1987, no mesmo ano em que se criou a *Voz dos Pais*, a publicação impressa da confederação.

Desde cedo, o objetivo da CONFAP foi o de coordenar e dinamizar o movimento associativo parental a nível nacional, para garantir um maior poder de intervenção dos pais na educação. A CONFAP foi reconhecida como parceiro social do Ministério da Educação e da Cultura em 1986, e como entidade pública em 1987, ano a partir do qual passou a ser integrada em várias ações relacionadas com a juventude, a família e a educação, de que são exemplos: os conselhos consultivos regionais do instituto da juventude (Decreto-Lei n.º 438/88, de 26 de Dezembro) e a eleição do representante da CONFAP para presidente da comissão para o ano internacional da família (Resolução do Conselho de Ministros n.º 11/91, de 22 de Novembro). Esta breve história da evolução da CONFAP demonstra como a estrutura confederada de representação parental adquiriu efetivo poder de intervenção na educação, ainda que de forma bastante tardia no sistema educativo português.

Na figura 5.1, a análise da evolução da percentagem das escolas públicas com associações de pais, entre 1977 e 2013, revela que o peso de estabelecimentos com associações legalmente constituídas e registadas na CONFAP (condições necessárias para a participação formal dos pais ao nível das políticas educativas de âmbito nacional), só ultrapassou os 10% em 1987, chegando a uma percentagem próxima dos 13% em 1989. Além disso, a adesão dos pais às associações de pais foi bastante fraca durante todo este período, designado de legitimação das associações de pais, facto demonstrado noutros estudos sobre o tema do associativismo no contexto português (Delicado, 2002).

Figura 5.1- Percentagem de estabelecimentos escolares com associações de pais legalmente constituídas e registadas na CONFAP (1977-2013)¹⁹



Fontes: CONFAP; DGEEC/MEC

O reconhecimento e legitimação da CONFAP por parte do poder político indica que as famílias foram adquirindo maior possibilidade de influenciar e participar na definição da política educativa nacional, que já tinha sido legislada através do artigo 77º sobre “participação democrática do ensino” da Lei Constitucional nº 1/82, de 30 de Setembro. No entanto, a sua participação ao nível da gestão das escolas permaneceu fraca ou mesmo nula (Silva, 2003), devido a uma grande limitação daquele documento que consistia no facto de poucas escolas terem associações de pais legalizadas (como podemos comprovar através da figura 5.1). Tal significa que apesar da legitimação e aumento da possibilidade de intervenção por parte das associações de pais na política educativa nacional, sobretudo através da sua estrutura confederada, os efeitos práticos surgiram em poucas escolas do país. A razão para isso seriam os custos inerentes ao processo de constituição legal de uma associação, que retiravam a possibilidade de representação a muitas famílias. Talvez por isso, grande parte das notícias acerca das experiências associativas parentais da época fosse baseada em escolas urbanas e de classe média, com capacidade financeira e capital cultural mais próximo dos professores (Perrenoud, 1987; Martins, 2003).

¹⁹ As percentagens foram calculadas a partir das associações de pais legalmente constituídas e associadas à CONFAP em relação ao número total dos estabelecimentos escolares do ensino público retirados do site da PORDATA, os quais foram contabilizados tantas vezes quantos os ensinamentos que ministram. Como a descrição das associações de pais registadas na CONFAP revela que muitas se referem apenas a um ciclo de ensino, optou-se pela contagem de estabelecimentos da PORDATA. Poderão existir associações de pais legalmente constituídas que não estão registadas na CONFAP e entre as que estão, algumas podem estar inativas.

O debate em torno da democratização das escolas, que se iniciou com a Reforma de Veiga Simão em 1970, ela própria decorrente de uma mudança na política nacional por influência do Plano Regional do Mediterrâneo²⁰ da OCDE (Sebastião e Correia, 2007), manteve-se até à aprovação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Lemos, 2014; Sebastião e Correia, 2007). A reforma e reestruturação do Estado passaram a ser temas centrais no debate político em Portugal, a partir dos anos oitenta do século XX, dando origem a uma série de mudanças na administração pública, incluindo na área da educação (Barroso, 2005). Estas mudanças foram fortemente influenciadas pelas reformas de Ronald Reagan (*A Nation at risk*, 1983) e Margaret Thatcher (*Better School*, 1985), ambas caracterizadas por dar ênfase ao consumidor, declarando que cada indivíduo é capaz de definir os seus próprios interesses e necessidades e as estratégias para os atingir, também designado de “soberania do consumidor” (Ball, 1994) ou “ditadura do cliente (Estevão, 1998).

Não é de estranhar que os documentos da União Europeia espelhem essa lógica económica ao referir a necessidade de qualificar os recursos humanos para que a Europa consiga responder aos desafios económicos e transformações tecnológicas constantes (Nóvoa, 1996). Apoiando-se numa ideologia designada de liberal e na aplicação da lógica de mercado aos sistemas educativos, foram implementados novos modos de regulação da escola, que incluem a criação de quase-mercados educacionais (Barroso, 2005), a par da regulação estatal, em que o Estado assume papel de regulador da produção e distribuição desses bens e serviços (Correia, 1999).

Este novo Estado regulador pretendia implementar como principais instrumentos de regulação das escolas a liberdade de escolha da escola pelos pais, a participação da sociedade civil na educação e gestão das escolas públicas e o incentivo ao ensino privado como forma de garantir maior liberdade das famílias na escolha do percurso escolar mais adequado aos seus objetivos e realidades (Canário, 1992; Rodrigues, 2010; Stoer e Araújo, 1992), decorrentes das suas expectativas pessoais e das características da sua comunidade (Antunes, 1995). A liberdade de escolha seria uma forma de garantir a qualidade da educação ao imprimir uma lógica de (quase) mercado à educação, em que o cliente passa a ter maior poder (Barroso, 2005; Correia, 1999; Nóvoa, 1996). No Capítulo anterior já demos conta de como o exercício da liberdade de escolha da escola pelas famílias ainda hoje é limitado devido às poucas ofertas educativas em determinadas zonas do país, limitação que acresce entre as famílias das classes mais desfavorecidas devido às poucas ajudas financeiras fornecidas pelo governo central e por dificuldades em aceder e em interpretar as

²⁰ Tratou-se da primeira intervenção da OCDE sobre a organização da política educativa de alguns dos seus Estados membros, com o principal objetivo de fazer face às necessidades de mão-de-obra na Europa tendo em conta o crescimento económico previsto até 1975 (Lemos, 2014).

informações disponíveis sobre as escolas e sobre o sistema educativo por parte desses pais ou encarregados de educação.

Em Portugal, a Lei nº 553/80, de 21 de Novembro, sobre o estatuto do ensino particular e cooperativo, reiterou os direitos dos pais na escolha dos percursos escolares mais adequados às suas expectativas e realidades, criando condições de apoio às famílias que optassem por este sistema de ensino, inaugurando simbolicamente o conceito de um pai de um aluno como cliente.

Com a chegada de Vítor Crespo ao Ministério da Educação e das Universidades, como era designado em 1980, a necessidade de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo passou a centralizar o debate sobre a educação portuguesa, lei que deveria ser “factor de união e esperança para todos os Portugueses e não um foco de conflitos ideológicos ou corporativos” (Programa do X Governo, 1986, citado por Teodoro, 1995: 52), que garantisse uma “política de grande consenso e de continuidade de orientações” (Teodoro, 1995: 51).

A reforma do sistema educativo português, à semelhança do que acontecia nos outros países ocidentais, pretendia incentivar o diálogo entre sociedade, sistema político e escolas, focando o papel económico da educação, ao mesmo tempo que era sublinhada a importância de criação de uma escola de valores e de projeto de “valorização da pátria” (Carneiro, 1987, 1988, 1991). Neste novo sistema de ensino, as famílias teriam de assumir a responsabilidade sobre o percurso escolar dos seus filhos, escolhendo livremente de entre as várias opções de modelos educativos oferecidos. A liberdade das famílias era instituída quer pela oferta de um ensino privado acessível e de qualidade, quer pela possibilidade de controlar o sistema público através da descentralização do sistema educativo e da participação daqueles novos elementos na gestão escolar, de acordo com as palavras do Secretário de Estado da Reforma Educativa no ano de 1991, Pedro Cunha (1991).

Nesse sentido, ainda em 1986, a atualização do regulamento do funcionamento do conselho pedagógico e órgãos de apoio das escolas de ensino preparatório e secundário (Decreto-Lei nº 211-B/86, de 21 de Julho), tentou estreitar a relação da escola com a comunidade e promover uma maior abertura às famílias através da figura do diretor de turma, que deveria dedicar uma hora semanal do seu horário, ao atendimento de pais. Identifica-se assim outro documento legal que refere o envolvimento parental no espaço escolar, mais especificamente, o processo de comunicação entre escola e família. Ainda hoje esta comunicação se baseia na figura do diretor de turma, o ponto de contacto dos pais na escola (Gonçalves, 2012; Sá, 2004; Zenhas, 2004).

O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, veio reconhecer o direito de os pais serem ouvidos e informados em casos de infrações disciplinares aplicadas aos seus educandos, contribuindo dessa forma para o aumento da “voz” dos pais na escola (OCDE, 2010). No

mesmo ano, o Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, definiu que no conselho pedagógico devia estar um representante das famílias, mesmo que não existisse associação de pais legalmente constituída. A falta de informação sobre quantas escolas do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário passaram a ter representantes de pais naquele órgão não permite verificar se a lei teve efeitos práticos. Porém, sabemos que as escolas do pré escolar e do 1º ciclo permaneceram sem representantes das famílias nos órgãos de gestão e que, apesar do alargamento da possível influência das famílias através de representantes no conselho pedagógico e conselhos de turma disciplinares, essa participação não incluía direito de voto e os representantes permaneciam excluídos da maioria dos assuntos da vida escolar (Silva, 2003). Podemos considerar que o incentivo da legislação à participação parental formal através de representantes das famílias nos órgãos de decisão escolar foi meramente simbólico, por se referir apenas à participação em “órgãos de gestão pedagógica intermédia” (Lima, 1998: 33). A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 não faz qualquer referência à participação parental formal nos órgãos de gestão escolar, mas teve como consequência provocar o debate público sobre o que significa relação escola-família, e sobre qual o papel dos pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem e na gestão escolar.

Durante este período, surgiram mais referências aos dois tipos de envolvimento parental quer de tipo familiar quer escolar, que iam além do direito/dever de enviar as crianças à escola. Nomeadamente, com a maior possibilidade de orientar o percurso escolar dos filhos em vários aspetos tais como a escolha entre subsistemas de ensino (público ou privado) ou o acompanhamento próximo dos processos disciplinares, e ao surgimento da figura do diretor de turma com o objetivo de garantir um processo de comunicação regular entre a escola e a casa, respetivamente (Correia, 1999).

O reforço do poder das associações de pais, 1990

Na sequência da adesão de Portugal à União Europeia em 1986, e consequente entrada de capitais e ajuda externa, o país posicionou-se numa “segunda linha económica, de desenvolvimento médio face às economias [Europeias] mais desenvolvidas” (Candeias, 2005: 161). A partir da década de noventa, a principal preocupação dos discursos educativos passou a ser a “desigual distribuição social das condições de acesso aos bens da educação” (Correia, 1999: 97). As medidas de política desta época procuraram aumentar a autonomia pedagógica e de ação dos professores para a criação de projetos educativos diferenciados através dos quais as escolas ficassem mais capacitadas para o combate às desigualdades sociais dos indivíduos que condicionavam grandemente o percurso escolar dos alunos.

Neste contexto, o poder das associações de pais foi reforçado com a atribuição do diploma de mérito pedagógico à CONFAP, pelo Ministério da Educação e, sobretudo, como consequência do Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro, que foi durante muitas décadas uma “referência fundamental” (Silva, 2003: 148), pela gratuidade no processo de constituição de uma associação deste tipo, expandindo a toda a população a oportunidade de ingressar no movimento associativo parental. O documento validou os direitos das associações de pais ao nível macro – possibilidade de emissão de pareceres sobre a definição da política educativa e elaboração de legislação através das federações – e alargamento ao nível meso – através da instituição da possibilidade de participar nos órgãos pedagógicos e de ação social escolar, intervir nas atividades extracurriculares, reunir com o conselho diretivo regularmente e beneficiar de apoio documental por parte da escola. É a fase da consolidação das associações de pais e da sua estrutura confederada (Sá, 2000; Silva, 2003).

Os instrumentos criados pelo mesmo diploma foram contributos importantes para tornar real o exercício dos poderes destas estruturas associativas. Como exemplos, a obrigatoriedade de as direções escolares reunirem regularmente com os membros associativos e de viabilizarem os encontros entre estes e os encarregados de educação com facilitação de salas, apoio documental e espaço para afixar informações no interior da escola. Inclui-se ainda a possibilidade da publicação gratuita dos seus estatutos em Diário da República, o direito a falta justificada no trabalho aos funcionários públicos membros destas associações (embora com perda de vencimento). Esses instrumentos demonstram a intenção do poder central desta época de aumentar a capacidade de intervenção das famílias na educação (Silva, 2003).

A experimentação do processo de autonomia das escolas em Portugal teve início em 1989 com o Decreto-Lei n.º 43/89, de 1 de Fevereiro, e continuou com o regime de direção, administração e gestão ou Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que atribuiu às famílias o direito de representação nos órgãos de gestão em todos os níveis de ensino, com paridade representativa entre corpo docente e elementos da comunidade. A estes, o texto da lei passou a exigir apoio às escolas, iniciando legalmente o discurso da responsabilização desses atores sobre a educação (Barroso, 2003, 2005).

Mais uma vez, falamos de um avanço simbólico para a participação parental formal através da intervenção dos representantes das famílias nos órgãos de gestão, porque este Decreto foi aplicado em apenas cinquenta estabelecimentos escolares (Silva, 2003) sendo o modo de implementação definido por cada uma.

No entanto, não podemos diminuir a importância da mudança no discurso da lei. Por exemplo, no Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, sobre a avaliação do ensino básico, os encarregados de educação são denominados como intervenientes no processo

educativo, em igual circunstância com professores e alunos (artigo 10º), mencionando que o sistema de avaliação de cada escola devia ser acordado previamente com os pais (artigo 23º), o que representa a inclusão desses elementos no processo de avaliação desde a sua elaboração até ao momento da ação reguladora sobre as escolas. Uma atitude distante daquela em que pais ou encarregados de educação apenas podiam ir às escolas quando convocados pelos professores.

Considera-se esta fase a de reforço da legitimação e influência legal das associações de pais por dois motivos. O primeiro tem a ver com o alargamento dos seus direitos e a criação de instrumentos concretos à sua execução. A validação pública da CONFAP, convidada a ter representantes na comissão de direção do fundo de manutenção das instalações (Decreto-Lei nº 357/88, de 13 de Outubro) e na comissão de acompanhamento e de avaliação do novo modelo de gestão escolar (Despacho nº 206/ME/92, de 10 de Dezembro), surge como segundo motivo. Porém não podemos ainda considerar que houve um reforço da participação parental de carácter formal, porque muitas das direções escolares optaram por ignorar o Despacho nº 239/ME/93, de 25 de Novembro (Silva, 2003), documento que determina o direito à representatividade dos pais nos conselhos de turma (disciplinares), no conselho pedagógico e no conselho consultivo, com direito de voto, existindo ou não associação de pais legalmente constituída. Ou seja, esse modo de relacionamento dependia da existência de estruturas representativas legais das famílias e das vontades das direções escolares.

A figura 5.1 corrobora o reforço da legitimação e da influência das associações de pais também do lado das famílias, sobretudo a partir de 1992, ano a partir do qual a percentagem de escolas com associações de pais legalmente constituídas e registadas na CONFAP não parou de aumentar. No entanto, não podemos deixar de referir que a constituição de associações de pais nesses termos foi bastante fraca durante todo o século XX (em 1999, apenas cerca de 33% dos estabelecimento escolares). Alguns estudos mostram como é difícil mobilizar os pais para o associativismo parental no âmbito de uma realidade escolar que é concorrencial, em que cada um procura obter o melhor da escola e obter melhores resultados (Ballion, 1986) concentrando-se nos processos de escolarização dos seus educandos e não numa ação coletiva em prol de todos os alunos (Sanches e Almeida, 2004). As novas políticas sobre a escolha da escola contribuíram para a individualização da ação dos pais, que tentam conseguir matrícula na melhor escola para os seus educandos, criando “dificuldades em tornarem-se parceiros educativos, em constituir-se numa voz coletiva poderosa e interventora nas políticas educativas, e, em alterar, assim as relações atuais de poder” (Estevão, 1998: 76-77).

Neste período, a legislação refere a responsabilização dos vários intervenientes na educação e nas escolas, criando condições para que as famílias possam aumentar o seu

envolvimento nos trajetos escolares dos seus educandos. Mas, como vimos, a maioria dos documentos legais estava limitada a algumas escolas a título de experiência pedagógica e/ou onde existissem associações de pais legalmente constituídas, tendo sido simplesmente ignorados pelas escolas. A apetência por constituir associações de pais permaneceu fraca durante todo o século XX, pelo que a relação escola-família pouco se modificou (Silva, 2003, 2007; Oliveira, 2010) no que respeita à participação parental formal. Para além disso, entre 1987 e 1998, as associações de pais focavam-se no reforço da participação na política educativa e nas infraestruturas das escolas, o que revela que durante esse período, o movimento associativo português estava ainda a lutar pela consolidação democrática e pela construção de instrumentos que possibilitassem uma participação efetiva na política nacional e na gestão escolar (Fernandes, 2002).

A responsabilização das famílias, 1998

A primeira grande discussão pública sobre os benefícios e constrangimentos do papel que as famílias dos alunos podem assumir na escola teve lugar com a publicação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio). A partir deste documento, todas as escolas públicas, de todos os níveis de ensino, tiveram de se abrir a novos públicos, e as famílias passaram a ter possibilidade de desempenhar o papel de *stakeholders* (Sliwka e Instance, 2006), ao adquirirem o direito de voto em praticamente todas as matérias escolares através da sua representação na assembleia de escola e no conselho pedagógico. Ao valorizar a dimensão local das políticas educativas, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 promoveu a partilha de responsabilidades e a valorização dos vários intervenientes locais (Silva, 2003), seguindo os discursos políticos sobre os modos de regulação das escolas pós-burocráticos expostos no período anterior.

A criação do estatuto do aluno (Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de Setembro) reforçou a abertura das escolas aos novos públicos, ao referir que os diversos elementos da comunidade educativa, nos quais estão incluídos os pais e encarregados de educação, deveriam ser mobilizados para a elaboração do regulamento interno, o código de conduta de todos os atores escolares. Às famílias foram reiterados os direitos e deveres relativos ao envolvimento parental, quer no espaço familiar, quer no escolar, aos quais se acrescentaram a obrigação de conhecer os documentos orientadores da escola e o direito de colaborar no processo de ensino-aprendizagem, aproximando-os de parceiros da escola, ao lhes possibilitar a participação direta na elaboração de um dos documentos orientadores e na função pedagógica dos estabelecimentos de ensino.

Na sequência da implementação do novo modelo de gestão escolar, a lei das associações de pais foi alterada. O Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de Março, veio clarificar os direitos previamente adquiridos, e atribuir às associações de pais meios de reunir com a

direção escolar sempre que necessário (em vez da reunião trimestral obrigatória) e possibilitar que os seus dirigentes pudessem justificar as faltas no emprego, mantendo a remuneração, desde que para atividades associativas.

Durante esta fase, a CONFAP foi novamente validada pelo Ministério da Educação. Este começou por incluir um representante dessa estrutura na comissão de acompanhamento e avaliação do novo modelo de gestão escolar (Despacho n.º 206/ME/92, de 10 de Dezembro), até que, em 1997, firmou um acordo com a confederação, no qual declarou aceitar a sua participação em assuntos macro, meso e micro da política educativa portuguesa (Silva, 2003).

O discurso e a postura da CONFAP também se foram alterando ao longo dos anos. Se no início, o movimento associativo dos pais surgiu para “combater” os perigos que as famílias identificavam nos conteúdos de ensino e nas práticas dos professores (Silva, 2003), a partir do início da década de noventa passou a defender a necessidade de garantir melhores condições à formação e ao exercício da profissão de professor e a optar pela referência à cooperação e colaboração. Esta mudança de postura terá a ver, também, com a atribuição das novas responsabilidades na definição de políticas educativas, na produção de legislação e na gestão escolar (Barroso, 2005; Silva, 2003) que confere às famílias um conhecimento da realidade escolar e das dificuldades de gestão, muitas vezes decorrente de muitos dos elementos das associações de pais serem, eles próprios, professores (Silva, 2003).

Desde o início do seu mandato, em 1995, que o Ministro da Educação do XIII Governo, Marçal Grilo, argumentava a favor da presença de representantes da comunidade educativa alargada em órgãos de decisão escolares, e que, em particular, as famílias se deviam responsabilizar sobre a escolha dos seus representantes. Nesse sentido, a Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 115-A/98 já referido anteriormente, indica que os representantes de pais “são indicados em assembleia geral de pais e encarregados de educação da escola, sob proposta das respectivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos a definir no regulamento interno” (artigo 12.º). As famílias também deveriam participar na construção desse documento para que o conhecessem e colaborassem com a escola na sua implementação ao longo do ano. No entanto, as assembleias de escola foram retratadas em vários estudos como sendo encontros onde, geralmente, a adesão parental é fraca (Barroso, Almeida e Homem, 2001), e em que a maioria dos pais presentes são elementos ativos das associações de pais ou pais professores, sendo por isso considerados como não representativos da população escolar por parte do corpo docente (Barroso, Almeida e Homem, 2001).

O novo estatuto do aluno do ensino não superior, Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, define comunidade educativa como os elementos da comunidade local, incluindo pais e encarregados de educação, mas responsabilizando todos por igual

“pela salvaguarda efectiva do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares, pela prossecução integral dos objectivos dos referidos projectos educativos, incluindo os de integração sócio-cultural, e pelo desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual” (artigo 4º, ponto 1).

O mesmo documento refere a obrigação familiar em “dirigir” os percursos dos seus educandos, um termo alternativo ao “direito” de o fazer, como parte de um rol de obrigações parentais, grande parte das quais já definidas anteriormente. A principal diferença surge no maior poder de intervenção das famílias (das associações de pais, dos seus representantes e a título individual) ao mencionar a cooperação com o corpo docente na missão pedagógica, na preservação da disciplina e harmonia escolares e na obrigação de contribuir para a construção e implementação do projeto educativo e do regulamento interno.

Reforçando a ideia da participação da comunidade alargada, a Lei nº 31/2002, de 20 Abril, pretendia garantir um “quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo” (artigo 3º, alínea d) a ser disponibilizado regularmente, e “sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo” (artigo 3º, alínea e).

A alteração da lei das associações, através da criação do estatuto do dirigente associativo voluntário (Lei n.º 20/2004, de 5 de Junho), possibilitou que os membros das associações de pais adquirissem direito a um seguro de acidentes em deslocações ao estrangeiro, e à marcação de férias em benefício da organização associativa, permitindo maior disponibilidade para a efetivação das novas obrigações parentais anteriormente referidas. No entanto, os dirigentes cujas associações tivessem menos de cem associados apenas teriam direito a meio dia de férias, o que parece ser o caso de muitas associações de pais pela fraca adesão de pais e encarregados de educação a estas estruturas associativas (Delicado, 2002; Gonçalves, 2013; Gonçalves e Batista, 2014; Oliveira, 2010; Silva, 2003, 2007).

Independentemente dos objetivos reais que estiveram na origem destes documentos legais, os quais se tentaram explicar ao longo deste ponto, a legislação portuguesa possibilitou um maior envolvimento das famílias na educação das suas crianças e jovens, quer no espaço familiar quer no escolar, e uma maior participação dos representantes de pais e encarregados de educação nos órgãos de gestão escolar. Dos representantes e dos

representados, nomeadamente através da possibilidade de poderem escolher os seus representantes em assembleia geral de pais.

Consolidação da participação formal e reforço do envolvimento, 2008

No limiar do século XXI, surgiram novas tendências de favorecimento de um equilíbrio entre mercado e Estado, em que este deveria ser fortalecido nuns domínios e enfraquecido noutros (Fukuyama, 2004), através da criação de um modelo alternativo em que fosse possível “sair de um processo de decisão atomizado, para o assumir de uma responsabilidade colectiva em educação, mas sem recriar um sistema de planificação supercentralizado” (Whitty, 2002: 20).

A intensa publicação de estudos internacionais sobre os sistemas educativos e a comparação entre sistemas de educação nacionais, construídos sobre indicadores generalizáveis, sobretudo desde a década de noventa, influenciaram o surgimento de uma nova linguagem no mundo da educação. Essa nova linguagem surge associada a indicadores de desempenho organizados por dimensões como a qualidade, a eficácia e o sucesso dos sistemas educativos, e a instituições criadas no interior de cada sistema, num modelo ocidental que tende a impor-se a todos os países (Broadfoot, 2010) como um direito de todas as crianças. Dessa forma, no início do Século XXI, verificou-se o surgimento de um movimento de defesa e de promoção da escola pública, através da criação de um projeto nacional para a educação que garantisse “a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares” (Barroso, 2005: 745).

A Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, criada em 1993 e constituída por Jacques Delors, o seu presidente, e por outras catorze personalidades de vários países com horizontes profissionais e culturais distintos, afirmou que a expansão dos princípios democráticos pelo mundo, tornou a preparação para a participação na vida de cidadão uma das atuais missões da escola. Esta instituição deve ser um modelo de prática democrática, em que os alunos cresçam aprendendo a ser livres e a praticar os seus direitos e deveres, respeitando os direitos e deveres dos outros (Delors *et al*, 1999).

Roberto Carneiro, uma das personalidades que integrou essa comissão e um dos grandes protagonistas da reforma do sistema de ensino português, sobretudo durante o exercício da função de Ministro da Educação entre 1987 e 1991, afirmou no mesmo relatório que a família e a escola teriam de voltar a assumir o papel de principais criadoras dos alicerces da sociedade durante o século XXI. Para este autor, a escola faz parte da esfera da ação pública, por ser uma instituição geradora de “capital humano (Becker), capital cultural (Bourdieu) e capital social (Putnam)” (Carneiro, 1999: 223) sendo, por isso, “insubstituível na promoção da coesão social, da mobilidade humana e da aprendizagem ao longo da vida em comunidade” (Carneiro, 1999: 23). Isso significa que a cidadania só pode

ser aprendida/ensinada numa instituição regida por regras de participação democrática, a aplicar por todos os elementos constitutivos da comunidade escolar.

A partir da leitura dos documentos da política educativa construídos desde os finais dos anos noventa do século XX, verifica-se que o sistema educativo português tem vindo a modificar-se de encontro a esta ideia de criar instituições democráticas, onde todos os elementos da comunidade escolar estejam representados e detenham poder de intervenção nos órgãos de gestão escolar e na definição da política educativa nacional.

A Lei nº 29/2006, de 4 de Julho, segunda alteração ao Decreto-Lei nº 372/90, indicava já uma aposta no reforço da participação parental de carácter formal, por via das associações de pais e dos respetivos representantes nos órgãos de gestão, obrigatória nos novos modelos de administração e gestão escolar. As associações de pais adquiriram capacidade para funcionar como órgãos consultivos na definição da política nacional de educação, solicitar informações que lhes permitam acompanhar esse processo, beneficiar de apoio estatal para atingir os seus objetivos, incluindo participar na definição da política educativa da unidade escolar da forma prevista no regulamento interno. As confederações nacionais²¹ passaram a usufruir de tempo de antena nos serviços públicos de rádio e de televisão, ficaram possibilitadas a participar na elaboração e acompanhamento de planos e programas nacionais, regionais e locais de educação e outras políticas sociais, e a serem consultadas nos processos de produção da legislação educativa.

Mas considera-se que foi o Decreto-Lei nº 75/2008, de 20 de Abril, que deu início à fase da consolidação da participação formal dos pais no sistema educativo português e nos estabelecimentos de ensino, por reforçar a presença dos representantes das famílias na gestão estratégica das escolas, independentemente de serem ou não elementos pertencentes à estrutura associativa parental, ou seja, alargando esse direito a todas as famílias. Além disso, o acesso ao conselho geral permitiu aos representantes das famílias conhecer, modificar e validar os documentos orientadores de gestão escolar – projeto educativo, regulamento interno, plano anual de atividades, orçamento – e os documentos produzidos pelo diretor para prestar contas aos representantes da comunidade – relatório anual de atividades, conta da gerência, relatório de autoavaliação. As famílias estavam também representadas no conselho pedagógico²², órgão de coordenação e supervisão da estratégia educativa e pedagógica e por dois representantes no conselho de turma, com a

²¹ Existem duas confederações de pais em Portugal, a CONFAP e a CNIPE. A CNIPE, Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação, surgiu a partir de uma rutura interna entre os quadros dirigentes da CONFAP, em 2008, ano em que assinou os seus estatutos.

²² As famílias deixaram de estar representadas nesse órgão, após publicação do Decreto-Lei nº 137/2013, de 4 de Novembro, documento que atribuiu a este órgão uma natureza mais profissional e, por isso, constituído apenas por professores.

função de fazer a ligação entre o corpo docente e as famílias, partilhando informações entre escola-família e permitindo uma maior influência sobre a vida escolar dos seus educandos (incluindo sobre o processo ensino-aprendizagem).

No entanto, a análise preliminar das entrevistas realizadas no âmbito desta investigação a diretores de escola, presidentes das associações de pais, diretores de turma e a encarregados de educação, parece indicar que grande parte destes atores não inclui nos seus discursos sobre a importância da relação escola-família, atividades do tipo de participação parental de carácter formal, mesmo entre os encarregados de educação que desempenham funções de representante ou que ocupam cargos na associação de pais (Gonçalves, 2014). Também sabemos como em algumas escolas, certos professores consideram que foi dado demasiado poder às famílias para se “imiscuir” nos assuntos escolares. Outros aceitam-na embora manifestem insatisfação relativamente à participação parental de carácter formal que consideram quase nula, pouco informada, ou demasiado conflituosa (Barroso, Almeida e Homem, 2001).

Apesar de legislada desde 1990 (através do Despacho conjunto nº 60/SERE/SEAM/90, de 23 de Agosto), a liberdade de escolha da escola pelas famílias sempre foi limitada em Portugal, devido aos critérios de seleção e de matrícula dos alunos enunciados nos respetivos documentos legais. Atualmente, o Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de Abril, permite que as famílias selecionem cinco estabelecimentos escolares da sua preferência, mas as matrículas continuam a estar dependentes da existência de vagas a ser preenchidas mediante um conjunto de critérios de seleção dos alunos que continua a privilegiar a proximidade geográfica ao local de residência familiar ou do endereço profissional dos encarregados de educação.

Em Portugal, verifica-se uma tolerância à liberdade de escolha da escola e não tanto um incentivo aberto a esse direito da parte do governo central, apesar de existirem estratégias familiares para decidir sobre os percursos escolares dos seus educandos identificadas em vários estudos (Abrantes e Sebastião, 2010; Barroso e Viseu, 2003; Sá e Antunes, 2007; Sebastião *et al*, 2013). A criação de critérios de matrícula e de admissão de alunos, também não exclui os vários mecanismos de seleção que se verificam por parte das escolas (Abrantes e Sebastião, 2010). A isto podem acrescentar-se as várias limitações da escolha da escola, identificadas no Capítulo IV, e já mencionadas no presente.

O estatuto do aluno publicado em 2002 (Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro) desenvolveu os deveres e direitos dos encarregados de educação relativamente ao envolvimento parental, nos espaços familiar e escolar. A primeira alteração a este documento (Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro) acentuou a questão da educação e do desenvolvimento cívico do aluno, revendo alguns tópicos relativos ao envolvimento parental, de forma a contornar o problema da indisciplina. Ainda neste documento é reforçado o papel

do regulamento interno como aquele documento que cria o código de conduta dos atores escolares, cuja implementação passa a ser também da responsabilização de todos os pais e encarregados de educação pelo que se impõe ser conhecido por todos.

O estatuto do aluno atualmente em vigor (Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro) promove o aumento do nível do envolvimento parental no espaço familiar e escolar, numa clara tentativa de aumentar a co-responsabilização dos pais ou encarregados de educação sobre a qualidade da vida escolar, o processo ensino-aprendizagem e sobre os percursos escolares dos educandos no seu todo. Os pais ou encarregados de educação são punidos nos casos de incumprimento reiterado relativamente ao dever de matricular e garantir a assiduidade e pontualidade dos educandos, à não comparência ou não pronúncia quando alunos atingem limite de faltas injustificadas e quando estes não realizam as medidas de recuperação definidas pela escola nas situações de atividades decorrentes de medidas disciplinares corretivas ou sancionatórias. As punições incluem queixas junto da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, frequência de sessões de capacitação parental, cortes nas ajudas sociais ou coimas.

Em 2008, os documentos de política educativa tinham como principais objetivos o aumento da participação das famílias e das comunidades na gestão estratégica das escolas, o reforço das lideranças através da criação da figura do diretor de escola, o responsável máximo pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos materiais e humanos disponíveis em cada estabelecimento escolar (Decreto-Lei nº 75/2008, de 20 de Abril) e, ainda, o reforço da autonomia das escolas.

Desde então, o discurso parece manter o foco sobre o aumento da participação das famílias nos órgãos de gestão escolar mas procurando, em simultâneo, o progressivo aumento da liberdade de escolha do projeto educativo e da escola e do poder/dever de gerir os percursos escolares dos alunos quer em casa quer na escola, de forma a caminhar para a efetiva (re)distribuição das responsabilidades escolares pelos vários atores (especificamente pelos encarregados de educação, pais e famílias). Nesse sentido, fizeram-se os ajustes indicados na relação escola-família de tipo participação parental de carácter formal e sobretudo ao nível do envolvimento parental no espaço familiar e no espaço escolar.

5.3. O enquadramento normativo da relação escola-família

A partir da reflexão sobre a evolução da relação escola-família na legislação portuguesa, verificamos que não existem documentos legais que se destinem unicamente a legislar essa relação, com exceção dos que focam as regras, direitos e deveres das associações de pais e os estatutos dos alunos. O que se verifica é que várias medidas de política educativa podem influenciar a relação que se estabelece entre professores e famílias, sobretudo

desde a implementação dos novos modos de regulação da educação que implicam uma (re)distribuição das responsabilidades pelos vários atores escolares.

A relação escola-família evoluiu bastante desde os primórdios do sistema educativo. Se, no início, pais e professores mantinham uma postura de afastamento entre a função da família e a função da escola, os pais foram adquirindo cada vez mais responsabilidades sobre a educação. Em primeiro lugar através das estruturas associativas de pais e respetivas federações e confederações. Em segundo, de uma forma mais direta, através da participação em órgãos escolares. A mudança de paradigma na política de educação nacional passou também a responsabilizar as famílias pelas escolhas relativas aos percursos escolares dos seus educandos e, mais recentemente, pelo processo ensino-aprendizagem, alterando a relação entre professores e famílias.

Atualmente, a legislação portuguesa fornece orientações comuns sobre os quatro tipos de relação escola-família definidos no Capítulo II. A análise de conteúdo realizada aos vários documentos legais atualmente em vigor permitiu sistematizar essas orientações.

O envolvimento parental familiar foi um dos tipos mais trabalhados na legislação portuguesa desde o início do século XXI. As referências sobre como pais e encarregados de educação devem agir relativamente aos percursos escolares dos educandos surgem em vários documentos legais. O atual estatuto do aluno indica que as famílias devem dirigir a vida escolar do educando, coresponsabilizando-se pelo processo ensino-aprendizagem realizado na escola (Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de Abril), pela articulação entre educação em casa e educação na escola e sobre as condições em que acontece a primeira, poder/dever que também inclui a escolha da escola (Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro) e do subsistema de ensino (Decreto-Lei nº 139/2012, de 6 de Julho).

No estatuto do aluno (Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de Abril) podemos ainda encontrar como os encarregados de educação são responsabilizados pela vida escolar ao lhes ser exigido que autorizem as saídas dos educandos da escola dentro do horário escolar, justifiquem as faltas, falem com os professores acerca das medidas corretivas ou sancionatórias aplicadas aos alunos. Também devem conhecer e ajudar a implementar o regulamento interno, garantindo que os seus educandos cumpram os seus deveres como alunos, particularmente o dever de assiduidade, pontualidade e de levar para a escola todo o material e equipamento necessário às aulas.

Por último, devem promover a atitude intelectual e comportamental nos alunos necessária para a aprendizagem e para um bom ambiente escolar. O Decreto-Lei nº 139/2012, de 6 de Julho, que fornece as orientações sobre organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário e a avaliação dos alunos, acrescenta que as horas de apoio escolar são de frequência obrigatória quando assim acordado entre o diretor de turma e o encarregado de educação. Este pode intervir na avaliação do seu educando.

Ainda neste tipo de relação escola-família, a Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, atribui às famílias a obrigação de inscrever todas as crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos de idade numa escola da rede pública, privada, cooperativa ou outra instituição escolar, desde que devidamente reconhecida pelo Ministério da Educação e Ciência. No texto introdutório do Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de Abril, fica clara a orientação da política educativa nacional para o desenvolvimento progressivo da liberdade das famílias na escolha do projeto educativo e da escola onde pretendem matricular os educandos. Neste documento, foi criada a possibilidade de as famílias indicarem cinco estabelecimentos da sua preferência, mediante o fornecimento de um conjunto de informações sobre as escolas que devem ser disponibilizadas por estas. A matrícula nos estabelecimentos da preferência das famílias fica condicionada à existência de vagas e à possibilidade de deslocação para escolas fora do local da residência uma vez que essas despesas terão de ser assumidas pelas famílias (a não ser que a autarquia as assuma). Caso haja muita procura por parte das famílias relativamente ao número de vagas disponíveis, o documento refere um conjunto de prioridades a cumprir pelas escolas: alunos portadores de necessidades educativas especiais, com irmãos no mesmo estabelecimento ou consoante prova do local de residência da família ou do local de trabalho do encarregado de educação, são os primeiros a ser matriculados no estabelecimento pretendido.

Podemos concluir que a proximidade geográfica continua a ter um dos pesos mais fortes na matrícula ou renovação da matrícula nas escolas portuguesas. O mesmo procedimento se aplica no caso do pedido de transferência dos alunos para outras escolas ou cursos. Seja no ato da matrícula, da transferência ou na mudança de curso, a escola deve facultar informação necessária²³ para que as famílias possam decidir acerca do percurso escolar, sobretudo na transição do ensino básico para o secundário, e garantir que os registos pessoais dos alunos, incluindo as informações sobre o seu contexto familiar, estão atualizados. No quadro 5.1 descrevem-se as orientações do sistema educativo para as dimensões integrantes deste tipo de relação escola-família (tal como definidas no segundo ponto do Capítulo II).

²³ Entre as informações fornecidas, as escolas não têm obrigação de fornecer dados sobre a qualidade dos currículos ou sobre a qualificação dos professores.

Quadro 5.1 – Enquadramento normativo para o envolvimento parental familiar

Dimensões do EP familiar	Orientações do sistema educativo
Formação moral e comportamental, orientada para a assiduidade e pontualidade, e para o desenvolvimento de um comportamento escolar e pessoal direcionado para uma aprendizagem de maior sucesso	1. Garantir bom ambiente escolar (orientar o comportamento do aluno na escola e conhecer e ajudar a implementar o regulamento interno).
Organização das atividades escolares em casa, nomeadamente, do horário de estudo, datas de testes e realização dos trabalhos de casa	2. Organizar as atividades em casa de forma a garantir coerência com as atividades que vão sendo desenvolvidas na escola. 3. Garantir as devidas condições de trabalho em casa.
Monitorização e orientação das opções relativas ao percurso escolar, como a escolha da escola, da área de estudos, da modalidade de ensino e do prosseguimento dos estudos	4. Garantir condições para o e participar no processo ensino aprendizagem. 5. Orientar percurso escolar (escolha da escola, sistema de ensino, curso). 6. Conhecer e decidir sobre a vida escolar do aluno: apoio escolar, equipamento e material necessário, faltas, correções, sanções, planos individuais de trabalho, planos de recuperação ou outros programas para desenvolvimento educativo e comportamental do aluno. 7. Pode intervir na avaliação do aluno. 8. Escola deve fornecer todas as informações acerca da sua oferta escolar, resultados das avaliações, dos exames nacionais, para possibilidade de famílias efetuarem escolhas informadas.
Realização de atividades familiares em grupo, como a leitura, atividades culturais e conversas diárias sobre a vida das crianças ou jovens	9. Articular educação em família com o ensino na escola.

Fontes: Despacho nº 5106-A/2012, de 12 de Abril; Decreto-Lei nº 139/2012, de 6 de Julho; Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro; Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de Abril.

As orientações relativas ao envolvimento parental escolar, implicam que entre famílias e escolas o processo de comunicação deve ser regular, para que a colaboração com o professor seja efetiva e orientada para a melhoria das condições de aprendizagem, para a prevenção e resolução de problemas comportamentais ou de aprendizagem e para o sucesso do processo ensino-aprendizagem (Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro). Dessa forma, o estatuto do aluno determina como orientações do envolvimento parental escolar

que a caderneta escolar deve conter todas as informações importantes sobre o contexto familiar e escolar do aluno e funcionar como meio de comunicação entre a casa e a escola, que as fichas de registo de avaliação devem ser entregues às famílias no final dos períodos escolares, e que as famílias devem comparecer na escola sempre que solicitado ou considere necessário.

A responsabilidade pela comunicação eficaz é dos professores que devem organizar todas as informações importantes e necessárias para que as famílias conheçam a vida escolar do aluno e decidam sobre o seu futuro. Assim como das famílias que devem manter todos os seus contactos atualizados junto do professor titular ou do diretor de turma e informar a escola sobre tudo o que considerarem que possa influenciar o processo ensino-aprendizagem ou o desenvolvimento pessoal e cívico do aluno. Desde a publicação do regulamento do funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio das escolas de ensino preparatório e secundário (Decreto-Lei nº 211-B/86, de 21 de Julho) que todos os professores titulares e diretores de turma devem incluir na sua agenda um horário fixo de atendimento semanal aos pais e encarregados de educação, para que estes possam falar com o responsável da turma pessoalmente e sempre que necessitem. No quadro 5.2, descrevem-se as orientações do sistema educativo português para as dimensões do EP escolar.

Quadro 5.2 – Enquadramento normativo para o envolvimento parental escolar

Dimensões do EP escolar	Orientações do sistema educativo
Contactos entre o encarregado de educação e o professor titular ou diretor de turma, por este ser considerado o elo de ligação entre a escola e a casa	<ol style="list-style-type: none"> 1. A caderneta escolar deve conter todas as informações importantes sobre a vida do aluno em casa e na escola. 2. Os professores titulares/diretores de turma devem entregar as fichas de avaliação individual no final de cada período individualmente, ou em reuniões de pais. 3. Os professores titulares/diretores de turma devem fornecer todas as informações acerca do aluno e da escola aos encarregados de educação. 4. Famílias devem manter os seus contactos e os dos seus educandos atualizados junto dos professores. 5. A agenda semanal dos professores titulares/diretores de turma devem incluir um horário fixo de atendimento aos pais e encarregados de educação.
Contactos entre as famílias e a escola, através de plataformas online ou outras formas de contacto	<ol style="list-style-type: none"> 6. Comunicação entre casa e escola deve ser regular.

Fontes: Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro; Decreto-Lei nº 211-B/86, de 21 de Julho

Existe uma única referência à participação parental informal, mas que é bastante abrangente, indicando que as famílias devem estar disponíveis para responder às várias solicitações, atividades e responsabilidades da comunidade educativa. O estatuto do aluno refere que as famílias devem participar na vida da escola (Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro), mas sem especificar tarefas a cumprir pela escola e pelas famílias (quadro 5.3).

Quadro 5.3 – Enquadramento normativo para a participação parental informal

Dimensões da PP informal	Orientações do sistema educativo
Eventos festivos, lúdicos ou culturais	1. Os pais e encarregados de educação devem participar nas atividades escolares.
<i>Workshops</i> , debates e formação parental	
Ajudar a escola (com sugestões de melhoria para a escola ou turma)	2. Organização de atividades extracurriculares.
Eventos de solidariedade para com a comunidade escolar, direcionados para alunos carenciados ou para captação de recursos e material necessário à escola, ou para com a comunidade externa	

Fontes: Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro; Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de Julho

As orientações do sistema educativo português para a participação parental formal têm sido bastante alteradas desde o final da década de oitenta do século XX. Apesar de a maior parte dessas orientações se destinar aos representantes das famílias nos órgãos de gestão escolar e às associações de pais, existem algumas referências sobre como todas as famílias devem participar na elaboração do projeto educativo e do regulamento interno, contribuindo com as suas opiniões e sugestões (Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro). Nos vários documentos legais fica também claro que deve existir uma comunicação entre os representantes e todas as famílias, e que todas devem eleger os seus representantes.

Os representantes de pais e encarregados de educação no conselho geral – órgão de decisão estratégica da escola que seleciona e avalia o diretor de escola, aprova as regras de conduta (regulamento interno) e todas as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo; plano anual de atividades), avaliando a sua concretização (relatório anual de atividades) – devem ser propostos pela associação de pais ou, na sua inexistência, através de mecanismos a definir no regulamento interno, e eleitos em assembleia geral de pais. O período de mandato deve ter um mínimo de dois anos que pode ser extensível até quatro anos, desde que assim definido no regulamento interno, cumprindo as regras de representação dos atores da comunidade educativa definidas no Decreto-Lei nº 75/2008, de

20 de Abril. Aos representantes das famílias são atribuídas as mesmas funções de todos os outros elementos com assento no conselho geral.

Em 2012, as famílias deixaram de estar representadas no conselho pedagógico (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de Julho), mas mantiveram a representação nos conselhos de turma, órgão para a organização, acompanhamento e avaliação das atividades de turma e de articulação entre escola e família. Nestas reuniões devem estar presentes dois representantes das famílias, eleitos na primeira reunião de pais, desde que a ordem de trabalhos não inclua a avaliação individual dos alunos (Decreto-Lei nº 75/2008, de 20 de Abril). No entanto, o documento não especifica como devem ser eleitos, nem qual o papel e funções a cumprir.

Desde a lei nº 20/2004, de 5 de Junho, sobre o estatuto do dirigente associativo, que não se registam alterações relativamente às associações de pais. Estes organismos podem influenciar a política educativa nacional, através das federações e confederações, e a gestão e atividades das escolas podendo os seus elementos intervir em todos os assuntos. As orientações do sistema educativo para cada uma das dimensões da PP formal encontram-se sistematizadas no quadro 5.4.

Quadro 5.4 – Enquadramento normativo para a participação parental formal

Dimensões da PP formal	Orientações do sistema educativo
Através das associações de pais	<p>1. A associação de pais (AP) aponta, ou na sua inexistência o regulamento interno (RI) indica como seleccionar os representantes de pais e encarregados de educação (RPEE), os quais devem ser apresentados à e eleitos em assembleia geral de pais.</p> <p>2. A AP tem o direito de reunir regularmente com a direção da escola.</p> <p>3. A AP pode participar e intervir em todos os assuntos da vida escolar.</p> <p>4. Através das estruturas federadas e das duas confederações, a AP pode ser ouvir e participar no processo de construção da política educativa nacional e noutras matérias relacionadas com a infância e a juventude.</p>
Através dos representantes de pais e encarregados de educação (RPEE) no conselho geral	<p>5. Pais e encarregados de educação estão representados no conselho geral das escolas, pelos seus representantes, num mínimo de quatro elementos.</p> <p>6. Os RPEE são eleitos por um mínimo de dois anos, podendo ser definido no RI outro período até ao máximo de quatro anos.</p>
Através dos RPEE no conselho de turma	<p>7. Dois RPEE devem ser eleitos pelas famílias da mesma turma, para sua representação nos conselhos de turma.</p>

Fontes: Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março; Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de Julho

*

Ao longo das quatro fases identificadas na evolução da relação escola-família no sistema educativo português, identificaram-se várias investigações que parecem confirmar a fraca participação das famílias nas escolas, expressões dos baixos níveis de confiança e de participação da população portuguesa identificados no índice de relação escola-família construído no capítulo anterior. Na primeira fase, de legitimização das associações de pais (1977), havia poucas legalmente constituídas e registadas na CONFAP, mantendo-se fraca adesão das famílias a essas estruturas associativas (Delicado, 2002). Dessa forma, os efeitos práticos sobre a participação formal foram fracos ou nulos. Durante esta fase aumentou a possibilidade, embora apenas simbólica para a maioria das famílias portuguesas, de escolher entre os subsistema de ensino público ou privado, e legislou-se sobre o envolvimento parental escolar, nomeadamente através da criação da figura do diretor de turma como forma de tornar regular a comunicação entre os dois espaços.

A segunda fase teve início em 1990 e veio reforçar o poder das associações de pais, através do alargamento à possibilidade de participar nessas estruturas a todas as famílias ao tornar gratuito o seu processo de formalização, eliminando assim uma das principais barreiras à adesão das famílias. De facto, o número de associações de pais nestas condições, necessárias para a intervenção formal, não parou de aumentar a partir do ano de 1995 (figura 5.1). Além disso foram criados vários instrumentos que possibilitaram o real poder de intervenção das associações de pais. Porém, essa intervenção só podia ser executada através das associações de pais ou seus representantes, limitando a participação de todas as outras famílias.

Em 1998, inicia a fase da responsabilização das famílias aumentando as possibilidades de envolvimento e de participação. As famílias adquiriram poder de participar formalmente em todas as matérias escolares, funcionando os seus representantes como *stakeholders* (Sliwka e Instance, 2006) que deveriam ser eleitos por todas as famílias em assembleia geral de pais. Novamente, a adesão dos pais ou encarregados de educação a estas práticas democráticas foi fraca (Barroso, Almeida e Homem, 2001) e as associações de pais representavam apenas parte do conjunto total das famílias, por serem constituídas na sua maioria por elementos de estratos sociais mais próximos dos professores (Barroso, Almeida e Homem, 2001; Silva, 2003). Relativamente ao envolvimento parental, aumentaram os deveres das famílias na escola no sentido de as mobilizar como parceiras para o processo ensino-aprendizagem.

Finalmente, em 2008 teve início uma quarta fase da relação escola-família em Portugal dedicada à consolidação da participação parental formal e ao reforço do envolvimento parental. Todas as famílias adquiriram direito a estar representadas nos

órgãos de gestão escolar, podendo participar em pleno direito em todos os assuntos escolares, independentemente de ser ou não membros das associações de pais, desde que eleitos democraticamente em assembleia geral de pais. As responsabilidades ao nível do envolvimento familiar e escolar aumentaram com o objetivo de (co)responsabilizar as famílias pelo desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos, pelos seus percursos escolares e pela qualidade do processo ensino-aprendizagem e do ambiente escolar.

Descobertas as orientações que devem guiar as ações dos atores, professores e encarregados de educação (Barroso, 2006), importa avançar para outras escalas de análise. Em primeiro lugar, a meso, para identificar e explicar as orientações escolares para a implementação dessa relação e para avaliar como professores e famílias assumem as novas responsabilidades ao nível estratégico. Em segundo lugar à escala micro, nas relações entre diretores de turma e encarregados de educação, para explicar como estes se apropriam das medidas de política e das orientações das respetivas unidades escolares (Barroso, 2005; Zanten, 2006, Whitty, 2002), tendo em conta os contextos relacionais entre escola e organizações de pais (Capítulo VI), as realidades socioeconómicas dos agregados familiares e os desempenhos escolares dos alunos (Capítulo VII).

PARTE 3 – As apropriações das escolas e famílias

CAPÍTULO VI – Dinâmicas escola-família ao nível estratégico

A análise meso tem dois objetivos principais: identificar quais as orientações das escolas relativamente a cada um dos quatro tipos da relação escola-família e aferir qual o uso da “voz” (Hirschman, 1970; OCDE, 2010) das famílias ao nível estratégico. A análise pretende explicar semelhanças e diferenças de acordo com os contextos socioeconómicos e de desempenho escolar identificados no capítulo II: Escolas da Serra, do Concelho e dos Bairros com cenários de menor sucesso escolar e realidades familiares socioeconomicamente desfavoráveis; Escolas da Cidade, Nova e Grande com maior sucesso escolar e contextos socioeconómicos familiares mais favoráveis.

As orientações de cada escola serão identificadas a partir da análise de dois documentos orientadores – o projeto educativo (PE) e o regulamento interno (RI) – em conjunto com o discurso produzido pelos diretores de escola (DE). A reflexão sobre as estratégias escolares procurará responder às seguintes questões: o que é que a escola se propõe fazer? Onde difere e onde se aproxima das orientações do sistema educativo português? Quando difere, contraria ou acrescenta algo que não está previsto nas orientações nacionais? Qual a importância atribuída por cada unidade escolar à relação entre professores e famílias? Em qual dos tipos de relação escola-família as escolas mais apostam? Qual o papel dos DE na mobilização das famílias?

Através da explicação do uso da “voz” das famílias no nível meso e das dinâmicas de relacionamento entre escolas, associações de pais (AP) e representantes de pais e encarregados de educação (RPEE) com assento no conselho geral (CG), tendo em conta as orientações escolares previamente definidas, procura-se analisar a atuação das famílias ao nível estratégico. A análise de conteúdo das entrevistas aos presidentes das AP e das notas de observações não participantes realizadas nos CG pretende responder às seguintes questões: Qual a relação da escola com a AP do ponto de vista dos seus presidentes? Quais as principais atividades dessa organização? Como são aceites os RPEE pelos outros elementos presentes no CG? Como é que os representantes das famílias interagem com os outros membros daquele órgão? Qual a participação e contribuição dos RPEE nos CG?

6.1. Construção dos sistemas de categorias

O processo de categorização²⁴ partiu de quatro categorias correspondentes aos tipos de relação escola-família definidos no Capítulo II: envolvimento parental no espaço familiar (EP familiar), EP no espaço escolar (EP escolar), participação parental de carácter informal (PP informal) e PP de carácter formal (PP formal). Algumas subcategorias de cada tipo foram

²⁴ Categorização realizada com o auxílio do programa informático maxqda, versão 11 para Mac.

construídas dedutivamente a partir das orientações escolares identificadas nos quadros 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4 do capítulo anterior. Outras foram criadas de forma indutiva a partir da análise de conteúdo aplicada aos documentos de trabalho. O sistema de categorias e subcategorias encontra-se nas tabelas de apresentação dos resultados.

No processo de identificação das orientações das escolas (ponto 6.2), criaram-se seis grupos de documentos (*document groups*) no Maxqda, cada um constituído pelos documentos orientadores (PE e RI) e pela transcrição da entrevista ao diretor de cada escola.

Na segunda parte deste capítulo, a junção dos dados recolhidos no âmbito de duas investigações, tal como foi explicado no capítulo III, permitiu aumentar o número de entrevistas realizadas a presidentes de AP e de notas registadas durante a observação não participante em vários CG²⁵. As categorias identificadas nesses documentos, através da análise de conteúdo de carácter indutivo²⁶, foram transformadas em variáveis constituídas por duas modalidades, presença ou ausência de atributo (Carvalho, 2008). Posteriormente, foi possível identificar perfis de atuação das AP e dos RPEE no CG, a partir dos resultados obtidos com a aplicação de análises de correspondências múltiplas²⁷. Tais devem ser entendidos como ideais-tipo, pois na realidade empírica das escolas em estudo, as características revelam-se mais diluídas²⁸. Os perfis são apresentados e explorados no ponto 6.3.

6.2. As orientações escolares das seis escolas²⁹

A matriz das frequências obtidas nas categorias e subcategorias identificadas no total dos documentos analisados (num total de 504) resume as orientações escolares de cada escola selecionada.

²⁵ Para mais informações consultar a referência Gonçalves e Batista (2014). Este trabalho foi apresentado no IV Colóquio Luso-Brasileiro “Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal”, realizado no Porto, Portugal, entre os dias 19 e 21 de Junho de 2014.

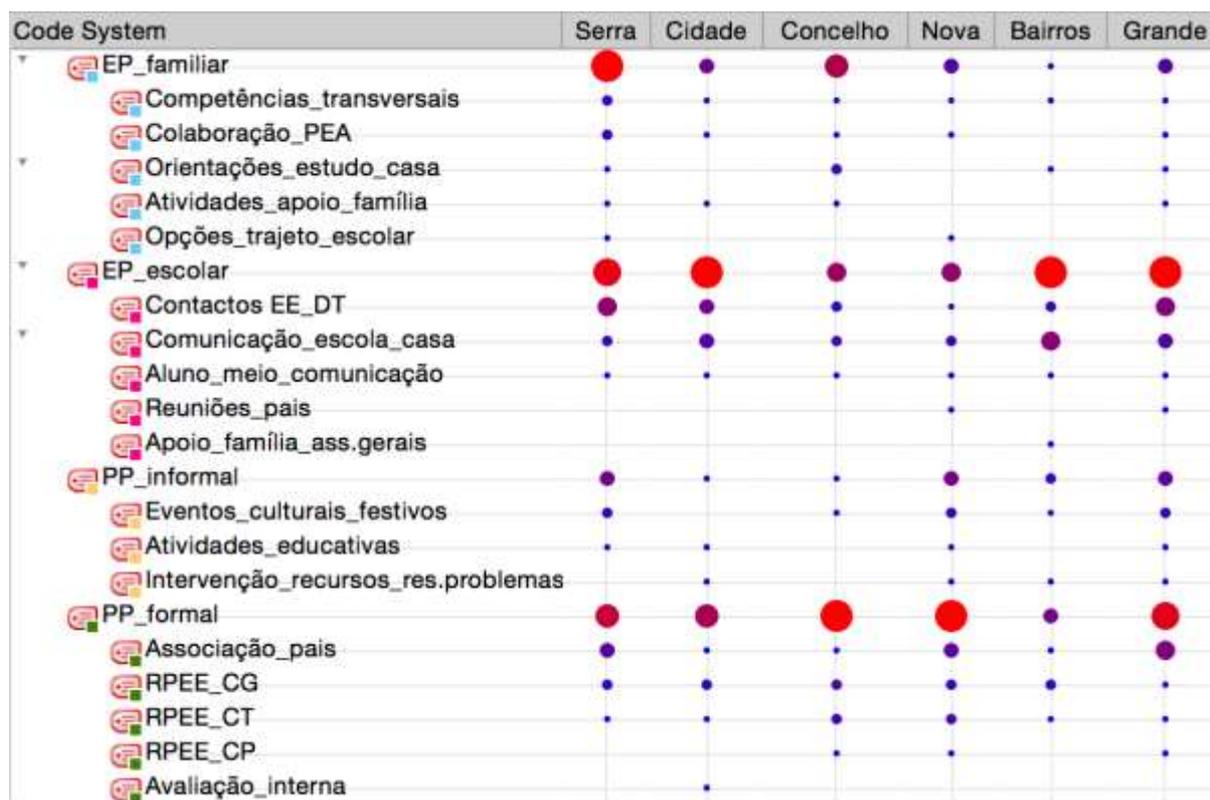
²⁶ Com o auxílio do programa informático Maxqda, versão 11.0.5 para Mac.

²⁷ As duas análises de correspondências múltiplas que se apresentam neste ponto foram realizadas com o apoio do programa informático IBM SPSS Statistics, versão 20.0.0.

²⁸ Nos Anexos G e H, encontram-se mais pormenores relativamente às variáveis utilizadas e a vários aspetos metodológicos importantes.

²⁹ Este trabalho foi apresentado em duas conferências internacionais: ECER 2015 “Education and Transition. Contributions from Educational Research”, realizada em Budapeste, entre os dias 7 e 11 de Setembro de 2015; e no II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação “O Governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas”, realizado em Braga, entre os dias 1 e 3 de Outubro de 2015. Os primeiros resultados foram publicados em *CIES Working w-Papers*, nº 158/2013.

Figura 6.1 – As orientações escolares para a relação escola-família³⁰



Fonte: PEs, RIs e Entrevistas aos DE; Matriz de categorias e subcategorias extraída do Maxqda.

Na Figura 6.1, observa-se que, de um modo geral, as escolas definem mais orientações para o EP no espaço escolar do que para o familiar. As exceções são as escolas da Serra e do Concelho, embora esta em menor escala. Relativamente à PP, a de carácter informal é a que menos segmentos codificados apresenta. Na mesma figura observa-se que as escolas focam as suas orientações na PP de carácter formal.

As escolas da Serra e do Concelho apresentam mais orientações mencionadas nos documentos orientadores e no discurso dos DE quanto ao EP no espaço familiar do que as restantes escolas localizadas em espaços urbanos e caracterizadas por alunos oriundos de contextos familiares mais favoráveis. O facto de serem as escolas com alunos oriundos de contextos familiares mais desfavorecidos localizadas no interior que mais apostam na definição de orientações para os professores ajudarem os encarregados de educação (EE) no EP familiar, parece confirmar as conclusões de alguns dos estudos que demonstram como nesses contextos específicos as famílias esperam da escola mais do que a transmissão dos conteúdos programáticos (Paixão, 2008).

³⁰ Cada bola representa a percentagem de segmentos codificados em cada categoria/subcategoria (ou frequências) no total de segmentos de cada escola.

A escola da Serra surge entre as que apresentam mais orientações ao nível da PP informal. Como descrito no capítulo III, esta escola, sobretudo a Serra 2, está localizada numa zona do interior rural, onde as escolas assumem um carácter identitário (Amiguiño, 2005) que dá “vida e animam as aldeias” (Amiguiño, 2005: 22). Enquanto a escola do Concelho parece apostar mais na PP de carácter formal nas orientações que define relativamente à relação escola-família. Ambas as escolas apresentam um número elevado de segmentos codificados em três tipos de relação escola-família o que pode também revelar o espírito comunitário de escolas inseridas em comunidades de pequena dimensão.

As orientações das escolas da Cidade, dos Bairros e Grande centram-se no EP no espaço escolar. Na figura 6.1, podemos ver como as frequências dos restantes tipos de relação escola-família são bastante inferiores. Apesar de o contexto socioeconómico de parte das famílias da escola dos Bairros ser semelhante ao das escolas da Serra e do Concelho, as orientações para o EP familiar surgem praticamente nulas na figura 6.1. No entanto, não se pode afirmar que esta escola não tenha uma intervenção mais alargada relativamente a esse tipo de relação escola-família. A diferença é que o faz através de um órgão específico, o gabinete de apoio da família e do aluno, que por se encontrar no interior do espaço escolar foi incluído na categoria do EP escolar (voltaremos a este pormenor mais adiante).

A escola Nova, cujos contextos familiares e escolares são os mais favoráveis entre as escolas selecionadas, surge como a única que foca as suas orientações no processo de comunicação entre a escola e a família (EP escolar) e, sobretudo, na PP de carácter formal.

Os quadros que se seguem apresentam as percentagens das frequências obtidas em cada tipo de relação escola-família no total de segmentos codificados por cada escola, com o objetivo de explicar as orientações escolares, semelhanças e diferenças.

Quadro 6.1 – Subcategorias do envolvimento familiar por escola (%)

EP Familiar	Serra	Cidade	Concelho	Nova	Bairros	Grande
Competências_transversais	26,7	40,0	25,0	37,5	33,3	28,6
Colaboração_PEA	26,7	20,0	25,0	37,5	0	28,6
Orientações_estudo_casa	13,3	0	41,7	0	66,7	28,6
Atividades_apoio_família	20,0	40,0	8,3	0	0	14,3
Opções_trajeto_escolar	13,3	0	0	25,0	0	0

Fonte: PEs, RIs e Entrevistas aos DE; tabela construída com base nos resultados obtidos no Maxqda.

Quatro escolas apresentam percentagens mais elevadas na primeira subcategoria, relativa às *Competências_transversais*, embora apenas as da Serra, do Concelho e dos

Bairros incentivem uma articulação entre professores e famílias na promoção do desenvolvimento social, relacional e ético do aluno. Estas escolas promovem sessões de esclarecimento às famílias acerca de vários assuntos, como os perigos da internet, higiene postural, alimentação, crescimento do aluno, importância do cumprimento de horários de sono, refeições e estudo, e de como os pais ou EE devem conhecer os amigos dos seus filhos, entre muitos outros, o que revela como as suas preocupações são diferentes.

As orientações destas escolas indicam que todos os professores devem dar conhecimento às famílias das ações específicas a desenvolver para cada aluno, indicando quais as responsabilidades específicas dos EE nesse processo. No caso da escola do Concelho, esta é uma função assumida por todos os professores e pela própria DE que afirma:

“E, por isso, é que resolvi de alguns anos a esta parte, chamar os pais e dizer-lhes ‘meus senhores, é agora [aos alunos do 2º e 3º ciclos] que temos de ter muita atenção, é agora que precisam de dizer [ao vosso educando], eu estou presente, eu estou aqui e estou contigo, e vou estar atento’. Ao contrário do que muitos pais pensam” (DE_Concelho).

As orientações das outras escolas focam as competências necessárias às atividades escolares. As escolas Nova e Grande incentivam a cooperação entre professores e pais ou EE apenas com foco sobre a formação escolar dos educandos. A estratégia passa por garantir que as famílias conheçam as regras e normas de conduta do estabelecimento escolar para que possam trabalhar sobre o comportamento que o aluno deve ter no espaço físico da escola, com o objetivo final de diminuir conflitos entre professores e EE:

“Ora, sabendo as regras, melhor eles acompanham lá em casa os comportamentos que o filhote tem. E dessa maneira também a intervenção dos pais é muito mais articulada com a da escola e não o contrário. E quando há problemas, de facto o que verificamos é que existem problemas quando há uma não sintonia com os pais” (DE_Nova).

O PE da escola Grande menciona a função de responsabilizar pais e EE sobre o cumprimento das regras e normas descritas no RI da escola e no estatuto do aluno, enquanto o respetivo DE acrescenta que a escola promove a intervenção das famílias na integração do aluno na comunidade educativa, para garantir a frequência durante a escolaridade obrigatória, a assiduidade dos alunos e prevenir o insucesso e o abandono escolar, embora sem especificar como o faz. A maioria das referências ao EP familiar no conjunto de documentos desta escola refere orientações tal como descritas na legislação.

Na escola da Cidade, o DE afirma que pensa ser comum os professores da sua escola assumirem a tarefa de explicar o processo de crescimento dos alunos às famílias, mas sem afirmar que isso seja uma orientação da escola:

“Os professores estarão sensibilizados para lhes fazer um alerta e fazê-los pensar qual era o comportamento dos próprios enquanto alunos” (DE_Cidade).

Comparando as orientações escolares com as nacionais podemos concluir que todas, à exceção da escola da Cidade, estão atentas à formação comportamental e moral do aluno de forma a garantir um bom ambiente escolar. Como vimos, as escolas da Serra, do Concelho e dos Bairros também colaboram com as famílias na promoção do desenvolvimento pessoal do aluno além do escolar. Essas ações são dirigidas a todas as famílias nas duas primeiras e apenas para as famílias das classes mais desfavorecidas na escola dos Bairros:

“A formação parental é dirigida especialmente às famílias onde se detetaram maiores lacunas e os temas são vários. Já se fez sobre alimentação, sobre educação sexual, sobre hábitos de sono, de horas, de cumprimento de horários, a importância do cumprimento de horários das refeições, de conhecerem os amigos dos filhos. Também houve uma [sobre] a segurança da internet, o que for necessário” (DE_Bairros).

Com a exceção da escola dos Bairros, as orientações das outras referem a necessidade de (co)responsabilizar as famílias sobre o processo de ensino-aprendizagem (*Colaboração_PEA*), através da colaboração nos planos individuais de recuperação dos seus educandos que especificam as tarefas dos professores e as das famílias.

Enquanto na escola Nova se fala sobretudo do envolvimento dos pais na orientação realizada pelos serviços de orientação e psicologia. Em nenhuma escola existem indicações específicas sobre como os professores podem promover o envolvimento das famílias no processo ensino-aprendizagem. Aliás o DE da escola do Concelho chega a afirmar:

“Eu faço reuniões com todos os pais e encarregados de educação de todas as turmas, faço essa primeira parte. E um dos itens que eu abordo é sempre o que é que se espera dos pais e tenho mesmo um conjunto de recursos sobre isso que tenho vindo a melhorar ao longo dos anos, em que específico isso: o que é que se espera dos pais? Como é que os pais podem ajudar? Os pais não são para ensinar. Ponto. Estão cá os professores. Até mesmo porque tecnicamente não têm essa competência, mesmo que sejam professores” (DE_Concelho).

As únicas orientações nacionais relativas a este tipo de relação escola-família que não se verificam nas escolas são o direito das famílias participarem no processo ensino-aprendizagem, algo que a maioria dos DE rejeita, e de intervir na avaliação do aluno, tópico sobre o qual nenhum DE ou documento orientador faz referência.

Quatro escolas definem orientações para que os respetivos professores colaborem com as famílias relativamente à subcategoria *Orientações_estudo_casa*. Na escola do

Concelho todos os diretores de turma e a própria direção escolar reúnem com os pais e EE de todas as turmas para lhes propor um modelo de acompanhamento aos educandos em casa considerado pela escola como o mais correto: vigiar a realização dos trabalhos de casa, conversar diariamente sobre o seu dia, ler em conjunto com eles, e perguntar aos professores sobre como proceder sempre que surjam dúvidas. Ainda na mesma escola, foi criada a figura do tutor, papel a desempenhar por professores junto de alunos cujas famílias são designadas pela escola como ausentes ou incapazes de orientar e organizar o trabalho dos alunos em casa.

A escola da Serra também opta por orientações semelhantes, embora da responsabilidade única dos diretores de turma ou professores titulares, que devem incentivar as famílias a planear e organizar o estudo do educando, nomeadamente quanto ao local e horário. Ambas as escolas, da Serra e do Concelho, responsabilizam os professores pela orientação das famílias quanto ao seu envolvimento no espaço familiar, chegando inclusive a sugerir alteração de hábitos familiares como se pode constatar na seguinte frase:

“Digo sempre aos pais, os senhores sabem ler, leiam com eles, 10 minutos à noite, meia hora, prescindam de outras coisas em função disso. Meia hora pode fazer toda a diferença, nós sabemos que os pais trabalham imenso para proporcionar coisas aos miúdos. Então aquilo que lhes peço é para prescindirem um bocadinho do tempo do trabalho para proporcionarem valores aos miúdos, leiam com eles. Se eles se habituarem a ouvir e os pais lerem com eles, ‘já não vos peço’ é o que lhes digo ‘já não vos peço que leiam um livro todo ao pé deles, mas importante que eles estejam, vejam e se entusiasmem” (DE_Concelho).

Os segmentos codificados com esta subcategoria nas escolas dos Bairros e Grande parecem indicar que os professores fazem uma orientação relativamente ao acompanhamento em espaço familiar apenas nos casos específicos das famílias desestruturadas (Bairros):

“Quanto mais for necessário o acompanhamento ao aluno, e mais visível seja ao professor que esse acompanhamento seja deficitário ou até identificar comportamentos de negligência, mais o professor tem que intervir. Atuar claramente sem medos” (DE_Bairros).

Ou direcionado ao pré-escolar e 1º ciclo de escolaridade (Grande):

“A gente manda sempre ‘como ajudar o seu filho’ principalmente no básico, 1º ciclo, os professores mandam ... o que é que havemos de fazer para ajudar o seu filho. Pronto, aquela conversazinha que nós temos endoutrinadora com as famílias” (DE_Grande).

Nas escolas da Cidade e Nova não se encontraram orientações relativamente a esta subcategoria, afirmando o DE da última que “não é norma, que nós instauremos como norma nesta escola fazer isso” (DE_Nova).

O enquadramento normativo nacional também define como funções da família a organização de atividades direcionadas para a promoção do sucesso no processo de aprendizagem de modo coerente com as atividades desenvolvidas na escola e garantir as devidas condições para potenciar o estudo em casa. As orientações devem passar por fornecer informação às famílias acerca das opções que são feitas ao nível da escola, nomeadamente através do plano individual do aluno, documento onde devem ser especificadas as tarefas a realizar pelas famílias em casa. Novamente, apenas as escolas da Serra e do Concelho definiram orientações para que os professores forneçam informações concretas às famílias para as ajudar nessas tarefas, nomeadamente tentando modificar hábitos familiares como horários de leitura em família e orientando o estudo dos alunos em casa. Nas restantes escolas não existem orientações escolares concretas para auxiliar a ação dos pais e EE na execução dessas suas responsabilidades.

A subcategoria *Atividades_apoio_família* surge nos documentos orientadores das escolas da Serra, da Cidade, do Concelho e Grande, embora direcionadas para pais e EE do pré-escolar e/ou do 1º ciclo, na sequência das orientações comuns da lei do quadro da educação pré-escolar (Lei nº 5/98, de 10 de Fevereiro).

Apenas as escolas da Serra e Nova indicam como parte das suas orientações, o incentivo às famílias se envolverem nas decisões do trajeto escolar dos educandos (*Opções_trajeto_aluno*), e o apoio que a escola deve dar na escolha das melhores opções para cada aluno. No caso da primeira, com maior preocupação pela motivação dos alunos e EE “para a necessidade de qualificação académica e/ou profissional” (DE_Serra). A segunda mais virada para as possíveis escolhas a efetuar no final do 3º ciclo de escolaridade e início do ensino secundário:

“Temos imensa preocupação com isso, [mesmo] ao nível dos diretores de turma. Mas o nosso serviço de orientação e psicologia aqui tem uma forma estratégica, um plano também para isso. Portanto, começamos no início do 9.º com sessões para todos os alunos, que não são obrigatórias” (DE_Nova).

O que significa que apenas nas escolas da Serra e Nova existe uma orientação escolar clara para que professores impliquem as famílias no processo de decisão sobre o futuro dos alunos, de forma mais organizada na segunda onde a psicóloga assume particular importância nesse trabalho de coordenação entre a escola e a família.

Quadro 6.2 – Subcategorias do envolvimento escolar por escola (%)

EP Escolar	Serra	Cidade	Concelho	Nova	Bairros	Grande
Contactos EE_DT	64,3	50,0	36,4	30,8	28,6	52,6
Comunicação_escola_casa	28,6	40,0	54,5	46,2	57,1	36,8
Aluno_meio_comunicação	7,1	10,0	0	7,7	7,1	5,3
Reuniões_pais	0	0	0	15,4	0	5,3
Apoio_família_ass.gerais	0	0	0	0	7,1	0

Fonte: PEs, RIs e Entrevistas aos DE; tabela construída com base nos resultados obtidos no Maxqda.

Nas seis escolas, quer os documentos orientadores quer os testemunhos dos DE, indicam que os *Contactos_EE_DT* são o meio de comunicação privilegiado. O diretor de turma ou professor titular é apresentado às famílias como o seu principal ponto de contacto no interior da escola para qualquer assunto. Em todas as escolas as orientações são para esses professores promoverem um processo de comunicação eficaz com os EE e cumprir as funções que estão definidas na legislação (Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro): horário de atendimento semanal, marcação de reuniões de pais individuais e coletivas para trocar informações com as famílias regularmente. Além dessa obrigatoriedade, todos os DE dão indicações aos seus professores que desempenham a função de diretor de turma, para que sejam flexíveis no atendimento às famílias que podem ficar impossibilitadas de se deslocar à escola no horário definido.

O DE da escola do Concelho criou uma orientação extra, a seguir por todos os seus professores em todas as conversas com as famílias, indo além das orientações nacionais:

“[Que] A abordagem seja construída pela positiva, isto é, começar por referir os aspetos positivos e depois deste enquadramento falar dos aspetos que no fundo são o objetivo da nossa preocupação e que, enfim, é preciso passar aos pais sem que haja logo barreiras de defesa postas, mas que seja visto positivamente” (DE_Concelho).

Enquanto os professores da escola Nova marcam estas reuniões de pais no período escolar correspondente ao da avaliação, de forma a possibilitar às famílias um melhor acompanhamento escolar ao aluno o que revela alguma preocupação com o EP familiar no sentido de o facilitar, embora sem o orientar como vimos anteriormente.

Como mais um exemplo de uma orientação que não existe no contexto nacional, as escolas Nova e Grande tentam que os seus diretores de turma contactem com as famílias de forma preferencial através dos endereços eletrónicos, como forma de tornar mais regular, célere e eficaz o processo de comunicação, por potenciar uma “interação direta e de uma forma quase imediata com o pai e o diretor de turma” (DE_Grande). Esta estratégia parece funcionar melhor nestas escolas, onde as famílias pertencem a classes sociais mais

favorecidas e, por isso, com maiores probabilidades de utilizarem esse meio de comunicação. Nas outras escolas, sobretudo na Serra, essa estratégia não funciona porque muitas famílias não têm acesso à internet.

Todos os DE afirmam que as respetivas escolas pretendem estabelecer um diálogo constante entre a escola e os EE (*Comunicação_escola_casa*), apostando na utilização das mensagens via endereços eletrónicos e na construção de uma plataforma online constituída pela página da escola (na altura, ainda em construção no caso da escola da Cidade) e pelo GIAE Online – Gestão Integrada para Administração Escolar³¹ para utilização de alunos, funcionários e EE. Estes podem aceder ao portal e ter acesso a toda a informação sobre o seu educando, quer quanto ao desempenho escolar, quer relativamente à sua vida na escola, nomeadamente horários de entrada e saída, faltas justificadas e injustificadas, classificações escolares, datas dos testes, refeições realizadas, material adquirido nas lojas escolares, entre outras informações.

A utilização da internet nesta comunicação entre a casa e a escola não está a ter sucesso no caso da escola da Serra, porque “nem toda a gente tem internet em casa. Então não conseguimos” (DE_Serra). O mesmo problema poderia acontecer na escola do Concelho, inserida num contexto socioeconómico semelhante à anterior, mas a

“maior parte das famílias sabem usar, têm computador. Mas para além disso, mesmo para os que não têm, existem vários pontos de internet na nossa comunidade, nas diversas freguesias, que eles podem usar” (DE_Concelho).

Os objetivos que os DE indicam para manter este processo de comunicação entre escola e família, além do contacto direto entre diretor de turma e encarregados de educação são diferentes. Os DE da Serra, da Cidade, Nova e dos Bairros indicam que essa comunicação é fundamental para cumprir o objetivo da (co)responsabilização das famílias pelo projeto individual do aluno. Enquanto o DE da escola Grande refere a necessidade de suscitar a confiança e a intervenção dos EE no cumprimento dos objetivos e princípios do RI. E o líder da escola do Concelho enfatiza como o envolvimento das famílias no espaço escolar pode potenciar o desenvolvimento do aluno, pelo que todos os professores são sensibilizados para receber as famílias na escola, sejam diretores de turma, professores, elementos da direção outros funcionários. Os próprios funcionários da escola,

“conhecem os pais e EE pelos nomes, e pelos corredores vão dando informações que as famílias procuram sobre os seus educandos” (Diário de campo, várias deslocações escola Concelho).

³¹ Portal disponibilizado pela J.P.M.& Abreu, Lda, para utilização exclusiva de alunos, funcionários e encarregados de educação das escolas que optam por utilizar este *software*.

O próprio DE assume a comunicação direta com as famílias no início do ano letivo quando informa sobre os objetivos e regras da escola e dá orientações sobre as tarefas a desempenhar pelos pais e EE quanto ao EP familiar e escolar. Esta abertura da escola às famílias ficou registada no diário de campo numa das deslocações ao local:

“A facilidade dos pais acederem às instalações das escolas e se dirigem aos elementos da direção, cuja sala se situa a poucos metros da entrada principal da escola, é bastante diferente das outras escolas onde as famílias chegam e têm de aguardar junto da portaria que lhes seja dada ordem de entrada na direção escolar, geralmente situada no primeiro piso ou em salas afastadas da entrada principal” (Diário de campo, deslocação escola Concelho, 21-03-2012).

A caderneta escolar do aluno – *Aluno_meio_comunicação* – continua a ser um meio de comunicação privilegiado capaz de transmitir informações importantes entre as famílias e todos os professores do educando, não apenas o diretor de turma. A maioria dos DE pensa no aluno da seguinte forma:

“Não se poderá esquecer que o aluno é o veículo privilegiado da comunicação entre a escola e as famílias e a comunidade local em que ele se insere” (DE_Nova).

Relativamente à caderneta do aluno, apenas a escola Grande não faz referência a esse meio de comunicação entre escola e casa para os alunos do 9º ano de escolaridade, o ano de referência para este estudo. Tal como grande parte das referências desta escola para o EP, quer familiar quer escolar, a caderneta só é referida para o jardim-de-infância e 1º ciclo.

As *Reuniões_pais* são referidas como orientação para o EP escolar nas escolas Nova e Grande, em que a primeira definiu que todos os DT as devem marcar antes do final do período, tendo em consideração o acompanhamento das famílias aos alunos no espaço familiar:

“Reuniões, fazemos logo após cada reunião de avaliação, fazemos sempre também reunião com pais, ainda dentro do mesmo período. Eu sei que há escolas que fazem no período seguinte, nós achamos que é muito importante fazer naquele momento para os pais poderem também tecer estratégias para se organizarem e para melhorar o bem-estar dos miúdos e os resultados” (DE_Nova).

A escola dos Bairros é a única que aposta no incentivo ao EP escolar através da subcategoria *Apoio_família_ass.gerais*, mais especificamente através do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAFA), que apoia os EE em todos os assuntos necessários:

“É mesmo o serviço que nós temos de maior abertura aos EE porque tem um horário diário de 8 horas por dia. E recebe muitos e muitos EE que vêm tratar de assuntos [vários], tratar do

SASE por exemplo, ou ‘não consigo comprar os manuais, como é que eu posso fazer?’ Enfim são variadíssimos os temas e tem uma procura muito grande” (DE_Bairros).

Esse gabinete tem como objetivo orientar as famílias nos vários assuntos da vida escolar (como aquisição de livros, ou inscrição na ação social escolar) e noutras temáticas que saem fora do âmbito escolar, como por exemplo prestar auxílio aos pedidos de cidadania portuguesa. Um gabinete que de acordo com o DE desta escola responde a um conjunto de necessidades de parte da população escolar (nomeadamente as camadas populacionais dos bairros de habitação social onde muitas famílias são emigrantes). Este gabinete é uma forma de comunicação e de colaboração que vai bastante além das orientações nacionais, quer relativamente ao EP escolar quer ao familiar.

Quadro 6.3 – Subcategorias da participação informal por escola (%)

PP Informal	Serra	Cidade	Concelho	Nova	Bairros	Grande
Eventos_culturais_festivos	57,1	0	100,0	54,5	75,0	62,5
Atividades_educativas	42,9	50,0	0	36,4	0	25,0
Intervenção_recursos_res.problemas	0	50,0	0	9,1	25,0	12,5

Fonte: PEs, RIs e Entrevistas aos DE; tabela construída com base nos resultados obtidos no Maxqda.

À exceção da escola da Cidade, as restantes cinco incentivam a participação dos pais e EE em *Eventos_culturais_festivos*. Nas escolas Nova e Grande acrescenta-se a promoção do aumento da participação das famílias na organização desses mesmos eventos, além do incentivo à comparência. O principal objetivo, de acordo com os DE, é aumentar o envolvimento das famílias na vida escolar, através da organização de várias atividades lúdicas como exposições, filmes, passeios, festas de natal e de fim de ano, teatros e concertos.

As escolas da Serra e Nova promovem este tipo de eventos, incentivando a participação dos EE através dos trabalhos realizados pelos alunos:

“Aproveitar a elaboração de trabalhos dos alunos para convidar os EE a virem à escola e contactarem mais ativamente com as atividades desenvolvidas pelos seus educandos” (DE_Serra).

No caso da escola do Concelho, foi criado o dia aberto às famílias para desmistificar espaços escolares e alguns preconceitos dos pais e EE relativamente ao refeitório ou mesmo às aulas como referido na seguinte citação:

“É também uma possibilidade de os pais verem o aluno em contexto, mesmo os colegas dos filhos que eles ouvem falar e que conhecem o nome, mas que depois em contexto [escolar] são completamente diferentes. Os professores não têm, é suposto, não terem nenhuma atividade

preparada para esse dia, é uma aula normal, se for teste é teste, se for correção de teste é correção de teste, não interessa. É uma atividade normal” (DE_Concelho).

Os eventos organizados pela escola Grande dirigem-se sobretudo às famílias com alunos no jardim-de-infância e no 1º ciclo de escolaridade, e faz parte da intenção deste DE incentivar a participação dos EE na organização e nas atividades em si, através da AP. A escola dos Bairros apenas acrescenta a realização de atividades lúdicas em espaços comunitários, onde é possível acomodar maior número de famílias:

“O concerto musical das bandas de garagem fazemos em colaboração com uma instituição recreativa. É num espaço fora da escola e aberto à comunidade e aos pais. [Estes vão] naturalmente ver os seus filhos estão a tocar, e vão ver os amigos e tem uma grande procura. O teatro também, temos utilizado o mesmo espaço, para ter realmente condições para ter mais pais, porque aqui na escola não temos. Faz-nos falta um espaço que realmente possa receber uma grande quantidade de pessoas. O pavilhão não tem qualidades acústicas, portanto nós recorremos assim às instituições que têm esses espaços” (DE_Bairros).

As orientações nacionais para este tipo de relação escola-família são bastante genéricas, mas vemos que as escolas desenvolveram alguns aspetos inovadores. Entre os quais, a estratégia das escolas da Serra, do Concelho e Nova de incentivar a PP informal das famílias através da utilização do aluno e dos seus trabalhos (Serra e Nova), da criação de dias específicos para as famílias (Concelho), da abertura de espaços específicos (Grande) e da utilização de espaços comunitários (Bairros).

O fomento da participação das famílias em *Atividades_educativas* surge nas intenções escritas de quatro escolas com o objetivo de aumentar a participação dos pais e EE em atividades de desenvolvimento curricular e de ligação da escola com o seu meio envolvente como parte da educação cívica dos alunos. Porém, não foram encontrados registos de ações concretas de implementação dessas estratégias na maioria das escolas. As exceções são a escola Nova em que a DE afirma que:

“A dinamização de relações de efetiva parceria colaborativa com os pais, aberta, flexível e personalizada, de acordo com a sua vontade e possibilidade, indo além do mero papel institucional de membros ocasionais dos órgãos de administração e gestão ou de meros receptores de informação” (DE_Nova).

Pelo que resolveu incluir um elemento representante das famílias na comissão de avaliação dos prémios de mérito e de excelência da escola e incentivar os professores a convidar pais ou EE a apresentar vários temas em sala de aula aos alunos. E ainda a escola Grande, embora as ações que incentivam a PP informal das famílias sejam dirigidas ao jardim-de-infância e do 1º ciclo de escolaridade.

A escola da Cidade incentiva a PP informal dos pais para captação de mais recursos e para um maior leque de soluções para variados problemas:

“Estratégias de envolvimento dos pais e outros parceiros comunitários, com impacto relevante na captação de recursos, na dinamização de atividades e na resolução de problemas” (DE_Cidade).

A escola Nova também fomenta a iniciativa das famílias para a captação de recursos e resolução de problemas. Enquanto as escola do Concelho e Grande incentivam a PP informal das famílias de forma a combater focos de conflito específicos:

“Relativamente aos refeitórios, nós temos abertura para os pais virem comer quando querem, nem avisam. Que é para saber daquela coisa [que os pais se queixam] ‘Ah, não comem bem’, [a diretora diz] ‘venham quando quiserem, apareçam, a gente oferece o almoço’” (DE_Grande).

Em quase todas as escolas é possível identificar orientações para incentivar a PP informal das famílias aproximando os EE à realidade de cada escola (nos níveis de ensino do jardim-de-infância e do 1º ciclo no caso da última). A exceção é a escola da Cidade onde se identificam intenções gerais não sendo possível induzir orientações específicas além da já referida tentativa de captação de recursos.

Quadro 6.4 – Subcategorias da participação formal por escola (%)

PP Formal	Serra	Cidade	Concelho	Nova	Bairros	Grande
Associação_pais	50,0	14,3	17,6	40,9	14,3	58,8
RPEE_CG	33,3	42,9	35,3	22,7	57,1	17,6
RPEE_CT	16,7	28,6	29,4	31,8	28,6	17,6
RPEE_CP	0	0	17,6	4,5	0	5,9
Avaliação_interna	0	14,3	0	0	0	0

Fonte: PEs, RIs e Entrevistas aos DE; tabela construída com base nos resultados obtidos no Maxqda.

A principal observação é que as seis escolas seguem as orientações nacionais relativamente às AP e aos RPEE nos conselhos gerais e de turma, com poucas ou nulas alterações no caso das escolas da Serra, da Cidade e dos Bairros.

Os DE das escolas da Serra, do Concelho e Nova afirmam que fazem reuniões com a AP sempre que necessário para organizar atividades esporádicas (DE_Serra), partilhar preocupações e clarificar assuntos (DE_Concelho e DE_Nova) ou ouvir propostas da AP (DE_Serra). Enquanto na escola Grande são realizadas reuniões mensais entre a direção da escola e as várias AP que asseguram tarefas bastante específicas e apenas presentes nesta escola: organizar os centros de tempos livres (1º e 2º ciclos de escolaridade),

contratar as empresas para as atividades de enriquecimento escolar, filtrar as queixas dos pais e EE e comunicá-las à direção e, por último, elaborar uma espécie de manual de instruções a entregar aos pais e EE no início do ano letivo e que serve como documento de apoio das famílias que ingressam na escola.

Apenas nesta escola e na Nova estão descritas tarefas específicas que vão além da participação na organização de atividades concretas. Na escola Nova, o DE convida a AP a estar presente em todas as reuniões de acolhimento aos novos alunos (sobretudo do 7º e do 10º ano de escolaridade) e respetivas famílias, como forma de ajudar esta estrutura a angariar mais sócios. Ainda na mesma escola, o DE afirma que a AP está dividida em três grupos de trabalho:

“Eles organizaram-se em grupos de trabalho. Um deles era das necessidades da escola, outro é debates e seminários, portanto eles querem organizar e têm organizado para pais, mas também dão os seus recursos, portanto no fundo aqui é solicitar à escola que diga quais as temáticas que gostaria de ver representadas. Isto a nível das turmas, porque poderá haver pais ou alguém que eles possam acolher para vir à escola falar, por exemplo, de política agrícola comum no caso de economia” (DE_Nova).

Todas as escolas descrevem o modo como devem ser eleitos os RPEE para o CG, tal como definido na legislação portuguesa: estes elementos devem ser propostos pelas AP e/ou ser eleitos em assembleia geral de pais. Esta deve ser convocada pelo presidente do CG, o qual deverá orientar a eleição desses elementos sempre que a AP não exista ou se encontre inativa. A presença de quatro RPEE no CG é cumprida em quatro escolas. Nas do Concelho e dos Bairros existem apenas dois representantes, os quais se têm mantido nesse órgão de gestão sem haver eleições em assembleia geral de pais. A escola Grande é a única onde o número de representantes é maior do que o exigido na legislação, ao todo cinco elementos, um por cada estabelecimento de ensino. O tempo do mandato dos representantes das famílias nos conselhos gerais é cumprido de acordo com as orientações nacionais.

Apesar de previsto nas orientações das seis escolas, os representantes das famílias para o conselho geral não têm sido eleitos em assembleia geral de pais devido à falta de comparência de famílias nessa reunião.

É nas estratégias direcionadas aos conselhos de turma que se registam as maiores diferenças, também porque a legislação não é tão clara nem descritiva sobre os processos de eleição dos representantes das famílias nem sobre as suas funções. Relativamente à eleição destes elementos, cada diretor de turma gere o processo nas escolas da Serra, da Cidade, dos Bairros e Grande, enquanto nas escolas do Concelho e Nova existem indicações concretas para que os DT incentivem processos de eleição entre os EE.

Relativamente a este órgão, a escola da Serra decidiu não realizar as reuniões intercalares no ano letivo em que se realizou o trabalho de campo. Uma decisão semelhante foi tomada pela direção da escola Nova, embora apenas durante os 2º e o 3º períodos escolares do mesmo ano. Ao decidir realizar apenas os conselhos de turma de avaliação, nos quais as famílias não podem estar presentes de acordo com a legislação vigente, estas escolas retiraram às famílias o direito de participar na “coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 20 de Abril) das turmas dos seus educandos.

Apenas nas escolas do Concelho e Nova foram instituídas regras sobre como os RPEE devem agir nas suas funções de representação das e de comunicação com as outras famílias, da responsabilidade da direção escolar no caso da primeira e da AP no caso da segunda. Estes projetos revelam como estas escolas agem relativamente a esta dimensão da PP formal de forma bem mais complexa do que as orientações nacionais.

No caso da escola do Concelho, a direção reúne uma vez por trimestre com todos os RPEE para informar e debater sobre o plano anual de atividades, para apresentar resultados obtidos nas várias dimensões educativas da escola, incumbindo-os de fazer a “desmultiplicação da informação” (DE_Concelho) por todas as famílias. Nestas reuniões procuram:

“Auscultar [os RPEE] e envolvê-los no processo de tomada de decisão em relação a alguns aspetos na área da gestão escolar e na promoção da melhoria da prestação do serviço educativo” (DE_Concelho).

Na escola Nova, é esperado que os RPEE sejam convocados pelos DT para a primeira reunião de professores das turmas onde deve ser feita a caracterização escolar dos alunos e a elaboração do plano de trabalho de cada turma. Também devem participar na elaboração do projeto curricular de turma, documento que se constrói na primeira reunião de professores das turmas de início de ciclo de escolaridade, no 7º e no 10º ano. Aos RPEE, a escola pede que sejam desenvolvidos mecanismos de comunicação com as outras famílias, tendo ficado a tarefa de mostrar aos representantes com o fazer de forma eficaz ao cargo da AP.

Nas escolas do Concelho, Nova e Grande identificou-se a possibilidade de um RPEE ser convidado a estar presente no conselho pedagógico, apesar de as famílias terem deixado de estar representadas neste órgão de acordo com o enquadramento normativo nacional (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de Julho). Esta possibilidade de participação em todos os assuntos escolares é mais clara na escola Nova, com a responsabilização do respetivo DE em enviar para a AP as atas de todos os encontros do conselho pedagógico.

Finalmente, na escola da Cidade, foi criada uma comissão interna responsável pela construção e análise de informação para a avaliação interna, numa equipa que

"Poderá contar com o apoio de diversos colaboradores, nomeadamente pessoal docente, alunos, pessoal não docente, encarregados de educação e outros parceiros" (DE_Cidade).

No próximo ponto analisam-se os modos de apropriação das responsabilidades atribuídas pela legislação portuguesa aos elementos das AP e aos RPEE que são eleitos para o conselho geral (CG), o órgão de gestão estratégica das escolas.

6.3. Atuações das famílias na gestão estratégica da escola

Neste ponto questiona-se o modo como as famílias estão a assumir os papéis definidos que lhes foram reconhecidos pelas orientações nacionais no contexto da regulação partilhada da educação, como os percebem e implementam tendo em conta as estruturas organizacionais específicas onde atuam e os contextos relacionais de cada escola. A análise às atuações das famílias focou a PP de carácter formal devido à inexistência de recolha de informação nas escolas relativamente aos outros tipos. Além do número de reuniões de pais realizadas e do número de pais presentes em cada uma, não existem mais recolhas de informação sobre o que cada diretor de turma pratica relativamente ao EP familiar e escolar, assim como também não existe recolha de informações sobre as atividades organizadas no âmbito da PP informal e sobre a respetiva adesão das famílias. Dessa forma, procurou-se identificar perfis de atuações das AP e dos RPEE nos conselhos gerais de forma a tentar explicar qual a "voz" (Hirschman, 1970) das famílias ao nível estratégico das escolas.

A análise apresentada neste ponto tem como base principal o trabalho realizado em conjunto com outra investigadora, onde se procurou dar resposta a quatro questões principais: i) como é entendido o papel e responsabilidades das AP na vida da escola por parte dos seus dirigentes; ii) qual a relação desenvolvida entre a AP e a escola; iii) qual a relação entre AP e os restantes pais da escola; iv) como se caracteriza a ação dos RPEE nos órgãos de gestão da escola.

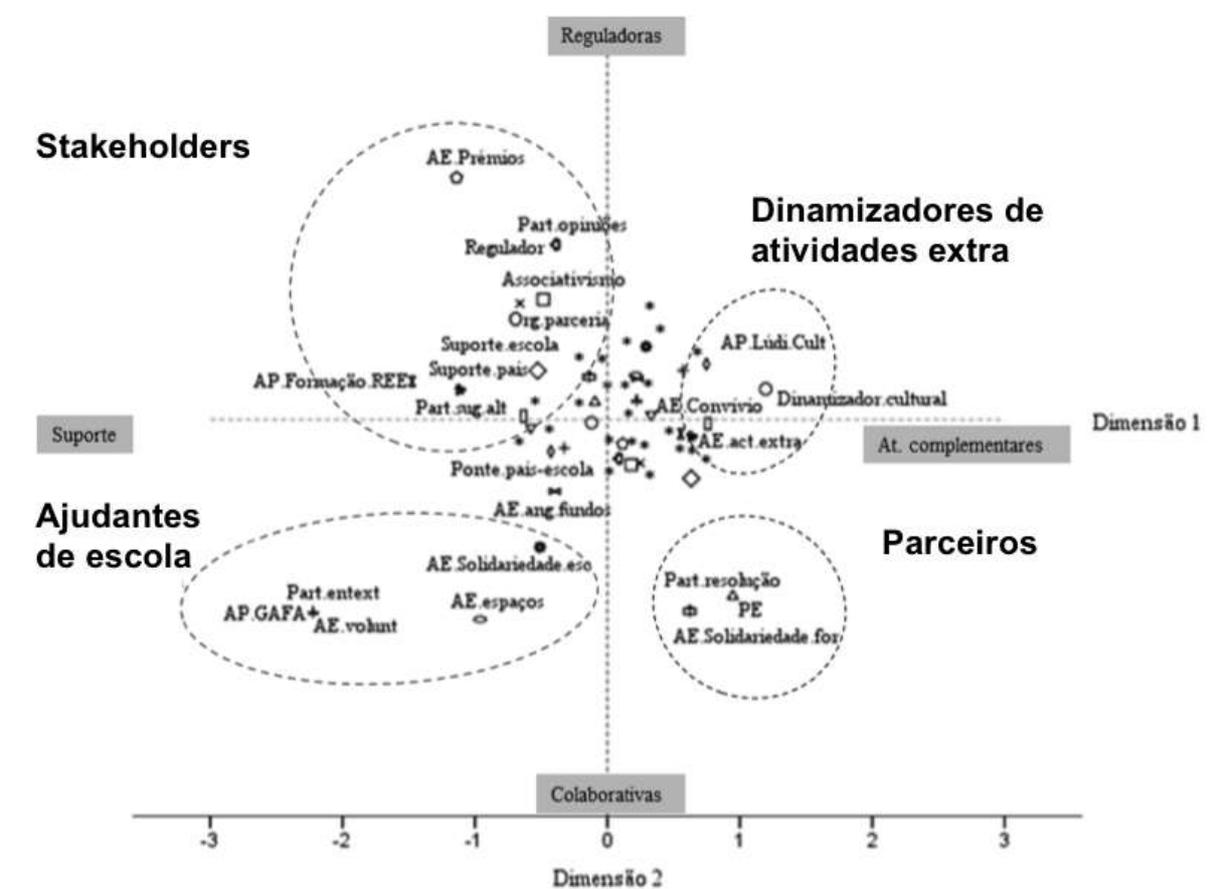
Ao longo da apresentação dos resultados desse trabalho procura-se identificar em quais tipos de atuação os presidentes das AP e os RPEE dos CG das seis escolas aqui em estudo se posicionam, através da ilustração com excertos das respetivas entrevistas, notas das observações nos conselhos gerais e do diário de campo.

Representações sobre o papel das associações de pais³²

Na análise do papel e atividades desenvolvidas pelas AP utilizaram-se vinte e três variáveis, as quais discriminam as representações que os respetivos presidentes têm sobre qual o papel e responsabilidades a assumir pela AP na escola, atividades que organiza com e/ou para a escola e para as famílias e o tipo de participação que a AP tem fora do órgão de gestão escolar.

Através do cruzamento das medidas das variáveis e quantificações, e contribuições das respetivas categorias, é possível ler as dimensões que definem o plano onde é possível identificar os perfis de atuação das AP (Figura 6.2). Na primeira dimensão, verifica-se a oposição de categorias relativas às atitudes e práticas das AP nas atividades que desenvolvem na escola, de um lado revelando uma tendência de atuação de “suporte” e do outro, mais próximo da “promoção de atividades complementares” à escola. A segunda dimensão diferencia entre AP mais “colaborativas” em contraste com um modo de atuação mais próximo de “reguladoras”.

Figura 6.2 – Perfis das atuações das associações de pais



³² A escola dos Bairros não tem AP ativa, pelo que apenas cinco PAP foram entrevistados no âmbito desta investigação.

Fonte: Entrevistas aos presidentes das AP; extraída do SPSS.

Definido pelas duas dimensões descritas, o plano põe em evidência vários tipos de configurações de associações entre as categorias, colocando em evidência quatro perfis de atuação das AP. O primeiro denomina-se de “*Stakeholders*” e caracteriza-se pela associação entre a percepção que os presidentes têm da AP como tendo um papel regulador e de associativismo/participação, com o papel de organizar atividades em conjunto ou em parceria com a escola e de promover suporte quer à escola quer aos pais. A transmissão de opiniões e sugestões no sentido de sugerir alterações na escola e práticas relacionadas com a formação dos RPEE nos conselhos de turma, também são categorias associadas a este perfil de AP.

Ao segundo tipo de atuação das AP deu-se o nome de “Ajudantes de escola”, por associar atividades de apoio aos professores, como voluntariado para vigilância dos alunos e para melhoramento dos espaços escolares, ações de solidariedade para com os alunos e participar na resolução de problemas recorrendo a entidades externas. A atuação neste tipo é mais colaborativa, através do desenvolvimento de ações de angariação de fundos para a escola e a percepção de que a AP é o elemento privilegiado para fazer a ponte entre pais e professores.

O terceiro perfil, “Parceiros” também apresenta uma participação mais colaborativa, ao qual surgem associadas as categorias da participação na resolução conjunta de problemas e das atividades de solidariedade dirigidas à comunidade exterior.

Por último, o quarto perfil “Dinamizadores de atividades extra”, associa a organização de atividades lúdicas/culturais dirigidas aos pais, a atividades extra curriculares como, por exemplo, a ocupação de tempos livres dos alunos ou outros projetos de promoção da aprendizagem, a atividades para convívio e a representação da AP como um dinamizador cultural, capaz de promover encontros informais e de estreitar os laços com a comunidade escolar alargada.

Através da análise aos segmentos dos discursos dos cinco presidentes de AP, codificados com as categorias utilizadas como variáveis na construção dos perfis descritos, foi possível identificar o perfil mais predominante de cada uma das AP pertencentes às escolas em estudo. A AP da escola da Serra surge exclusivamente associada com o quarto perfil “Dinamizadores de atividades extra”, pois o respetivo presidente afirma que as tarefas da AP centram-se na organização de atividades lúdicas e culturais para famílias e professores e de convívios para a comunidade alargada identificando a AP como um importante dinamizador cultural da zona:

“Aqui numa zona como a nossa, inserida num meio como está, interior com tudo o que isso pressupõe, penso que até é interessante porque ajuda a dinamizar aqui a aldeia, o meio onde

estamos inseridos. Pronto, damos mais convívio às pessoas, onde há ao ir à escola, mesmo a nível cultural, também ajuda a dar alguma cultura às pessoas” (PAP_Serra).

E também assume responsabilidades ao nível da realização de atividades extra curriculares para os alunos:

“Tudo o que nós precisarmos e que achemos necessário, nomeadamente até na realização de tempos livres, temos organizado mais ou menos em conjunto com a escola, e eles disponibilizam todo o material que seja necessário” (PAP_Serra).

O discurso do presidente da AP da escola Grande também a aproxima do mesmo perfil, sobretudo devido à organização de atividades lúdicas e culturais para pais e de convívios na escola, embora apenas de forma esporádica ou em épocas do ano específicas como a semana da escola que se tornam eventos isolados pela falta de adesão dos pais. A seguinte citação relata um dos projetos que se tornou um desses eventos isolados devido à baixa participação das famílias:

“A AP desenvolveu o projeto ler mais que era uma das coisas que tentamos fazer uma cooperação aqui com o projeto. E então surgiu uma ideia que era os pais lerem um livro e os filhos também, o mesmo livro, e depois numa noite em que reuníamos os pais e os filhos para falarmos sobre o livro, trocamos impressões, duas gerações a ler um livro que desse para fazer vá lá uma troca uma partilha. E não conseguimos trazer os filhos nem pensar! Com os pais foi complicado quer dizer, não se acarinhou, não se conseguiu ir para a frente. Acho que era um projeto giro, era bom se conseguíssemos fazer em duas vezes e os filhos que vieram foram arrastados. E o resto não conseguimos, viemos nós” (PAP_Grande).

No entanto, o presidente também considera a AP uma entidade de suporte à escola, por considerar

“importante porque quanto mais não seja para saber e apoiar também na escola naquilo que não se consegue fazer mais, naquilo que não se consegue dar mais passos” (PAP_Grande).

Para este inquirido a AP é uma entidade capaz de fazer a ponte pais-escola ao apostar numa comunicação regular, na participação no conselho geral para “fazer uma ligação e a abrir realmente mais para as famílias e a fazer chegar a escola às famílias” (PAP_Grande) e, por último, para diminuir conflitos:

“Quando a gente está de fora e vê os nossos filhos sem aulas e parece que a escola está de braços cruzados a não fazer nada. É diferente quando estamos aqui a participar desse processo e os pais depois vêm preocupados e a preocupação mantém-se não é, não é só por sabermos como o processo é que não nos preocupamos, mas pelo menos conseguimos não só atirar pedras e ficar contra, mas tentar perceber e se calhar acolher e dar espaço para a escola trabalhar e não ficar só resolvendo se calhar queixas ou essas preocupações. Eu não

sei acho que se calhar é um exemplo de uma coisa positiva que temos tentado nós da AP transmitir aos pais” (PAP_Grande).

No caso das escolas da Cidade e do Concelho, as respetivas AP surgem associadas com maior predominância ao perfil “*Stakeholder*”, embora com bastantes características do último perfil de “Dinamizador de atividades extra”. No caso da escola da Cidade, o respetivo presidente refere que a AP deve servir como suporte da escola:

“E então a primeira coisa que eu pedi foi o que é que nós podemos fazer para ajudar, como AP. Eu acho que é fundamental que os professores também [saibam] que os pais são um elemento, são um companheiro de trabalho onde cada um tem as suas tarefas, mas que devem ser entendidos como parceiros de trabalho” (PAP_Cidade).

Enquanto o presidente da AP da escola do Concelho olha para essa organização, sobretudo, como uma entidade de suporte aos pais, afirmando “estamos aqui para os servir [aos pais]” (PAP_Concelho). Este presidente indica ainda que a AP faz sugestões para melhoria do serviço da escola e promovem a angariação de fundos e/ ou de recursos para a escola:

“As únicas nossas receitas desde que tomámos posse, e conseguimos com algum esforço ofertar a cada sala 25€ em livros que os professores escolheram consoante a necessidade deles, que achavam que era mais necessário e ainda foi cerca de 600€, que é muito, para nós é bastante dinheiro, e é com este tipo de ações que estamos a tentar renascer um pouco esta AP” (PAP_Concelho).

Ambas as AP destas últimas escolas apresentam características do perfil “Dinamizadores de atividades extra”. No caso da Cidade para organizar atividades extra curriculares e para ocupação dos tempos livres, e no caso da Concelho para promover convívios entre pais e professores.

A AP da escola Nova é a que mais se identifica com o perfil “*Stakeholder*”, pois apresenta segmentos codificados com grande parte das categorias que lhe estão associadas. O respetivo presidente refere que tenta comunicar aos pais a importância de participar nos vários momentos da escola, nomeadamente através da assembleia geral de pais e da AP, revelando preocupação para com o exercício do associativismo das famílias:

“Há dois anos letivos atrás fizemos um questionário junto de todos os pais representantes de turma, reunimos com os pais representantes de turma e fizemos um questionário. E depois são várias perguntas sobre, qual era a sua intervenção, a duração das reuniões de turma, a intervenção nas reuniões de turma, para que é que havia, se preparava se não preparava, se comunicavam, se não comunicavam” (PAP_Nova).

Na sequência desta preocupação, surgiu naturalmente a iniciativa de formar os RPEE para a responsabilização pelo seu papel na escola:

“Ninguém informa o que são os direitos e os deveres dos pais representantes de turma. E, por isso, as pessoas são engajadas à força. E quando uma pessoa é engajada à força, raramente desempenha bem a sua função. Para não dizer nunca, raramente desempenha bem a sua função. [Isso] são os pés de barro do associativismo parental. É um facto que a base da legitimidade do associativismo parental reside na qualidade da intervenção dos pais representantes de turma. Quando essa qualidade é pouca ou nenhuma, tudo o resto depois sofre por inerência, perde o seu prestígio e a sua capacidade de intervenção, a sua idoneidade. Portanto, os seus pés de barro. E, por isso, como esta AP acredita nisto, eu acredito e consegui convencer os meus parceiros, isto é uma equipa, que isto era muito importante. Eu visitei todas as turmas, ou todas as que consegui, falei destes três documentos, não fui lá entregar aos professores, fui lá recolher e falava sobre isto e falava da importância dos pais representantes de turma, direitos e deveres, e como é que a eleição devia ser feita, porque eu estou convencido disto que lhe acabei de dizer” (PAP_Nova).

Este PAP afirma que “os pais estão na escola para ajudar a escola, não é para substituir a escola” (PAP_Nova), devendo trabalhar em parceria e de igual para igual pois “a partir do momento em que sou convidado ou por lei ou pela escola, aí acredito que não me podem impedir de me expressar livremente” (PAP_Nova), incluindo para sugerir alterações necessárias, sobretudo no conselho geral para onde são apontados pais “com algum à vontade para fazer intervenções de mais-valia e que sabem do que é que estão a falar” (PAP_Nova).

Entre as cinco AP, esta é a que apresenta um perfil de atuação mais próximo de uma ação reguladora de tipo “acionista”. Ou seja, esta AP pede à direção escolar que justifique as suas decisões e que melhore as suas estratégias após análise de documentos, processos e resultados pelos RPEE que designa para os CG.

No entanto, apesar da predominância de categorias do perfil de “*Stakeholder*”, esta AP também desenvolve atividades de solidariedade para com os alunos da escola, como a troca de manuais que promove no início do ano letivo, categoria associada com o segundo perfil de “Ajudantes da escola”. Em simultâneo, o inquirido afirma que a AP também deve ser uma entidade de suporte e de ligação aos pais, embora no sentido de os ajudar a intervir devidamente na escola.

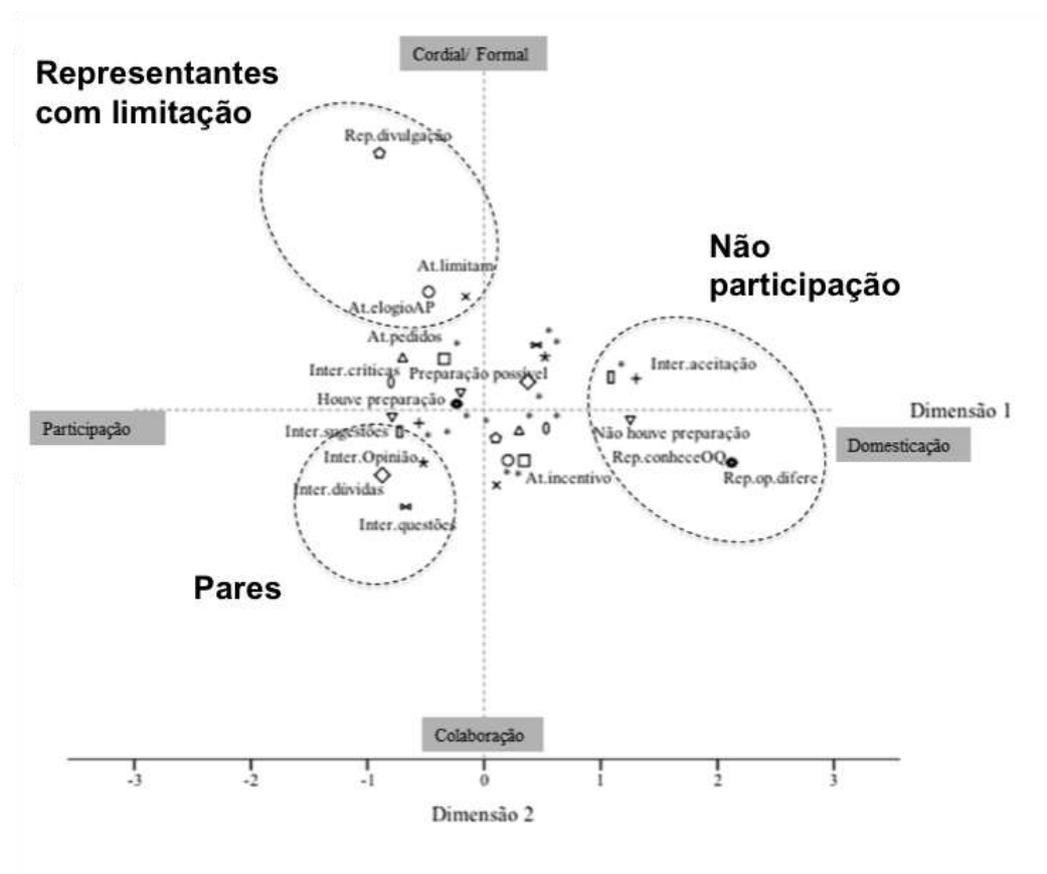
Entre estas cinco AP, nenhuma se identifica com os perfis de “Ajudantes da escola” e “Parceiros” assumindo modos de atuação mais regulador através de uma participação mais formal no caso da Nova, atuações mais próximas de uma postura de suporte no caso da Cidade e do Concelho, ou de “Dinamizador de atividades extra” no caso das escolas da Serra e Grande.

Atuações dos representantes de pais e encarregados de educação no conselho geral

A análise às atuações dos RPEE no CG foi realizada com base em 14 variáveis, que discriminam as intervenções desses elementos naquelas reuniões, a forma como representam as famílias de todos os alunos da escola e as atitudes dos outros membros em relação à sua presença e intervenções.

O cruzamento das medidas das variáveis, quantificações e contribuições das respetivas categorias, permitiu a leitura de duas dimensões na definição do plano possibilitando a identificação de vários perfis de atuação dos RPEE no CG (Figura 6.3). A primeira dimensão opõe entre uma postura dos representantes mais “participativa” e outra que se denominou de “domesticada” (Sá, 2000:11). A segunda dimensão diferencia modos de relação entre os RPEE e os outros membros do CG, mais especificamente entre um relacionamento de natureza mais “colaborativa” e outro mais “cordial/formal”.

Figura 6.3 – Perfis das atuações dos representantes de pais e encarregados de educação no conselho geral



Fonte: Notas registadas durante as observações não participantes nos CG; extraída do SPSS.

Definido pelas duas dimensões descritas, o plano põe em evidência vários tipos de configurações de associações entre as categorias, revelando três perfis de atuação dos RPEE. Ao primeiro perfil atribuiu-se o nome de “Representantes com limitação” por associar categorias relativas ao papel de representante que estes elementos tentam cumprir ao focar-se nas informações que têm de transmitir a todas as famílias, a categorias como a atitude de limitar a ação dos RPEE por parte dos outros elementos deste órgão que, em simultâneo, aproveitam o encontro para elogiar publicamente a AP. Ou seja, neste perfil os RPEE são mais participativos e o relacionamento com os outros elementos do CG caracteriza-se por ser mais *cordial/formal*.

Esse primeiro perfil partilha a associação com algumas categorias com o segundo perfil “Pares” – preparação para as reuniões, embora sendo muitas vezes a preparação possível devido à não disponibilização prévia dos documentos de trabalho, uma intervenção com críticas por parte dos RPEE e pedidos dos outros elementos que lhes são dirigidos. Este perfil distingue-se por se associar a intervenções mais colaborativas por parte dos representantes das famílias, através das quais questionam e colocam dúvidas sobre os assuntos incluídos na ordem de trabalhos e sobre os quais dão as suas opiniões, sugerindo possíveis soluções aos problemas debatidos.

Finalmente, um último perfil denominado de “Não participação”, associado à presença de categorias como a aceitação e concordância com as propostas apresentadas por professores, sobretudo pelo diretor da escola, e a afirmação de opiniões contrárias às críticas negativas que outras famílias lhes transmitem sobre a escola ou professores, por isso mais próxima da “domesticação”. Os RPEE associados a este perfil parecem não se preparar para estas reuniões.

A análise aos segmentos codificados com as categorias associadas aos três perfis acima mencionados, permitiu identificar o perfil de atuação mais predominante dos RPEE nos CG de cada escola. Nas escolas da Serra e do Concelho, as notas das observações aos CG revelam que as atuações dos RPEE pertencem ao tipo “Não participação”. Nestas duas escolas, os RPEE revelam falta de preparação para as reuniões e aceitam sem questionar as propostas e opiniões dos professores e do DE, sobretudo quando se discutem assuntos pedagógicos como o grau de dificuldade das últimas provas de exame nacional na disciplina de Português do 9º ano, os documentos orientadores das escolas ou outros assuntos:

“Os RPEE são faladores e revelam conhecimento do agrupamento e dos outros elementos do CG. No entanto, coíbem-se de intervir em temas como organização escolar, distribuição do serviço letivo ouvindo atentamente a DE, mas não emitindo qualquer opinião” (Notas_Observação_CG_Serra).

Os outros elementos presentes nos CG das duas escolas, sobretudo os DE, incentivam as sugestões por parte dos RPEE sobre os assuntos que vão sendo debatidos:

“A própria DE confirmou vários pontos das suas apresentações com a RPEE da AP (caso relativos às atividades extra-curriculares)” (Notas_Observação_CG_Serra).

Durante a conversa com a DE da escola do Concelho após a realização do CG, aquela revelou estar

“insatisfeita com os representantes da comunidade porque não levantam questões sobre os documentos e estratégias que são apresentados, nem fazem comentários sobre os relatórios de planos anuais de atividades ou sobre as propostas de projeto educativo que tenta construir em conjunto ou pelo menos com os *inputs* desses elementos” (Notas_Diário de campo_Concelho_15-Julho-2013).

Na escola do Concelho vemos que os RPEE conhecem as opiniões das restantes famílias, transmitindo as informações que estas pediram aos membros do CG. Sempre que estas informações são críticas direcionadas à escola, estes representantes fazem questão de referir que não concordam com elas:

RPEE (vice-AP) refere que muitos pais deviam ir fazer “estágio” noutras escolas para verem como são as condições bem diferentes das que considera excelentes neste agrupamento. Refere que alguns pais se queixaram [da escola]. E que não valorizam porque não conhecem as outras realidades. E não reconhecem a mais-valia, a vantagem de um agrupamento que oferece um dia pedagógico (independentemente de o professor ou auxiliar faltarem, os meninos ficam sempre na escola devido às substituições) (Notas_Observação_CG_Concelho).

As atuações dos RPEE dos CG das escolas dos Bairros e Grande surgem associadas ao perfil “Pares” por serem bastante interventivos, colocando questões e dúvidas, dando opiniões sobre os assuntos debatidos e oferecendo soluções.

“RPEE2 questiona acerca dos resultados do 5º ano e o porquê de não haver melhorias, devido ao projeto Turmas de perfil” (Notas_Observação_CG_Bairros).

“RPEE3 afirma que consegue técnicos para formatar os computadores da escola satélite à qual pertence a AP que representa. Para reaproveitar recursos, os portáteis e PC’s da escola estão a ser formatados e irão ser instalados sistemas operativos funcionais para utilização desses equipamentos em sala de aula. É um grupo de pais organizado através da AP que está a dar apoio à escola nesse processo ocupando-se do processo informático” (Notas_Observação_CG_Grande).

No CG da escola dos Bairros, os RPEE estavam claramente preparados para o encontro, mostrando ter lido todos os documentos em trabalho (regulamento interno, relatórios de análises de resultados escolares internos e externos e de outros indicadores) e

revelando à vontade para lançar críticas à escola e aos professores, categorias associadas também ao primeiro perfil.

“RPEE2 critica novamente acerca da demora da escola em resolver o caso do problema social de uma aluna, como exemplo da falta de alternativas às práticas atuais que a escola parece ter” (Notas_Observação_CG_Bairros).

No caso da escola Grande também existem frequências em categorias partilhadas entre os perfis “Representantes com limitação” e “Pares”, neste caso, ao nível das atitudes dos outros membros do CG que dirigem pedidos aos RPEE, incluindo para promover melhorias no espaço escolar:

“DE apela ao RPEE3 para a AP da escola satélite que representa fazer pressão junto do pessoal do refeitório de forma a melhorar a confecção das refeições” (Notas_Observação_CG_Grande).

O único CG onde os RPEE se revelaram associados ao perfil de atuação “Representantes com limitação” pertence à escola Nova. Estes representantes revelam preocupação de transmitir informações importantes às outras famílias:

“Após informações dadas pela funcionária da escola, que representa o pessoal não docente, pergunta se lhe poderão ser fornecidos os novos menus e as listagens com os novos tipo de alimentos disponíveis aos alunos para que a AP possa fazer a devida divulgação junto das famílias dos alunos” (Notas_Observação_CG_Nova).

Os outros membros, sobretudo os elementos representantes do corpo docente da escola aproveitam estas reuniões para elogiar a ação da AP impondo um tom mais *cordial/formal* à relação entre escola e AP, sobretudo porque, em simultâneo, tentam limitar a atuação dos RPEE, nomeadamente ao rejeitar as suas críticas:

“DE rebate o que a RPEE1 disse na sua intervenção relativa ao comportamento e falta de disciplina de alunos, afirmando que a escola não tenta escamotear problema nenhum, tentando, pelo contrário, refletir e combater todos os problemas que vão aparecendo incluindo este específico” (Notas_Observação_CG_Nova).

A atuação dos RPEE desta escola também surge associada com algumas categorias partilhadas entre os perfis “Representantes com limitação” e “Pares”. Os outros elementos fazem pedidos aos representantes das famílias para que ajudem na melhoria dos espaços escolares e circundantes e para informarem as famílias dos alunos sobre determinados assuntos, como se pode ver nos seguintes excertos:

“DE relembra à RPEE3 que a AP ficou de fazer pressão junto da Câmara Municipal para resolverem o problema de segurança na rua (colocação de uma passadeira)” (Notas_Observação_CG_Nova).

“Professor pede para aproveitar e falar com o RPEE2 da AP para pedir à AP que informe as famílias dos alunos acerca de uma atividade ao ar livre que a escola está a tentar organizar, na qual se pretende um dia em família com a escola” (Notas_Observação_CG_Nova).

Estes elementos mostraram-se preparados para a reunião, revelando conhecimentos sobre os documentos orientadores da escola, não se coibindo de tecer críticas à escola no sentido de a melhorar:

“RPEE fala acerca do problema de comportamento levantado pelos professores após apresentação do PE que inclui critérios de avaliação de comportamento concretos. Comenta este problema fazendo referência à turma do seu educando, referindo que considera que a escola tem o problema de tentar escamotear problemas como o do comportamento e da falta de disciplina dos alunos que parecem piorar, devido à sua prestação no que respeita ao aproveitamento (o qual está sempre acima da média nacional). Sugere que sejam feitas alterações no conselho pedagógico de forma a ‘combater e não encobrir’ o problema” (Notas_Observação_CG_Nova).

Ao longo do CG demonstraram-se também à vontade para lançar sugestões para resolução de problemas e mesmo para melhoria dos documentos orientadores da escola, categoria associada ao perfil “Pares”. No entanto, as atuações dos RPEE da escola Nova estão mais próximas do perfil “Representantes com limitação”.

6.4. Uma possível explicação para as dinâmicas escola-família ao nível meso

No quadro 6.5 resumem-se as orientações escolares, os perfis de AP e de modos de atuação dos RPEE nos CG identificados ao longo deste capítulo.

Observando em primeiro lugar as orientações escolares (que se encontram esquematizadas no Anexo F é possível identificar semelhanças e diferenças entre as escolas. As escolas da Serra e do Concelho formam um primeiro grupo em que se verifica uma maior preocupação com o incentivo às dinâmicas entre professores e famílias no que respeita ao EP, quer no espaço familiar quer no escolar, e à PP de carácter formal (a nível meso na primeira e meso e micro na segunda). Um segundo conjunto constituído pelas escolas Cidade e dos Bairros, onde as orientações escolares focam o EP no espaço escolar, apesar de na última se identificar preocupação quanto ao EP familiar direcionado para alunos de famílias de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos. O último grupo, das escolas Nova e Grande, em que grande parte das frequências assinaladas estão relacionadas com o EP escolar e com a PP de carácter formal, ao nível micro e meso na

Nova e apenas meso e com destaque para a colaboração com a AP no caso da escola Grande. A escola da Cidade é a que menos orientações apresenta em todos os tipos de relação escola-família, talvez porque na altura da entrevista ao respetivo diretor a escola estava numa fase de transição por via da reforma do anterior DE e o assumir do cargo por parte do vice-diretor de forma temporária. Enquanto na escola Grande, a relação escola-família é mais trabalhada nos primeiros ciclos de escolaridade menores (jardim-de-infância e 1º ciclo).

Quadro 6.5 – Resumo das dinâmicas escola-família ao nível meso

Escolas	Orientações escolares	Perfis de atuação das AP	Perfis de atuação dos RPEE
Serra	EP; PP formal	Dinamizadora de atividades extra	Não participação
Cidade	EP escolar	<i>Stakeholder</i> / Dinamizadora de atividades extra	Não foi feita observação no CG
Concelho	EP; PP formal	<i>Stakeholder</i> / Dinamizadora de atividades extra	Não participação
Nova	EP escolar; PP formal	<i>Stakeholder</i>	Representantes com limitação
Bairros	EP escolar	Não tem AP	Pares
Grande	EP escolar; PP formal	Dinamizador de atividades extra	Pares

Relativamente ao EP familiar, as orientações definidas pelas escolas da Serra e do Concelho vão além das recomendações da legislação portuguesa, ao procurar mobilizar os professores para auxiliar as famílias a desenvolver o acompanhamento ao aluno que a direção escolar considera como o mais adequado. Enquanto as restantes assumem responsabilidade por orientar apenas as famílias das classes mais desfavorecidas (Bairros), cujos alunos estão matriculados em ciclos de escolaridade mais baixa (Grande), ou colaborar com as famílias no que respeita ao cumprimento do regulamento interno e do estatuto do aluno em vigor e ao trabalho relativo ao plano individual do aluno (Cidade), com o principal objetivo de melhorar o ambiente escolar e diminuir os conflitos entre escola e família (Nova e Grande).

Estas diferenças sugerem que é nas escolas onde o corpo discente tem origem em famílias de estratos sociais mais desfavoráveis e um desempenho escolar mais fraco que são definidas orientações para que os professores ajudem os pais e EE no acompanhamento escolar e pessoal dos alunos no espaço familiar.

Todas as escolas se apropriaram da orientação de considerar o diretor de turma a principal figura de ligação entre a escola e a casa com o objetivo de manter uma

comunicação regular através das reuniões de pais, do atendimento semanal, da caderneta do aluno, telefonemas ou *emails*, uma das orientações nacionais mais antigas no que respeita ao EP escolar (Decreto-Lei nº 211-B/86, de 21 de Julho). Como orientações escolares que acrescentem algo às nacionais para este tipo de relação escola-família verificam-se três. Na escola do Concelho, em que os professores devem preocupar-se em comunicar com as famílias com um discurso positivo através do qual se construa confiança e abertura. Um segundo exemplo na escola Nova onde as reuniões de pais são marcadas de forma a possibilitar aos EE a implementação de estratégias adequadas de acordo com a avaliação dos alunos, sem orientar as famílias na definição e aplicação das mesmas. O terceiro na escola dos Bairros onde o gabinete de apoio à família e ao aluno é um incentivo à presença das famílias no espaço físico da escola, sobretudo no caso das que precisam de maior apoio seja para assuntos escolares seja para outros de carácter mais pessoal. Nas orientações das três escolas é possível identificar aspetos distintivos de cada uma. Na primeira o sentido de comunidade presente nos discursos do respetivo DE e do presidente da AP e nos documentos orientadores que refletem como a escola é importante numa comunidade de pequenas dimensões. Uma relação mais distante com papéis de professores e de EE bem separados, mas que se pretendem coerentes no que respeita a atividades escolares, no caso da escola Nova. Enquanto na escola dos Bairros, as orientações para o EP escolar que vão além das nacionais se direcionam apenas às famílias mais desfavorecidas.

Como vimos no capítulo V não existem grandes orientações nacionais relativamente à PP de carácter informal, a não ser o pedido de que as famílias estejam disponíveis para o que a escola precisar. As seis unidades escolares tentam incentivar essa participação das famílias com objetivos distintos: aumentar a possibilidade de captação de recursos e de resolução problemas na escola da Cidade ou de aproximar as famílias da realidade escolar e da vida dos alunos nas restantes escolas.

Finalmente, nas orientações escolares para a PP de carácter formal, são as escolas do Concelho e Nova que se destacam por apostarem em todas as estruturas representativas de pais e EE – AP e RPEE no conselho geral e de turma. Na escola do Concelho a responsabilidade é da própria direção escolar que definiu um plano de forma a que os RPEE sejam devidamente eleitos e cumpram as suas funções de representantes das outras famílias e de parceiros das escolas. Orientações que são consistentes com o sentido de comunidade que se encontra exposto nos documentos orientadores e nos discursos dos respetivos atores. Enquanto na escola Nova, é a AP que se encarrega da orientação dos RPEE nos conselhos de turma e da escolha das pessoas que considera mais capazes de desempenhar as funções necessárias no CG.

Através da análise às atuações das famílias ao nível estratégico conclui-se que são os pais e EE da escola Nova que mais se apropriaram das estruturas disponíveis para a sua participação formal nas escolas: AP e, por intermédio desta, no CG onde os RPEE assumem um papel mais próximo do regulador, e no conselho de turma. Nas restantes escolas, os elementos da AP e os RPEE no conselho geral assumem papéis mais próximos de pares (Cidade, Bairros e Grande) ou atuações passivas (Serra e Concelho).

As seis escolas referem que a AP é importante na relação escola-família, mas em poucas vemos uma parceria efetiva entre essa estrutura e a escola. Na escola dos Bairros, a AP está inativa, apesar de legalmente constituída e registada na CONFAP, por falta de adesão dos pais e EE a essa estrutura representativa. Nas escolas da Serra, da Cidade e do Concelho as AP não têm grande adesão por parte das famílias ao nível do número de associados ou em momentos que seriam cruciais como nas assembleias de pais, por exemplo. Apenas na escola Nova e Grande se observa uma parceria efetiva entre as escolas e as AP, embora dirigida apenas às famílias dos alunos do jardim-de-infância e do 1º ciclo no caso da última.

A DE da escola dos Bairros afirmou que esta questão do afastamento dos pais e EE que não desempenham papéis concretos nas estruturas formais das escolas dificulta o trabalho dos seus representantes e das AP, revelando uma das grandes limitações à regulação da educação partilhada entre governo central e comunidades locais, aqui especificamente no caso das famílias dos alunos:

“Esse processo de representação é um processo complexo, porque mesmo quando um EE tem um grau de responsabilidade e um grau cultural que lhe permite ver que está a representar os EE, é difícil pôr toda essa máquina a funcionar. É conseguir, em primeiro lugar, que os outros EE, participem nesse processo de representação. Porque num processo de representação não é só o que representa que tem responsabilidades, os que são representados também têm responsabilidades. Logo, se houvesse digamos uma cultura já desenvolvida, é possível que os representantes dos pais, seja os representantes nas turmas, seja os representantes no CG, conseguissem trazer mais das propostas, das ideias, do sentido, portanto dos pais. Ao longo de muitos anos verifiquei que houve da parte dos representantes dos pais, às vezes muito boas vontades, e queixavam-se da falta de colaboração dos seus parceiros. Portanto, é um aspeto de uma representação complicada. Isso tem a ver, do meu ponto de vista claro, com a cultura, com o grau de democracia que o nosso país ainda detém, ainda em aprendizagem, portanto, isto é um aspeto muito forte da democracia do país e do grau de responsabilidade do país, etc” (DE_Bairros).

*

Em conclusão, os resultados apresentados neste capítulo sugerem que a definição das orientações escolares para o EP no espaço familiar é influenciado pelos contextos familiares

e desempenhos escolares. Nas escolas onde esses contextos são mais desfavorecidos, as orientações estratégicas são para que os professores colaborem com as famílias no acompanhamento ao desenvolvimento escolar e pessoal do aluno. Enquanto nas escolas com contextos familiares e educativos mais favorecidos, as orientações focam a colaboração entre professores e EE no que respeita apenas às atividades e percursos escolares.

Relativamente ao EP escolar e à PP informal não se registam diferenças acentuadas entre as escolas. Todas seguem as orientações nacionais quanto a estes tipos de relação escola-família, sendo as únicas diferenças as justificações utilizadas por cada escola para as ações que desenvolvem. Entre as escolas localizadas em comunidades do interior semi urbano do país, como é o caso das escolas da Serra e do Concelho, os líderes escolares mencionam a necessidade de incentivar a ligação à comunidade local e da proximidade das famílias aos seus educandos na sua totalidade, enquanto nas outras escolas o discurso foca apenas a tentativa de incentivar uma relação mais próxima dos pais e EE aos percursos escolares dos alunos.

Contrariamente ao que sucede nos outros tipos de relação escola-família, as orientações das escolas para a PP de carácter formal não parece ser influenciada pelos contextos familiares e de desempenho escolar. Neste caso, são as apropriações que os líderes escolares fazem das orientações nacionais que dão origem a opções estratégicas diferenciadas. Nas escolas da Serra, da Cidade, dos Bairros e Grande, as direções escolares incentivam a participação formal das famílias embora não intervindo nas suas atuações. Ao contrário do que se verificou nas escolas do Concelho e Nova, onde os líderes consideraram que seria necessário colaborar com os representantes das famílias (AP e RPEE nos conselhos gerais e de turma) no sentido de os ajudar a desempenhar as suas funções corretamente. A única diferença entre estas escolas é que na do Concelho a direção escolar assumiu a responsabilidade sobre esse projeto, enquanto na escola Nova a direção passou essa tarefa à AP que a tem vindo a implementar.

As diferentes escolas assumem posturas diferentes na mobilização das famílias. Nas escolas da Cidade, dos Bairros e Grande, os respetivos líderes executam as orientações nacionais para a relação escola-família sem criar mecanismos de incentivo de envolvimento dos EE na vida escolar do educando e de participação na gestão da escola e turma. Estes são estilos de liderança de carácter burocrático e “implementativo”. Nas escolas da Serra e do Concelho, verificam-se algumas orientações para promoção da (co)responsabilização de professores e de EE sobre o processo ensino-aprendizagem. Na escola do Concelho foram definidas orientações para mobilizar as famílias para a participação de carácter formal que consideram mais adequada. Se por um lado isso significa que não estão apenas a implementar as orientações nacionais, por outro acabam por influenciar a forma como as

famílias participam. O incentivo à participação formal considerada adequada das famílias também se verifica na escola Nova. Porém, esse incentivo foi totalmente entregue à AP, deixando a direção escolar de estar diretamente implicada. Apesar das limitações mencionadas para cada uma, as direções escolares das escolas do Concelho e Nova apresentam uma postura mais próxima de “colegial” através da definição de orientações escolares, para um ou mais tipos de relação escola-família, que tentam mobilizar as famílias para um envolvimento e/ou participação mais forte.

A escola Nova é aquela onde as atuações das famílias, mais especificamente dos seus representantes – AP e RPEE no conselho geral – se revelam mais próximas de uma ação de clientes internos. Os membros da AP assumem a responsabilidade de participar nos processos de melhoria da escola e inclusive tentam inculcar essa mesma responsabilidade aos outros pais e EE, quer aos representantes quer aos representados. A questão da representação é algo que consideram essencial pelo que só selecionam elementos que tenham as competências necessárias (técnicas e pessoais) para uma participação eficaz nos CG. Além disso, também implementam modos de comunicação regular com todas as famílias dos alunos, seja através da própria AP seja através dos pais RPEE das turmas, com o objetivo de recolher opiniões antes e de fornecer os resumos após a realização dos conselhos gerais e de turma.

Nas escolas cujos contextos socioeconómicos são maioritariamente de classe média, como é o caso da Cidade e Grande, os representantes das famílias ao nível estratégico das escolas também exercem uma função reguladora através de uma postura mais colaborativa ou de parceria com as escolas. No entanto, essa relação mais colaborativa com a escola não é acompanhada de uma proximidade com as restantes famílias que representam.

Nas escolas da Serra e do Concelho, caracterizadas por contextos socioeconómicos e de desempenho escolar mais desfavorecidos, a atuação das famílias ao nível estratégico é de suporte à escola e professores e/ou de apoio às famílias e comunidade local. Os representantes destas escolas, quer a AP quer os RPEE nos conselhos gerais, não exercem funções reguladoras porque aceitam as propostas dos professores sem tecer comentários.

Ao longo da análise às atuações das AP e dos RPEE nos CG foram incluídos indicadores relativos à aceitação por parte das escolas desses elementos externos. Isso permitiu verificar que nas escolas onde as famílias desempenham funções de regulação se registam tentativas da parte dos professores de limitar a ação dos representantes das famílias, sobretudo quando estes apresentam posturas de “acionistas” e de maior controlo sobre a escola. É o caso da escola Nova. Nas outras, os professores incentivam a participação dos representantes em todos os assuntos, com algum sucesso nas escolas onde esses elementos funcionam como pares (Cidade, Bairros e Grande) ou sem sucesso

onde não conseguem assumir posturas de parceria ou de “acionistas” nas escolas (Serra e Concelho).

Tendo em conta os resultados obtidos nas seis escolas, é possível verificar o afastamento das famílias das suas estruturas ou elementos representativos, independentemente dos seus contextos socioeconómicos ou de desempenho escolar. Todos os DE e presidentes das AP referem a falta de adesão das famílias às associações, a não comparência nas assembleias gerais de pais e a dificuldade que os RPEE sentem ao não receber informações dos seus representados.

Estes resultados confirmam as conclusões que foram retiradas a partir do posicionamento do sistema educativo português no índice de relação escola-família (capítulo IV) relativamente ao baixo nível de confiança e de participação das populações colocar em causa o processo de regulação partilhada da educação. Como vimos, a relação escola-família baseia-se no processo de comunicação e nas dinâmicas que se estabelecem entre professores e EE relativamente aos educandos numa lógica de atuação individual. As fracas relações entre famílias, entre estas e as suas estruturas representativas e com as escolas, demonstram como o capital social nas dinâmicas da relação escola-família é baixo e uma expressão do baixo capital social da sociedade portuguesa.

CAPÍTULO VII – Dinâmicas escola-família ao nível da turma³³

O principal objetivo deste capítulo é explicar como os atores da relação escola-família ao nível micro, os diretores de turma (DT) e os encarregados de educação (EE), se apropriam das orientações nacionais e escolares nas suas dinâmicas diárias. As perguntas que orientam a análise são: estes atores seguem as orientações nacionais e escolares? Quais as suas perceções sobre os papéis desempenhados? Quais os tipos de relação escola-família onde mais atuam ao nível micro? Como estão DT e EE a desempenhar os novos papéis reconhecidos pelo atual enquadramento normativo nacional? São as suas atuações influenciadas pelas orientações escolares, perfis de atuação das AP e dos RPEE nos conselhos gerais, pelos contextos socioeconómicos das famílias e pelos desempenhos escolares dos alunos?

Para responder a essas perguntas analisaram-se as práticas dos DT e dos EE para cada tipo de relação escola-família, as perceções sobre os papéis que consideram que cada ator deve desempenhar e o modo como vivem essa relação no dia-a-dia a partir dos seus discursos produzidos em entrevistas e das notas das observações a vários conselhos de turma (CT). O processo de categorização das entrevistas foi realizado em duas fases, uma a partir da análise de conteúdo dedutiva e outra de uma análise indutiva³⁴ (com um total superior a 2000 segmentos codificados). A análise de conteúdo dedutiva partiu dos quatro tipos de relação escola-família tal como definidos no âmbito deste estudo (capítulo II) como principais categorias e das dimensões identificadas após a análise à evolução dessa relação na legislação nacional (capítulo V) como respetivas subcategorias. Apenas se acrescentou uma subcategoria no EP escolar, a do aluno como meio de comunicação devido à importância que é atribuída ao aluno no processo de circulação da informação entre DT e EE. A segunda fase da análise de conteúdo, de carácter indutivo, permitiu identificar outras categorias e subcategorias importantes, através das quais é possível identificar as perceções que DT e EE têm acerca da relação escola-família quer a nível geral quer no interior das unidades escolares onde se inserem. As entrevistas dos DT e dos EE de cada escola foram agrupadas em conjuntos específicos através da constituição de *document groups*, uma funcionalidade do programa informático Maxqda que permitiu identificar os tipos de relação escola-família onde os atores mais interagem em cada escola e por grupos de atores.

A análise de conteúdo aplicada às notas das observações recolhidas durante os CT também foi de carácter dedutivo e indutivo em simultâneo. Numa primeira fase foram

³³ Este trabalho foi apresentado na conferência internacional: ECER 2015 “Education and Transition. Contributions from Educational Research”, realizada em Budapeste, entre os dias 7 e 11 de Setembro de 2015.

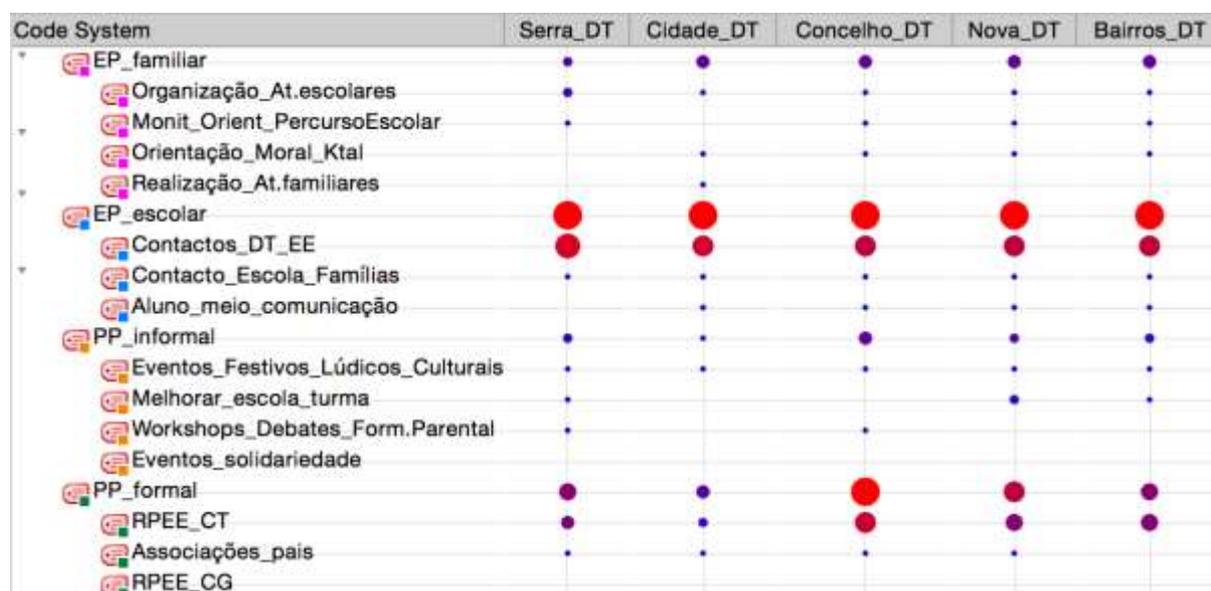
³⁴ Categorização realizada com o auxílio do programa informático Maxqda, versão 11 para Mac.

utilizadas as dimensões relativas às intervenções dos RPEE, à forma como representam todas as famílias da turma e às atitudes dos professores relativamente àqueles elementos, as quais permitiram posicionar os representantes dos EE de cada escola nos três perfis de atuação dos RPEE no conselho geral identificados no capítulo anterior: Representantes com limitação; Pares; Não Participação. As categorias de análise de cada dimensão são um misto entre as utilizadas no capítulo VI e as que foram construídas indutivamente de acordo com os excertos codificados (num total de 207) e tendo em conta a especificidade dos CT.

7.1 As práticas dos diretores de turma para a relação escola-família

Este subponto tem como objetivo identificar e explicar as atuações dos DT no âmbito da relação escola-família a partir das perceções dos professores.

Figura 7.1 – As práticas dos diretores de turma para a relação escola-família³⁵



Fonte: Entrevistas aos DT; Matriz de categorias e subcategorias extraída do Maxqda.

Os DT interagem bastante com as famílias ao nível do EP no espaço escolar, sobretudo relativamente à subcategoria dos “Contactos_DT_EE”. Estes DT assumem o papel de principal elo de ligação entre a escola e as famílias afirmando que os EE das suas direções de turma os procuram para resolver os mais variados assuntos, tal como se pode comprovar nos seguintes excertos:

“Tentamos sempre que seja via DT. É o representante da turma, é ele que está de facto, que tem um conhecimento mais global, não é?” (DT1_Concelho).

“A escola tem uma política que é, tudo é centrado no DT” (DT1_Nova).

³⁵ Cada bola representa a percentagem de segmentos codificados em cada categoria/subcategoria (ou frequências) no total de segmentos de cada escola.

As práticas relativas ao EP familiar são menores incluindo nas escolas da Serra e do Concelho onde existem mais orientações escolares relativamente a esse tipo (tal como descrito no capítulo VI). Porém, a maioria dos DT inquiridos nessas escolas revelam preocupações no âmbito do EP familiar verificando-se diferenças nas atuações consoante as turmas:

“Apercebi-me que alguns pais não tinham conhecimento dos testes dos filhos. E então criei um quadro onde coloquei os testes todos, inclusive os testes intermédios e entreguei aos pais” (DT3_Serra).

“Não só sinto à vontade, como recebo solicitações nesse sentido. Tenho alguns pais que me pediram que eu fizesse um horário de estudo e uma ficha onde eles podem registar quer os trabalhos de casa quer as datas dos testes” (DT1_Concelho).

Tal como na análise meso, também é atribuída menor importância à PP pelos DT das cinco unidades escolares. A PP formal foi identificada em mais segmentos das entrevistas aos DT das escolas do Concelho, Nova e dos Bairros. Nas escolas do Concelho e Nova as respostas dos DT correspondem às respetivas orientações escolares – mais segmentos codificados entre os DT da escola do Concelho onde as orientações para a PP formal são da iniciativa da direção escolar, menos na escola Nova onde é a AP a assumir essa responsabilidade.

De seguida, explicam-se os resultados para cada tipo de relação escola-família tendo em conta contextos familiares e educativos, as orientações nacionais e escolares.

Quadro 7.1 – Subcategorias do envolvimento familiar por diretor de turma (%)

DT_Escola	Organização_ At.escolares	Monit_Orient_ Percurso Escolar	Orientação_ Moral_Ktal	Realização_At. familiares
DT1_Serra	100,0	0	0	0
DT2_Serra	83,3	16,7	0	0
DT3_Serra	75,0	25,0	0	0
DT1_Cidade	100,0	0	0	0
DT2_Cidade	50,0	0	50,0	0
DT3_Cidade	22,2	0	44,4	33,3
DT1_Concelho	50,0	0	50,0	0
DT2_Concelho	37,5	37,5	25,0	0
DT1_Nova	33,3	50,0	16,7	0
DT2_Nova	14,3	28,6	57,1	0
DT3_Nova	0	100,0	0	0
DT1_Bairros	40,0	40,0	20,0	0
DT2_Bairros	0	0	0	0
DT3_Bairros	16,7	50,0	33,3	0

Fonte: Entrevistas aos DT; tabela do Maxqda.

Numa primeira análise ao quadro n.º 7.1, as atuações dos DT parecem ser semelhantes quando pertencem à mesma escola, no entanto existem muitos casos que se distanciam dos seus colegas. Entre os DT da escola da Serra, da Cidade e do Concelho verificam-se mais segmentos codificados com a primeira subcategoria, enquanto nas escolas Nova e dos Bairros é a subcategoria “Monit_Orient_PercursoEscolar” que é mais referenciada.

Na escola da Serra, onde existem orientações para que os professores interajam com as famílias no sentido de as orientar na responsabilização pelo desenvolvimento integral do aluno e pelo acompanhamento ao estudo em casa, o DT1 fornece sugestões mais direcionadas para o desempenho escolar do aluno:

“Organizar relativamente aos exames, à parte dos testes intermédios, relativamente a outras situações que sejam mais específicas, digamos assim, da avaliação concreta e da avaliação interna, são informações que passam diretamente para os pais e, claro, se eles estiverem interessados em pôr em prática, isso acho que os ajuda bastante” (DT1_Serra).

As atuações dos outros inquiridos nesta escola estão mais de acordo com as orientações escolares da escola da Serra. Ou seja, transmitem informações sobre as datas dos testes, calendário escolar, trabalhos de casa, faltas de material e também trocam informações sobre problemas comportamentais e outros assuntos relacionados com a vida escolar dos alunos:

“Porque o que eles me diziam era às vezes, os pais assim a conversar, que não tinham conhecimento dos testes. Porque às vezes eu dizia-lhes, quando eles vinham às reuniões, ou quando solicitavam para ter uma reunião comigo, eu dizia-lhes ‘mas o seu filho não estudou para o teste X’ [ao que os pais respondiam] ‘mas professora, ele teve teste?’ ‘Pois teve, e não estudou e ele próprio me disse que não estudou [respondia a DT]’” (DT3_Serra).

Além dessas informações necessárias, estes DT sugerem às famílias ações a desenvolver em casa relativamente ao acompanhamento escolar do aluno, nomeadamente desenhando horários para o estudo ou ajudando à sua construção através do envio do calendário escolar com as datas dos testes juntamente com instruções sobre como proceder em casa:

“Criei uma tabela onde coloquei os testes todos, por exemplo, agora do 2º período, inclusive os testes intermédios e entreguei aos pais. E eu tive logo o feedback na aula seguinte dos alunos a dizer ‘Professora, mas porque é que foi entregar aquilo ao meu pai?’ ou ‘pois é, a minha mãe colocou isso logo na porta do frigorífico’. Então as senhoras, algumas mães estipularam logo um horário de estudo em função das datas dos testes” (DT3_Serra).

O caso da direção de turma do DT2 é especial porque se trata de uma turma de ensino articulado com música onde a maioria dos alunos obtém classificações bastante positivas. Neste caso são os EE a pedir ajuda ao DT para poderem organizar o acompanhamento aos alunos em casa, como se pode verificar na seguinte citação:

“É uma turma muito boa. E há pais que também aconselham ou pedem fichas e eles próprios realizam essas fichas junto com os filhos. Isso é muito importante percebe? Eu sei que isto é uma turma onde há alguns pais que fazem isso, mas nas outras turmas, se calhar, não há um pai que faça isso. É esta vantagem, se calhar é a grande vantagem desta turma em relação às outras” (DT2_Serra).

Ou seja, nesta turma, grande parte das interações entre DT e EE para o EP familiar parte da iniciativa dos últimos. Ainda na mesma escola, os DT2 e DT3 afirmam que costumam conversar e tentar orientar os alunos e respetivas famílias sobre as melhores opções para percursos escolares mais adequados a cada educando.

Na escola do Concelho, cujo perfil de orientações para o EP familiar é semelhante ao da Serra com a diferença de que as ações são executadas pelos professores e pela própria direção escolar, os DT inquiridos também assumem posturas diferenciadas. O DT1 recebe solicitações dos EE para construir horários de estudo a cumprir pelos alunos em casa, fornece informações sobre as datas dos testes e exames e sobre a realização dos trabalhos de casa. O DT2 faz um acompanhamento mais regular ao EP no que respeita à organização das atividades escolares no espaço familiar, muitas vezes a pedido dos EE. Este DT colabora com as famílias na organização do tempo dos alunos em casa, dos cadernos diários, do calendário de estudo, sugere que seja constituído um espaço para o aluno trabalhar em casa e que os pais ou EE tenham conversas diárias sobre as atividades e vida escolar com os alunos, chegando a propor que leiam os trabalhos que eles realizam.

O mesmo DT menciona a reunião que a escola costuma realizar no início do ano letivo em que é o DE que assume a responsabilidade de transmitir às famílias algumas informações e sugestões importantes no âmbito deste tipo de relação escola-família, tal como vimos no capítulo anterior:

“Logo na primeira reunião temos a preocupação de passar todas essas informações, costumamos fazer um *power point* e passamos às famílias. A maioria dos EE dos meus alunos, o nível de escolaridade que têm tirando uma mãe que tem uma licenciatura, todos os outros ou é 2º ciclo, alguns o 3º ciclo, portanto eu compreendo que não têm bases suficientes para os ajudarem na realização dos trabalhos. E sugiro sempre criem um espaço lá em casa só de estudo, que vão perguntando, vão pedindo para ver, vão lendo aquilo que eles produzem, portanto temos sempre essa preocupação de estabelecer com os EE este tipo de troca de ideias” (DT2_Concelho).

Relativamente à subcategoria da monitorização e orientação do percurso escolar, o DT2 da escola do Concelho refere que tem tentado sensibilizar alunos para as decisões de futuro tentando responder a várias ansiedades que lhe chegam por parte das famílias:

“A escolha do curso, já comecei a sensibilizá-los para os cursos que existem nas várias escolas, para a formação vocacional, e também para as atividades que vamos realizando com a turma ou que se realizam na escola. Mesmo que não seja com a turma mas que são abertas a todos os EE.” (DT2_Concelho).

Este DT faz ainda referência às solicitações que lhe chegam de alguns EE no sentido de colaborar com eles para uma orientação moral e comportamental dos alunos, seja no espaço familiar (colaboração para resolver problemas de comportamento que as famílias sentem não conseguir resolver sozinhas) seja no espaço escolar (para uma monitorização das amizades e comportamento nos intervalos).

Ao contrário do que sucede na Serra, na escola do Concelho os DT parecem estar mais atentos às orientações escolares relativamente ao EP familiar, talvez porque essas orientações também são aplicadas pela própria direção escolar na figura do DE, havendo documentos comuns que são utilizados por todos para esse efeito.

Na escola da Cidade, onde as orientações escolares para o EP familiar seguem as orientações nacionais sobre a necessidade de as famílias se responsabilizarem sobre o plano individual do aluno, não havendo na escola indicações sobre como os orientar nas estratégias aplicadas em casa, é o DT3 que parece destacar-se por se responsabilizar pela colaboração com as famílias nas quatro subcategorias deste tipo. A análise aos segmentos identificados no seu discurso demonstra como como essas sugestões são fornecidas a todas as famílias:

“Aqueles orientações, experimente perguntar se os testes estão, vá ver a caderneta, dou a alguns. [Os EE respondem] ‘Ahh, mas eu não sei estudar’. Não têm que saber estudar, ver a caderneta, se o professor lá escreveu, como é que é. Vá ver o horário e vá, converse se foi ao estudo, se foi ao estudo acompanhado se não foi, isso sim. E essas sugestões normalmente tento dar e sinto que alguns pais utilizam-nas e pedem-nas mesmo” (DT3_Cidade).

Enquanto os DT1 e DT2 da mesma escola focam as suas atuações em duas tarefas: no dever de informar aos pais ou EE sobre as funções específicas que devem assumir no âmbito dos planos de recuperação dos alunos ou em fornecer orientações apenas quando as famílias as solicitam.

Relativamente à colaboração com as famílias para uma orientação moral e comportamental dos alunos, o DT2 refere que o faz quando as famílias solicitam essa ajuda, e o DT3 pede aos EE que informem a escola sobre todos os problemas para uma resolução conjunta:

“Independentemente das notas, há muito mais coisas para além das notas. Há o miúdo que está mal e nós não damos conta. Eu estou sempre a dizer isso, se houver alguma situação problemática, por favor contactem-nos. Nós não damos conta às vezes e podemos estar a criar aqui situações escusadas que são resolvidas muito facilmente” (DT3_Cidade).

Ou seja, esses dois DT não tomam a iniciativa para orientar as famílias relativamente ao desenvolvimento moral e comportamental do aluno, mas aceitam colaborar com as famílias na resolução de problemas caso as famílias solicitem essa ajuda.

A grande diferença que o DT3 da escola da Cidade apresenta em relação aos seus colegas é a preocupação que demonstra ter relativamente à realização de atividades familiares em conjunto com os alunos, sendo aliás o único DT, entre os catorze inquiridos que sugere hábitos familiares, uma atuação vai muito além das orientações nacionais e escolares:

“Eu digo sempre isto, não precisam de estar o tempo inteiro, agora o pouco tempo que tenham que seja de qualidade. São poucos os pais que convivem com o filho e é aí que depois se conversa e é aí que depois sai um comentário e há uma conversa. O pouco tempo que seja para conversar, que não seja com a televisão à frente, que não seja com o computador à frente. E faz muita falta porque os miúdos depois, nesta idade, são já eles que não querem conversar, que se desabituarão” (DT3_Cidade).

Nas escola Nova e dos Bairros verifica-se um maior número de segmentos codificados relativamente à subcategoria da monitorização e orientação do percurso escolar do que nas restantes. Em ambas as escolas existe um DT que não refere qualquer tipo de colaboração com as famílias para o EP familiar (DT2 Bairros) ou que apenas fornece sugestões quando os EE as

“pedem sobretudo relativamente a explicações fora da escola, apoios na escola, se deve ou não deve, o que é que eu acho, o que é que não acho e mais nada” (DT3_Nova).

O DT1 da escola Nova afirma que os professores não devem controlar as atividades escolares em casa por uma questão ética, no entanto dá sugestões em duas situações:

“Se um pai me vier perguntar isso, aí estou à vontade de dar uma sugestão. Há casos em que os pais não me pedem mas que eu, pela experiência que tenho, pelo cargo que tenho, me arrogo o direito de passar essas sugestões” (DT1_Nova).

Ainda relativamente à subcategoria da organização das atividades escolares, o DT2 diz que geralmente não fornece sugestões neste sentido porque os EE já sabem como atuar em casa no acompanhamento ao trabalho do aluno. E a DT3 afirma mesmo:

“Não devo dizer, olhe ele tem que estudar das 5 às 6 ou ele não pode fazer educação física, ou ele tem ... não me compete a mim fazer isso, não é?” (DT3_Nova).

No que respeita à orientação e monitorização do percurso escolar do aluno, os três DT desta escola focam o seu discurso na questão da escolha da modalidade de ensino e dos cursos a seguir, não fazendo referências quanto à questão da monitorização do desempenho dos alunos. Os DT1 e DT2 afirmam que as famílias são chamadas à escola pela psicóloga com quem conversam e que os orientam de acordo com o desempenho escolar dos alunos nas várias disciplinas e com os resultados dos testes psicotécnicos, tendo pouca intervenção nesses assuntos:

“Os pais têm um papel interventivo, nomeadamente com a psicóloga a convocá-los ou com eles a solicitarem reuniões com a psicóloga. Portanto eles têm aqui um papel na decisão. É claro que a decisão é uma decisão técnica, mas depois da decisão técnica, essa é uma decisão de família” (DT1_Nova).

“Esse processo não passa por mim, porque, de quinze em quinze dias, eles têm uma sessão com a psicóloga da escola que lhes faz aqueles testes psicotécnicos que os orienta e que ela própria chama os pais à escola naqueles casos que ela acha que os miúdos deviam ser orientados para outro tipo de ensino. É ela diretamente que trata com os pais, isso não passa muito por mim” (DT2_Nova).

Relativamente à colaboração com as famílias para uma orientação moral e comportamental dos alunos, o DT1 afirma não ser sua tarefa mas que assume responsabilidades em exceções onde considere necessária a sua intervenção:

“Se o outro lado não faz a parte dele, é claro que nós deste lado não conseguimos. E aí sim, às vezes temos que pressionar e ser um bocadinho pro ativos no sentido de dizer você vai ter de fazer alguma coisa pela seu filho” (DT1_Nova).

O DT2 afirma que alguns EE lhe pedem ajuda para lidar com os filhos em casa, enquanto outros reagem mal a avisos ou sugestões relativas a comportamentos que considera menos bons nos intervalos:

“Já me aconteceu por exemplo telefonar do meu telemóvel para comunicar determinadas coisas e alguns quando não ouvem aquilo que gostariam de ouvir reagem mal, sobretudo assuntos que não têm a ver com o estudo, mas com o comportamento deles fora da escola” (DT2_Nova).

Os DT1 e DT3 da escola dos Bairros colaboram com todos os EE das suas turmas para o EP familiar, mais propriamente para orientar o desenvolvimento do aluno e o acompanhamento ao estudo em casa, distanciando-se das orientações escolares em que

essa colaboração se direciona às famílias de origem social mais desfavorável. O DT1 declara que é ele quem gere o estudo dos alunos em casa através do envio para as famílias do calendário escolar do ano letivo com as datas dos testes e fichas de controlo dos trabalhos de casa, os quais são aceites por todos os EE:

“Os pais destes miúdos que estão agora no 9º ano, sempre foram pais muito próximos dos professores. O que o professor diz é o correto, portanto se o professor diz que é para fazer, é para fazer. Embora haja ali pessoas humildes, e mesmo em termos de formação praticamente inexistente, eu tenho dois, duas EE que só sabem assinar o nome, são pessoas muito muito próximas de mim. E tenho o oposto, tenho pais com licenciatura e tudo o mais, mas eles apoiam sempre. Aqui se eu disser uma coisa horrível que me passe pela cabeça eles fazerem, eles dizem ‘diga que a gente faz’. Pronto” (DT1_Bairros).

O DT3 também dá sugestões sobre como as famílias podem acompanhar as atividades escolares em casa, nomeadamente através do controlo das faltas de material, presenciais e comportamentais, dos cadernos diários e do estudo.

Relativamente à orientação e monitorização do percurso escolar, o DT1 entrega no início do ano uma resenha do estatuto do aluno para que os EE saibam como monitorizar a vida escolar do aluno e que, em simultâneo, conversa com os alunos para que sejam eles a tomar a iniciativa de contar tudo das suas vidas às famílias. O DT3 refere que na sua turma, além da monitorização já descrita através da qual sugere aos EE que tentem “pressioná-los de alguma forma a que tenham aproveitamento” (DT3_Bairros), também conversa regularmente com as famílias sobre as opções que os alunos devem fazer para o ensino secundário.

Finalmente, no que respeita à colaboração para a orientação moral e comportamental dos alunos, o DT1 aconselha conversas diárias em casa e o DT3 sugere regras quanto à utilização de

“computador, em relação ao telemóvel, aos jogos, às atividades extra curriculares que eu acho sempre que são positivas, que eles devem ter esse tipo de atividades e que devem até jogar com isso como forma de pressionar. Então se há bons resultados devem manter esse tipo de atividades ou esse tipo de privilégios, é uma forma de obter algum controle sobre o aproveitamento deles, de se sentirem compensados ou castigados” (DT3_Bairros).

A mesma DT3 ainda acrescenta conversas acerca dos comportamentos próprios na adolescência e promove a troca de informações dos alunos em casa e na escola porque há “situações que às vezes aqui refletem-se de uma maneira e em casa refletem-se de outra. Às vezes complementa-se essa informação” (DT3_Bairros). Este DT intervém de forma direta no espaço familiar e na relação dos alunos com as famílias, tal como a maioria dos DT das escola da Serra e do Concelho.

Quadro 7.2 – Subcategorias do envolvimento escolar por diretor de turma (%)

DT_Escola	Contactos_DT_EE	Contacto_Escola_Famílias	Aluno_meio_comunicação
DT1_Serra	77,8	22,2	0
DT2_Serra	88,2	11,8	0
DT3_Serra	90,0	10,0	0
DT1_Cidade	75,0	16,7	8,3
DT2_Cidade	100,0	0	0
DT3_Cidade	80,0	10,0	10,0
DT1_Concelho	91,7	0	8,3
DT2_Concelho	60,0	20,0	20,0
DT1_Nova	90,0	10,0	0
DT2_Nova	72,7	9,1	18,2
DT3_Nova	70,0	10,0	20,0
DT1_Bairros	50,0	0	0
DT2_Bairros	85,7	0	14,3
DT3_Bairros	66,7	6,7	26,7

Fonte: Entrevistas aos DT; tabela do Maxqda.

Através da análise do quadro 7.2 é possível verificar que todos os DT privilegiam o seu papel como elo de ligação no processo de comunicação entre a escola e as famílias, tal como definido nas orientações nacionais e escolares.

Na escola da Serra, os DT preferem comunicar com os EE através do contacto pessoal nas reuniões de pais coletivas ou no horário de atendimento, referindo ter total disponibilidade para marcar reuniões a qualquer hora:

“Hoje em dia, em qualquer momento a escola está aberta para toda a gente. Desde as 9 da manhã ou desde as 8 da manhã até às 5, 6, às vezes até mais” (DT2_Serra).

Ou através do telefone (DT1 e DT3) ou do *email* (DT2) para tratar de assuntos mais urgentes. O *email* e a plataforma GIAE são pouco utilizados pelas famílias das turmas dos DT1 e DT3, os quais afirmam:

“GIAE é um *software* que o próprio agrupamento utiliza e que permite contactos diretamente com os pais e inclusivamente eles podem marcar as refeições, saber o horário de entrada e saída dos filhos, ter informações sobre o horário do próprio DT e outras informações que possam ser disponibilizadas. Embora eles não utilizem muito como recurso” (DT1_Serra).

“Eu tenho pais que têm *email* e logo na primeira reunião que tivemos, facultaram-me logo o *email*, tenho outros que não, tenho outros que nem computador têm em casa e aí é por telefone ou então pela caderneta do aluno” (DT3_Serra).

Estes DT conversam com os EE sobre questões relacionadas com o comportamento e aproveitamento dos alunos, faltas e exames e afirmam que as famílias os procuram para

“levantar as notas ou discutir qualquer situação do aluno” (DT3_Serra), ou quando identificam problemas para os quais precisam de ajuda para resolver (DT1_Serra). O DT2 afirma que

“vêm sempre os pais dos alunos mais problemáticos, quer dizer os outros se não é dito nada a fazer deles ou contra eles, esses pais deixam de vir” (DT2_Serra).

A caderneta do aluno é mais utilizada nas turmas onde os DT referem que a utilização da internet por parte das famílias é mais difícil (DT1 e DT3). O DT2 raramente utiliza esse meio de comunicação. Outra especificidade deste DT é a possibilidade que dá aos EE da sua direção de turma de conversarem com ele em espaços fora da escola porque “como eu sou aqui da terra e tenho facilidade em os encontrar lá fora, sempre que posso ponho-os a par” (DT2_Serra). Porém reconhece que a sua relação com os EE que são que habitam noutras áreas é mais distante e formal.

Relativamente aos contactos entre escola e famílias, na escola na Serra os DT referem que os pais podem procurar as informações que precisem na plataforma GIAE (DT1), através do contacto com outros professores ou serviços (DT2) ou da caderneta utilizada por professores da turma para “transmitir ao pai qualquer situação na aula que não seja necessário passar pelo DT” (DT3_Serra).

Entre estes três inquiridos nenhum refere o aluno como meio de comunicação que utilize regularmente porque os alunos

“jogam com isso, ou seja, eles também lêem. Eles são muito inteligentes, eles vão jogando, já sabem ou que ficam de castigo ou que perdem determinadas regalias e para não as perderem fazem esses jogos assim. Agora se for direto não, se for direto as coisas funcionam de outra forma” (DT2_Serra).

Tanto as atuações dos DT da escola da Serra, como as dos DT da escola do Concelho se aproximam das orientações escolares para o EP escolar, de responsabilizar as famílias pela vida escolar do aluno (Serra) e de potenciar o desenvolvimento dos seus educandos (Concelho).

Nesta escola, os DT privilegiam o contacto pessoal através das reuniões de pais de final de período (entrega das avaliações), das reuniões individuais no horário de atendimento ou outro mais conveniente a cada EE, e, ainda, da convocação de reuniões coletivas mais regulares em caso de problemas gerais da turma:

“O ano passado sentimos a necessidade de fazer diversas reuniões de pais ao longo do ano letivo, porque de facto um dos pontos identificados como em défice era justamente o cumprimento das regras da sala de aula. Então frequentemente reuníamos, marcávamos uma reunião ao final do dia e discutíamos quais as estratégias que achávamos mais conveniente complementar” (DT1_Concelho).

Os dois DT referem a questão do discurso positivo nos contactos com os EE, tal como preconizado nas orientações desta escola, afirmando que

“A empatia que se estabelece ajuda muito a resolver as questões que podem surgir. Um sorriso às vezes é meio caminho para que as coisas funcionam” (DT1_Concelho).

Para questões mais formais e mais urgentes, como faltas injustificadas e problemas de pontualidade ou de assiduidade às aulas de apoio, os DT da escola do Concelho utilizam o telefone e até o *email*. A caderneta do aluno é utilizada para informações específicas como visitas de estudo, uma comunicação que parece estar a ser executada de forma igual em várias turmas como demonstra a citação que se segue:

“A caderneta do aluno é muito eficaz e é muito útil. Não pode é tornar-se um peso nem para os professores nem para os alunos e não pode ser uma perda de tempo. Porque um dos objetivos do nosso projeto educativo é o cumprimento integral do tempo letivo. E obviamente se houver três alunos, quatro alunos, cinco alunos a quem é preciso passar e enviar um recado, das duas uma, ou o professor fica no intervalo ou depois terá de ir entregar a caderneta [ao aluno]. O que eu propus na minha direção de turma e já há vários professores a fazer isso, nós temos recados tipo. Ou seja, se é uma questão de faltas nós temos um texto já com esse tipo de informação, se é um comportamento também, se é uma questão de informação de uma visita de estudo, igual. E então temos os papéis cortados à medida do quadrado da caderneta, colamos, o texto está lá, assinamos e é muito mais fácil assim. Não se perde qualquer tempo e a comunicação faz-se rápida e eficazmente” (DT1_Concelho).

A única forma de comunicação diferente entre estes DT é a utilização da “página do *moodle*” (DT2_Concelho) que foi criada para que este DT comunique de forma mais regular e direta através da internet com os EE da sua direção de turma.

Relativamente à comunicação entre escola e famílias, a DT2 refere que:

“Sei que este ano eles estão a consultar muito o GIAE. E talvez por isso também sinto que estão a controlar mais os filhos dentro da escola, as entradas, as saídas e me procurem menos. Não sei se este reduzir de número de pais que quando falamos nas reuniões de final de período é que em geral eles estão todos [a vir menos] e dizem ‘Ah, eu tenho acompanhado as faltas dos meus filhos pelo GIAE e sei a que horas é que ele entra e sai’” (DT2_Concelho).

Enquanto a DT1 não refere esse meio de comunicação.

Relativamente ao aluno como meio de comunicação, os dois DT afirmam que a caderneta é uma importante forma de circular informação entre escola e casa, um meio que designam de eficaz e útil, desde que doseada.

Nas escolas da Cidade e dos Bairros o foco das orientações escolares para o EP escolar é manter o diálogo e a troca de informações regular entre a escola e a família através do DT e de uma plataforma digital. Os respetivos DT referem que comunicam com os EE nas reuniões de pais por altura da avaliação ou no horário de atendimento quando os convocam em caso de problemas de comportamento ou de aproveitamento. Outras informações são transmitidas por telefone ou caderneta e não por *email* por não ter havido adesão a esse meio de comunicação por parte das famílias (nas três turmas).

Os contactos entre DT e EE são a única subcategoria referida pelo DT2. Os outros mencionam que os outros professores contactam com as famílias através da caderneta, embora, por vezes, tenham de pedir ao DT que nas suas aulas insista na

“colaboração para o aluno trazer a caderneta assinada porque eles levaram um recado e já estão a passar alguns dias e nunca mais trazem o recado assinado” (DT1_Cidade).

O mesmo DT percebeu que algumas famílias “já têm internet em casa e que iam utilizar o código para saber sobre todos os assuntos que estão lá registados” (DT1_Cidade), mas, de acordo com os três DT, a maioria das famílias não aderiu à utilização da plataforma digital GIAE disponibilizada pela escola.

Os DT da escola dos Bairros comunicam regularmente com as famílias através do telefone e do *email* (DT1 e DT2), de cartas registadas ou da caderneta do aluno (DT3). Esta diferença prende-se com o facto de os DT1 e DT2 afirmarem que os EE das de turma são pais presentes e que mantêm contactos mais regulares com as famílias dos alunos com mais problemas, sobretudo comportamentais. Enquanto, pelo contrário, o DT3 afirma que a dificuldade está em reunir com os EE

“com quem nós queremos mesmo falar e a quem exigimos o contacto presencial. Porque às vezes por telefone não se consegue bem fazer esse contacto. E são sempre mais ou menos os mesmos. Nós solicitamos a presença deles e [respondem] ‘ah, a essa hora não posso’ e então combinamos outra hora, e depois outra” (DT3_Bairros).

Todos comunicam com as famílias nas reuniões de pais coletivas onde geralmente são entregues as fichas de avaliação dos alunos ou em encontros individuais no horário de atendimento, afirmando ter total disponibilidade para receber os EE noutra hora que lhes seja conveniente, tal como pedido nas respetivas orientações escolares.

Apenas a DT3 refere que a caderneta é também utilizada por outros professores para transmitir informações para casa. Esta e a DT2 falam sobre a importância do aluno como meio de as famílias tomarem conhecimento das faltas injustificadas e dos trabalhos não realizados. A comunicação regular através do DT está a ser implementada, mas o mesmo

não se pode dizer da plataforma digital a qual não é utilizada pelos EE de acordo com as percepções dos três DT da escola dos Bairros.

Finalmente, os DT da escola Nova utilizam o telefone e, sobretudo, o *email* para uma comunicação mais direta e rápida tal como definido nas orientações escolares, sendo a caderneta do aluno utilizada apenas para a justificação de faltas, embora com moderação porque para estes DT:

“Os miúdos são um bocadinho malandros na sua utilização, dizem que não têm, que está na secretária do pai. Digamos que muitas vezes se nós estivermos à espera que eles fizessem este percurso de uma forma rápida, célere ... o que nos levou muitas vezes a optar pelo *email* e uma comunicação direta” (DT1_Nova).

Os DT desta escola reúnem com os pais nas reuniões coletivas de pais ou em encontros individuais por sua iniciativa ou quando os EE solicitam encontros para conversar sobre problemas já em “situação de SOS” (DT1 e DT2) ou para pedir ajuda para lidar com adolescentes (DT3), o que demonstra como a comunicação escola-família, nesta escola, ainda se baseia nos problemas a resolver e não na vida global do aluno.

As opiniões destes três DT sobre o atendimento às famílias são bastante diferentes. O DT1 mostra alguma resistência quanto a receber EE fora do seu horário de atendimento afirmando que

“As famílias têm um conjunto de momentos que estão consignados para virem. Depois há espaços que são criados de comum acordo entre o DT e os pais. Agora, quer dizer, eu também não tenho ideia de que nós somos uma espécie de estação de serviço aberta 24 horas. Às vezes há um pouco essa ideia. Acho que temos de educar os pais no sentido de percebermos que há momentos [certos] e que nós também temos a nossa própria vida e às vezes até estamos a fazer outras tarefas no âmbito da escola e que não os podemos socorrer. Se for dentro do horário, é dentro do horário. Mas marcar horas especiais para isso, eu pessoalmente por exemplo, não alinho nisso, a menos que haja uma situação que seja previamente combinada e tudo mais.” (DT1_Nova).

O DT2 diz que tem disponibilidade para receber os EE em qualquer horário, mesmo em pós-laboral; e a DT3 aceita conversar no horário de atendimento ou noutra altura desde que faça marcação prévia e que seja dentro do seu horário de trabalho.

Apesar de o DT2 afirmar que alguns EE da sua direção falam diretamente com outros professores em caso de problemas e de o DT3 referir que as famílias da sua turma também se dirigem à direção escolar ou outros serviços, todos os inquiridos desta escola seguem a orientação nacional e escolar de que é o DT que os pais devem procurar em primeiro lugar.

Todas as informações enviadas para casa pelos DT da escola Nova são direcionadas para a melhoria do desempenho escolar do aluno e para melhorar o seu comportamento na

escola, incluindo as que são transmitidas através dos alunos, mais concretamente os pedidos de justificação de faltas através da caderneta (DT2), informações sobre a não realização dos trabalhos de casa ou de faltas de comportamento e sobre as visitas de estudo (DT3). Mantém-se visível o foco que esta escola tem sobre a vida do aluno no espaço escolar e sobre o seu desempenho escolar, deixando à responsabilidade das famílias o seu desenvolvimento como pessoa.

Quadro 7.3 – Subcategorias da participação informal por diretor de turma (%)

DT_Escola	Eventos_Festivos_Lúdicos_culturais	Melhorar_escola_turma	Workshops_Debates_Form.parental	Eventos_solidariedade
DT1_Serra	100,0	0	0	0
DT2_Serra	75,0	25,0	0	0
DT3_Serra	50,0	0	50,0	0
DT1_Cidade	100,0	0	0	0
DT2_Cidade	100,0	0	0	0
DT3_Cidade	100,0	0	0	0
DT1_Concelho	42,9	0	57,1	0
DT2_Concelho	66,7	0	33,3	0
DT1_Nova	33,3	66,7	0	0
DT2_Nova	0	100,0	0	0
DT3_Nova	42,9	57,1	0	0
DT1_Bairros	75,0	25,0	0	0
DT2_Bairros	100,0	0	0	0
DT3_Bairros	0	100,0	0	-0

Fonte: Entrevistas aos DT; tabela do Maxqda.

Na escola da Serra, a perceção dos DT é que são os EE mais interessados na vida escolar e cujos educandos têm bons resultados que mais participam em eventos organizados pela escola, quer em atividades esporádicas quer em atividades mais regulares. Como é o caso do que sucede na turma do DT2 relativamente a eventos relacionados com o facto de a turma ser de ensino articulado de música:

“Normalmente a partir das cinco da tarde, porque isso decorre durante as atividades letivas, os alunos vão a aldeias e vão cantar e os pais acompanham. Controlar se eles estão todos presentes ou não isso é difícil porque é tanta gente, a escola enche-se de gente” (DT2_Serra).

O DT2 é o único que menciona iniciativas das famílias para melhorar o funcionamento da turma. Estes EE lançam pedidos aos professores com o objetivo de potenciar a aprendizagem dos alunos:

“Eu, como professor de matemática, mando uma ficha para eles realizarem durante o fim de semana, uma ficha com exercícios globais, porque em matemática, eu dou o 9º ano, a matemática e a língua portuguesa estão sujeitos a exame. E eles pediram-me, por exemplo,

que o colega de português fizesse algo de semelhante. Portanto, lá está, foi uma iniciativa que partiu deles” (DT2_Serra).

Todos os DT da escola da Cidade referem uma atividade realizada na escola onde alguns EE gostam de participar, incluindo ao nível da organização, embora a adesão não tenha sido muita:

“Há uma atividade que eu sei que eles gostaram imenso no ano passado, das sopas, em que os pais vieram à escola e depois surpreenderam-se, gostaram. E, por exemplo, tenho uns EE que se ofereceram imediatamente, isto era um trabalho colaborativo, convém perceber isso, porque cada um trazia a sua parte. O EE que fez questão de oferecer ele porque havia miúdos que não tinham hipótese ou não queriam, os pais não participavam, portanto há assim depois umas boas surpresas no meio disto tudo. Foi proposta da escola e os pais foram convidados a vir. E lá está, não vieram todos, a mim dessa turma vieram poucos, mas vieram alguns” (DT3_Cidade).

Nesta escola, os DT não fazem referência à participação das famílias para melhorar a escola ou a turma dos seus educandos, sendo forte a sua perceção de que as famílias não tomam iniciativas nesse sentido. Assim como parecem não existir atividades relacionadas com a terceira subcategoria deste tipo de relação escola-família. As atuações destes DT estão bastante distantes das orientações escolares que falam em incentivar a participação das famílias para uma maior capacidade de captação de recursos e de resolução de problemas.

Na escola do Concelho o discurso dos dois DT inquiridos é bastante semelhante ao do DE. Começam por referir que sempre que possível convidam os pais ou EE a visitar a escola para conhecerem os trabalhos ou participações dos seus educandos em vários eventos festivos, lúdicos e culturais como na noite das canções, concurso de leitura ou exposições de trabalhos e para “desmistificar um pouco a sua presença na escola.” (DT1_Concelho). A DT1 afirma que a escola tem

“projetos congregadores, temos projetos a nível da comunidade, por exemplo, nós temos as Pomonas, eu convido sempre os pais a virem e começa a haver mais proximidade. Eles vêm sem ser com aquela ideia de que ‘se eu tenho de ir à escola é porque o meu filho fez alguma coisa que não estava muito correta’. E penso que isso é um facto essencial. Eles virem sem ser com aquela noção de que alguma coisa de mal correu” (DT1_Concelho).

A sua perceção confirma as orientações da sua escola relativamente à necessidade de incentivar as famílias a aumentar a sua participação na vida da escola e dos alunos.

De acordo com estes DT, os EE das suas turmas não participam nem tomam iniciativas relativamente à melhoria do funcionamento da escola. Em relação à última

subcategoria existem sessões de formação para os EE sobre variados assuntos e foi criado o “dia aberto às famílias” com o objetivo de incentivar uma maior presença das famílias na escola:

“Em Maio, a escola está aberta aos EE que podem acompanhar durante todo o dia os seus educandos, almoçando, indo às mesmas aulas, estando com eles no intervalo. Agora estamos a apostar numa [atividade] e que também faz parte do nosso projeto educativo, pelo menos uma vez por período haja uma apresentação formal da turma aos EE” (DT2_Concelho).

Uma atividade à qual cada vez mais famílias parecem estar a aderir:

“Começamos com uma adesão pequena e agora é muito giro, porque os pais vêm com naturalidade, mais no 2º ciclo, embora também já cheguemos a ter alguma assiduidade no 3º. Vêm, almoçam, frequentam as aulas dos filhos, fazem as atividades. Não há preparação daquele dia, não é um dia especial, é um dia normal. Se calhar um dia em que está marcado um teste, far-se-á o teste, se é um dia de correção de um teste, se é um dia de uma ficha de trabalho, seja o que for, não há uma preparação específica para aquele dia. Portanto o pai vem assistir à regularidade do dia a dia do seu educando. E normalmente, eles acedem” (DT1_Concelho).

Como se pode observar no quadro nº 7.3, os DT na escola Nova indicam que incentivam a participação das famílias para melhoria da escola ou da turma e dois mencionam os eventos festivos, lúdicos ou culturais. Os DT1 e DT3 referem que os EE são convidados a participar em eventos de final de período ou de épocas específicas, como peças de teatro ou relacionadas com as várias disciplinas. A DT3 acrescenta uma

“Atividade que nós estamos a desenvolver ‘passear e descobrir’ o concelho com os pais e alunos. O objetivo era eles descobrirem o concelho, escolherem um aspeto do património ou um material e depois fazerem um trabalho acerca disso com os pais” (DT3_Nova).

Relativamente à subcategoria de “Melhorar_escola_turma”, os DT da escola Nova pedem aos EE que participem nas turmas partilhando as suas experiências pessoais e profissionais, de forma a

“juntar profissões diferentes e cada um, com os filhos, vir falar da sua profissão, e os miúdos poderem colocar questões, quais são as vantagens, as desvantagens de cada profissão. Os pais aderiram bastante bem, e até se disponibilizaram a contactar pessoas conhecidas para virem cá falar” (DT2_Nova).

Nesta escola, os DT tentam incentivar a participação dos EE na tarefa de ajudar todos os alunos nas suas decisões sobre o futuro escolar e profissional. Ainda na mesma escola, os DT contam com alguns EE para um acompanhamento adequado nas visitas de estudo

(DT2), preparar novas ideias para atividades escolares e mesmo participar na realização de trabalhos dos alunos (DT3). O incentivo à PP informal destes DT corresponde às orientações escolares da escola Nova para este tipo de relação escola-família cujo objetivo é motivar a participação das famílias na vida da escola e dos educandos.

De acordo com as percepções destes DT, as famílias têm uma postura mais interventiva na escola, fazendo sugestões de melhoria relativamente ao refeitório, à gestão dos testes por parte dos professores da turma e, ainda, para resolver problemas relacionados com a turma de uma forma pouco aceite por parte do DT1:

“Quando finalmente se mobilizam, eu devo dizer que às vezes nem é por maus motivos, se assumirem aqui uma posição um bocadinho corporativa. Mas, é o que eu acho, muita vez quando vejo que os pais se mobilizam, às vezes mobilizam-se por um episódio na disciplina X e às vezes não propriamente para resolver uma situação até muito mais global” (DT1_Nova).

Na escola dos Bairros, apenas o DT1 parece seguir as orientações escolares para motivar a participação das famílias da sua direção de turma e na vida do educando e para uma maior ligação à comunidade. Este DT promove regularmente uma atividade para alunos e famílias fora da escola como se pode comprovar na seguinte citação:

“Não digo todos os meses, mas sei lá para aí de vez em quando eu faço uma atividade com a minha família fora da escola e eles também vão com as famílias. Por exemplo uma ida ao teatro” (DT1_Bairros).

Ou é convidada pelos alunos para

“assistir a uma coisa qualquer de uma atividade, imagine na patinagem ou na ginástica, se tiver o apoio do meu marido e das miúdas eles também vão, senão vou sozinha. Por exemplo, no ano passado, quando fomos ao teatro, não foram as minhas filhas, mas foi o meu marido. E portanto eles perceberam mesmo que eu também tenho família, porque eles pensam que nós não temos família” (DT1_Bairros).

Na verdade, os DT desta escola ou não referem eventos festivos, lúdicos ou culturais organizados pela escola para incentivar a participação das famílias como referido nas orientações escolares (DT1 e DT2) ou apenas indicam a festa de final de ano (DT3).

No que respeita à participação para “Melhorar_escola_turma”, as iniciativas dos EE referidas pelos DT também são poucas: a DT1 diz que os EE da sua turma lhe pediram para falar menos sobre os exames nacionais com os alunos, enquanto os EE da turma da DT3 fazem pedidos de melhoria no refeitório da escola.

Quadro 7.4 – Subcategorias da participação formal por diretor de turma (%)

DT_Escola	RPEE_CT	Associações_pais	RPEE_CG
DT1_Serra	100,0	0	0
DT2_Serra	100,0	0	0
DT3_Serra	77,8	22,2	0
DT1_Cidade	100,0	0	0
DT2_Cidade	50,0	50,0	0
DT3_Cidade	57,1	42,9	0
DT1_Concelho	84,6	15,4	0
DT2_Concelho	77,8	22,2	0
DT1_Nova	80,0	20,0	0
DT2_Nova	66,7	33,3	0
DT3_Nova	75,0	25,0	0
DT1_Bairros	100,0	0	0
DT2_Bairros	100,0	0	0
DT3_Bairros	100,0	0	0

Fonte: Entrevistas aos DT; tabela do Maxqda.

Tal como referimos ao longo da construção do modelo teórico e da análise aos documentos legais, a existência de RPEE nos CT é obrigatória para as escolas, sendo os DT os principais responsáveis por garantir a eleição e a presença daqueles elementos. Desse modo, não é de estranhar que seja essa subcategoria a que tem mais segmentos codificados na PP formal.

Os DT da escola da Serra afirmam que os dois RPEE dos CT se voluntariam para o cargo não havendo necessidade de conduzir um processo de eleição. Mantendo a decisão da escola, nenhum convocou os representantes das famílias para os CT por serem todos definidos como sendo de avaliação, factor proibitivo da presença dos pais de acordo com a legislação (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 20 de Abril). Desse modo, nestas turmas, as famílias não podem exercer o seu direito de estar incluídos nos assuntos das turmas dos seus educandos e os DT não cumpriram uma das suas funções, a de garantir a presença dos RPEE nos CT. Acerca da presença desses elementos nos CT, o DT2 afirma que a lei não é clara sobre essa obrigatoriedade e que em

“assuntos que envolvem disciplina pronto, se calhar seria útil que os pais estivessem presentes. Agora tudo o que diga respeito a informações de carácter geral, informações de avaliação, obviamente se calhar não faz sentido que estejam presentes” (DT2_Serra).

Os DT1 e DT2 enviam *emails* regularmente aos RPEE com informações várias sobre a turma (programas, calendário das aulas de apoio e outras) as quais pedem para que sejam enviadas para os restantes EE. Enquanto o DT3 não desenvolve nenhuma tarefa específica junto dos RPEE, com quem parece não ter uma relação próxima. Este DT afirma

que não sabe se a informação que transmitiu ao representante chegou a todos os EE da turma:

“A todos não sei porque também eu só conheci o RPEE este ano, portanto não sei. Eu sei que o filhote dela já está nesta escola desde o 5º ano, há quatro anos que está nesta escola, portanto eu penso que a senhora nestes quatro anos, tendo o menino sido colega dos outros meninos desde o 5º ano, e como vivem todos aqui na zona, acho que sim, acho que de facto facilmente ela é capaz de dizer alguma coisa em relação aos outros pais, penso eu. Mas é como lhe digo, não conheço bem, só vi a senhora duas vezes, não sei” (DT3_Serra).

Na turma do DT1, este tentou reunir os contactos de todos os EE para que os RPEE pudessem transmitir-lhes a informação. No entanto, os RPEE continuam a não ter os contactos de todas as famílias e apenas parte das informações que o DT lhes envia por *email* parece chegar aos destinatários finais, pelo que a função de representação parece ser parcial:

“O feedback que me chega é que algumas coisas passam, outras nem tanto, mas penso que ela se esforça para que a informação passe. Agora se ela fala depois com os restantes ou não isso não sei” (DT1_Serra).

De acordo com a percepção do DT2, os RPEE desta turma fazem a distribuição da informação pelos outros EE com sucesso, como demonstrado na seguinte citação:

“Sim, de certeza absoluta que sim. Isso vê-se pela reunião, pela reunião com os EE. Nós damos a palavra aos RPEE e ela própria começa por ‘tal como foi dito e transmitido’. Portanto essa informação vê-se que foi passada. Nesta turma!! Nesta turma!! Pronto, quando os pais são interessados e empenhados, como é o caso, as coisas funcionam” (DT2_Serra).

De acordo com os resultados do capítulo VI sobre o modo de atuação da AP na escola da Serra, essa estrutura assume um papel de dinamizador cultural junto da comunidade. No entanto, apenas o DT3 tem conhecimento das várias atividades que essa estrutura organiza na escola afirmando que os membros da AP

“participam no CG, desenvolvem aqui algumas atividades com os alunos, eu acho que é uma relação boa” (DT3_Serra).

Os outros DT parecem não ter conhecimento sobre a AP e nem sobre as atividades que organiza.

Tal como na primeira escola, na da Cidade, os DT também se encarregam do processo de seleção de dois RPEE como exigido nas orientações nacionais. Apenas na turma do DT1 foi conduzida uma eleição porque não havia voluntários:

“Este ano letivo, na minha direção turma, como não houve voluntários, até houve ali duas ou três voltas de eleições até esclarecermos, até vermos quem é que eram os dois mais votados e para ficarem como representantes” (DT1_Cidade).

As percepções dos DT desta escola sobre a atuação dos RPEE nos CT variam. O DT1 afirma que na sua direção de turma, esses elementos são interventivos e transmitem informações a pedido dos outros EE, enquanto o DT2 é bastante vago apenas afirmando que

“A representante que tem vindo desde o 7º ano, oferece-se mais uma vez e a suplente também e os pais todos concordam, acham que elas têm desempenhado bem o papel e têm-se mantido no cargo portanto já desde o 7º ano” (DT2_Cidade).

O DT3 tem uma percepção mais negativa pois, apesar de afirmar que os EE da sua turma já se conhecem todos porque os alunos se mantiveram na mesma turma desde o 1º ciclo, não são capazes de trabalhar em grupo, afirmando que a participação dos RPEE

“é uma participação muito individualista. Ou seja, é uma participação em que se acaba por remeter muito ao seu papel de EE e não ao de representante dos outros EE. Porque também não tem feedback dos outros EE” (DT3_Cidade).

Sobre a relação da AP com a escola os DT demonstram dificuldade em dar as suas opiniões. Nenhum consegue dizer exatamente o que organiza na escola nem como é constituída. A percepção destes DT sobre a atuação da AP é bastante negativa, apontando com principal motivo a não adesão das famílias à estrutura representativa de pais e EE:

“Acho que têm poucos associados, deveriam ter muito mais, acho que funcionam pouco. Como é que se consegue criar uma associação com força, uma associação que tenha força para desenvolver projetos, quando são poucas pessoas? Eles também não conseguem fazer, às vezes, aquilo que ambicionavam se calhar, imagino eu” (DT3_Cidade).

Tal com nas escolas da Serra e da Cidade, na escola dos Bairros também não existem orientações escolares relativas aos RPEE. Os DT apenas orientam o processo de seleção no início do ano letivo sem necessidade de conduzir eleições pois todos os RPEE são voluntários. Quando consideram necessário, os DT enviam informações para esses elementos reencaminharem para todas as famílias. A relação entre estes DT e os RPEE é distante, em que a DT1 chega a afirmar “eu opto por não me meter depois nos assuntos dos pais” (DT2_Bairros).

Na turma do DT1, a RPEE é vista pelo primeiro como bastante ativa: recolhe informações, questões e opiniões juntos das famílias, sugere soluções para problemas da

turma e contacta por sua iniciativa o DT quando identifica problemas, incluindo ao nível do desempenho escolar, como se pode ver no exemplo:

“Imagine por exemplo que há uma razia numa nota qualquer má numa disciplina. Automaticamente ela contacta comigo a dizer ‘stora não sei se já sabe, mas houve uma razia’, sim, é logo” (DT1_Bairros).

No entanto, o próprio DT afirma que a RPEE apenas “disponibiliza a informação aos pais que conhece pessoalmente, ou que lhe deram o endereço de *email*.” (DT1_Bairro), pelo que exerce parcialmente a sua função de representante.

Nas outras turmas a representação de todos os EE também é parcial pelo mesmo motivo, do qual a DT2 assume culpa:

“Agora que fala nisso, é que me lembro que eu é que errei. Porque ela pediu os contactos dos outros pais e eu fiquei de lhos enviar e ainda não o fiz. Agora que fala disso é que eu me lembrei. A ver se lhe dou os contactos dos outros pais, porque de facto é verdade isso, se ela não tiver os contactos dos pais não pode falar com eles, mas isso foi um erro meu” (DT2_Bairros).

Na turma do DT2, a RPEE recolhe informações junto dos EE antes dos CT e reencaminha para as famílias as informações que lhe chegam do DT após essas reuniões ou quando surgem informações importantes. No caso da turma do DT3, não tem havido circulação de informação entre RPEE e famílias porque o próprio DT afirma que “não tenho tido necessidade ainda de informar particularmente a representante” (DT3_Bairros).

Na escola do Concelho a atuação dos DT relativamente aos RPEE seleccionados para o CT demonstra uma maior proximidade entre os dois atores, correspondente às orientações escolares para uma colaboração regular. Os DT inquiridos desta escola fazem uma apresentação para todos os pais e EE na primeira reunião de pais sobre os órgãos da escola e respetivas funções, na sequência da qual organizam o processo de seleção dos representantes para o ano letivo. A única diferença entre estas duas turmas está na forma como os EE respondem a esse processo. Na turma do DT1, a tendência é para manter os mesmos RPEE, enquanto na turma do DT2 existe alguma rotatividade no processo de seleção por iniciativa de alguns EE que pedem para desempenhar esse papel:

“Alguns têm mais filhos na escola e dizem ‘Ah este ano não queria ser de modo a que pudesse também dar o maior contributo na turma do meu filho’ e então fazem rotativamente, de um modo geral é rotativo. Só uma das EE é que se tem mantido ao longo destes três anos” (DT2_Concelho).

De acordo com estes DT, os RPEE dão opiniões sobre as propostas apresentadas pelos professores, transmitem informações a pedido dos outros EE e conseguem opinar

sobre as atividades propostas tendo em conta as possibilidades das restantes famílias da turma. Os DT tentam organizar as atividades das turmas de forma a ouvir a opinião dos representantes no início do ano letivo:

“Nós estabelecemos sempre o plano de atividades [nos CT], porque à partida temos logo um feedback, se é viável, se acha que é viável, se não é, se é pertinente, se não é. Acaba por comunicar aos EE todos, todas as atividades que estão previstas para aquele período, o que permite fazer uma programação atempada do que é que se vai realizar. E emite opinião, se acha que é pertinente, se não acha” (DT1_Concelho).

Tal como os RPEE presentes nos CG, os dos CT também parecem conhecer e transmitir as opiniões das restantes famílias, faltando saber se essas opiniões são concordantes com as propostas dos professores (tal como sucede nos CG, como se viu no capítulo VI) ou se são críticas ou sugestões de melhoria.

No final dos CT, DT e RPEE reúnem para redigir em conjunto uma carta com a versão dos EE sobre a ordem de trabalho e decisões tomadas, a qual o representante se encarrega de enviar para toda as famílias: tira cópias e entrega aos alunos, com destacável para assinatura de forma a garantir que todos os EE recebem a informação. Os resultados obtidos com esta metodologia de trabalho são bastante positivos, porque permitiu aumentar a apropriação do papel de representante por parte dos EE:

“Há uma coisa que me surpreendeu nos últimos anos pela positiva. Já há uns quatro anos que isto acontece, quatro, cinco anos. Os representantes estão muito cientes do seu papel. Então eles vão à reunião, a representante vai tirando os seus apontamentos, reúne comigo, apresenta uma proposta de carta a enviar aos pais para ver se eu concordo ou não, chegamos a uma versão final e depois é ela própria que trata de tudo” (DT1_Concelho).

Porém, os DT da escola do Concelho ainda têm a perceção de que há espaço para melhorar, nomeadamente quanto à questão da representação de todas as famílias, como se pode verificar na seguinte citação:

“Eu penso que [a questão da representação] fica um bocadinho aquém do que nós esperávamos. Primeiro porque o nosso concelho está dividido. Nós temos aqui meninos de várias localidades. E temos a zona norte e temos a zona sul, portanto, o contacto que há entre os EE [das duas zonas], o contacto físico é muito pouco, muito reduzido. De qualquer forma, através do *email*, porque têm o *email* dos outros pais e o contacto telefónico dos outros pais, conseguem chegar mais perto dos restantes EE” (DT2_Concelho).

Acerca da AP, os dois DT desta escola referem que a relação com a escola é boa e próxima, com organização de reuniões regulares. De acordo com estes inquiridos, a associação responde positivamente às solicitações lançadas pelos professores e está a

tentar mobilizar os EE para aderir à sua estrutura, tarefa complicada devido ao progressivo afastamento das famílias:

“Conforme os meninos vão crescendo os pais vão-se afastando da AP. A tendência dos pais quando chega aqui ao final do 3º ciclo é um pouco afastarem-se da AP. Eu costumo ver pais da AP e têm todos educandos nos anos mais iniciais ou no 2º ciclo, por isso depois penso que também há aquele afastamento” (DT2_Concelho).

Na análise realizada no capítulo VI, a escola Nova também define orientações escolares para que os RPEE sejam guiados no exercício das suas funções, embora da responsabilidade da AP e não da escola/dos DT. Dessa forma, os DT desta escola assumem menos tarefas junto dos representantes das famílias, cingindo-se a conduzir o processo de seleção dos RPEE no início do ano letivo e a enviar informações para esses elementos antes e depois dos CT ou quando haja algum assunto extra a informar. A relação entre DT e RPEE é mais distante entre os DT1 e DT2 por consideram que o processo de seleção dos representantes é uma responsabilidade das famílias:

“Aí é por voluntários, portanto eles que se entendam. A própria questão é mesmo entre eles. Já aconteceu até haver turmas em que ninguém se ofereceu, e portanto depois é preciso fazer uma segunda tentativa, mas sempre a correr pelo lado dos pais” (DT1_Nova).

E mais próxima no caso da DT3, que tenta resolver os problemas que possam surgir em conjunto com os RPEE por

“achar que os representantes às vezes estão um bocadinho sozinhos. Porque eles pedem opiniões, sugestões aos outros EE e muito dificilmente têm feedback. Para os CT intercalares, os representantes geralmente solicitam aos outros EE informações ou dúvidas ou seja o que for e dificilmente têm resposta ... isso é um bocadinho mais difícil” (DT3_Nova).

Relativamente às perceções dos DT acerca das funções que os RPEE assumem, elas surgem idênticas nos seus testemunhos o que parece sugerir que as orientações escolares para os CT, em implementação pela AP para a atuação considerada com a mais correta por essa estrutura, estão a ser seguidas pelos representantes. De acordo com os DT, estes elementos distribuem a informação que recebem dos DT sobre a ordem de trabalhos dos CT a realizar por todas as famílias, recolhem questões, opiniões e informações e apresentam-nas, quando existem, no CT. Após esta reunião também dão *feedback* aos encarregados de educação sobre as principais resoluções e propostas, sobretudo, através de *email*.

Esta é a escola entre as seis selecionadas onde a AP é mais ativa e existe maior adesão de pais e EE. O DT1 refere que a AP organiza sobretudo conferências e debates afirmando que esperava mais:

“Não sinto da parte da AP uma atitude parceira em muitos casos. Acho que há um jogo tático, portanto eu não sei se às vezes o facto de terem uma atitude menos interventiva também não faz parte da tática. Enfim, mas eu gostaria que esta escola tivesse uma AP porventura mais pujante, pelo tipo de características sócio culturais que temos aqui” (DT1_Nova).

Tal como o DT1, o DT2 não tem conhecimento das atividades que a AP desenvolve na escola: captação de recursos, resolução de problemas, formação dos RPEE dos CT e dos CG, e organização de atividades para os EE, nem sabe que tipo de relação estabelece com a escola. Além disso, a não adesão dos EE da sua direção de turma àquela estrutura associativa, leva-o a pensar que a adesão das famílias à AP na sua escola é fraca.

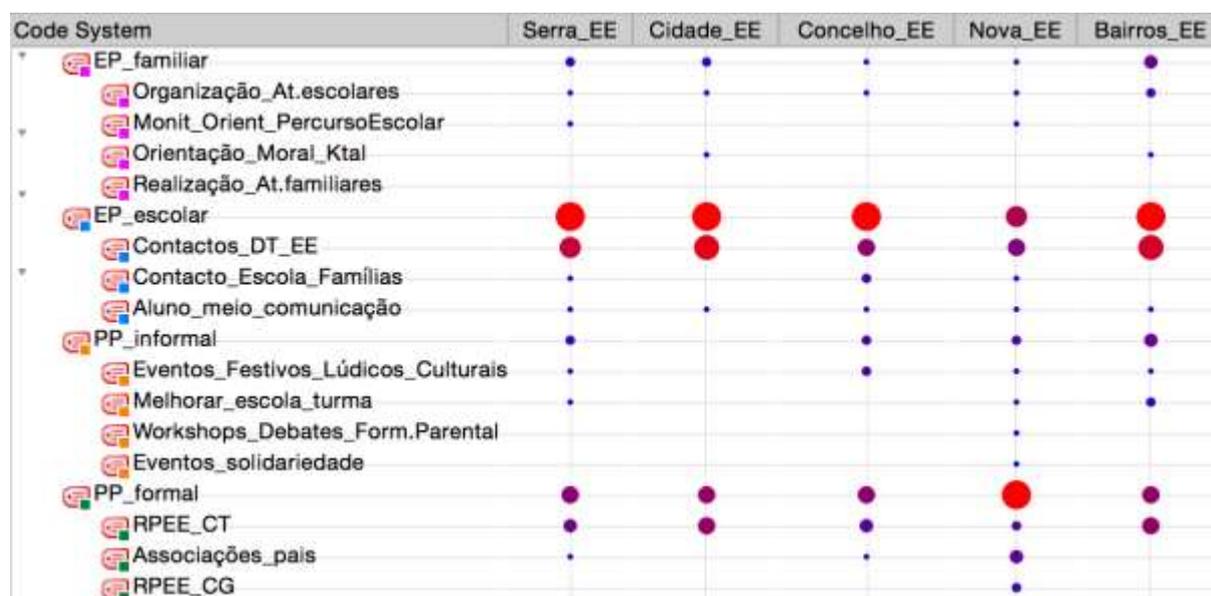
Apenas o DT3 afirma que a relação da AP com a escola é próxima e de colaboração porque participa em várias atividades (como o clube do património de que dá o exemplo) e porque ajuda na captação de recursos nomeadamente para a sua disciplina de Francês:

“Sei que a AP até colabora bastante, mesmo até na aquisição de filmes [em língua estrangeira, incluindo Francês], portanto compraram imensos filmes de línguas aqui para a escola” (DT3_Nova).

7.2 As práticas dos EE para a relação escola-família

Este ponto analisa as relações entre DT e EE em cada um dos tipos da relação escola-família, partindo das perceções dos EE, e compara-as com as dos DT.

Figura 7.2 – As práticas dos encarregados de educação para a relação escola-família³⁶



Fonte: Entrevistas aos EE; Matriz de categorias e subcategorias extraída do Maxqda.

³⁶ Cada bola representa a percentagem de segmentos codificados em cada categoria/subcategoria (ou frequências) no total de segmentos de cada escola.

De um modo geral, a distribuição dos segmentos codificados pelos quatro tipos de relação escola-família nas entrevistas aos EE é bastante semelhante à mesma distribuição nas respostas dos DT.

No que respeita ao EP, é o escolar que surge com maiores frequências nas cinco escolas, embora com percentagens ligeiramente superiores do que nas entrevistas aos DT na escola do Concelho e menores na escola Nova. Tal como entre os DT, os EE também identificam esse professor como principal elo de ligação entre a escola e as famílias. Relativamente ao EP familiar, as percentagens são semelhantes às obtidas nas entrevistas aos DT, incluindo nas escolas da Serra e do Concelho onde as orientações escolares são para que os DT colaborem com as famílias.

As semelhanças continuam na PP informal, apesar de se tornarem ligeiramente maiores as percentagens na escola dos Bairros, menores na Serra, Concelho e Nova e inexistentes na escola da Cidade. Na escola dos Bairros, os EE inquiridos mostram uma maior motivação para participar nas atividades deste tipo de relação escola-família do que a iniciativa das escolas para as organizar. Este caso pode ter a ver com o modo de seleção dos EE tal como explicado no capítulo III – foram selecionados os pais considerados pelos professores como mais presentes para a garantir a sua presença nas entrevistas.

Na PP formal, as percentagens são semelhantes na escola da Serra, da Cidade e dos Bairros onde não existem orientações escolares que guiem a ação dos professores e dos RPEE. Curiosamente, na escola do Concelho, onde essas orientações existem como responsabilidade da escola (direção escolar e professores), as percentagens deste tipo de relação escola-família são menores do que nas entrevistas aos DT. E na escola Nova, onde a implementação das orientações escolares passou para a responsabilidade da AP, a percentagem aumentou. No caso da escola do Concelho podemos encontrar algumas explicações no capítulo VI, nomeadamente o facto de os EE que desempenham funções como representantes das famílias no CG e através da AP tenderem a ter uma postura de maior apoio à escola, acompanhada com uma menor adesão das restantes famílias à AP.

Na escola Nova, pelo contrário, as famílias tem uma maior apetência para aderir à estrutura representativa de pais, e os representantes no CG e os elementos da AP têm participações de estilo mais próximo de “acionista”, sendo mais interventivos e exigentes. Tal como exposto no capítulo anterior, os contextos socioeconómicos das áreas de influência destas escolas são possíveis explicações para essas diferentes formas dos EE de estar na escola.

Quadro 7.5 – Subcategorias do envolvimento familiar por encarregado de educação (%)

EE_Escola	Organização_ At.escolares	Monit_Orient_ Percurso Escolar	Orientação_ Moral_Ktal	Realização_At. Familiares
EE 1_Serra	100,0	0	0	0
EE 2_Serra	0	0	0	0
EE 3.1_Serra	50,0	50,0	0	0
EE 3.2_Serra	100,0	0	0	0
EE 1_Cidade	50,0	0	50,0	0
EE 2_Cidade	0	0	0	0
EE 3_Cidade	100,0	0	0	0
EE 1_Concelho	0	0	0	0
EE 2_Concelho	100,0	0	0	0
EE 3_Concelho	100,0	0	0	0
EE 1_Nova	100,0	0	0	0
EE 2_Nova	0	0	0	0
EE 3_Nova	50,0	50,0	0	0
EE 1_Bairro	100,0	0	0	0
EE 2_Bairros	60,0	0	40,0	0
EE 3_Bairros	0	0	0	0

Fonte: Entrevistas aos EE; tabela do Maxqda.

As codificações dos EE das escolas da Serra e da Cidade são semelhantes. De acordo com os respetivos EE, os DT ajudam na organização das atividades escolares em casa ao fornecerem os horários de estudo e mapas de testes e por sugerirem um maior controlo sobre a realização dos trabalhos de casa e da caderneta escolar. Na escola da Serra, os EE referem também que os DT pedem para obrigar os alunos a estudar mais em casa, pedido que tentam satisfazer mas sem sucesso ao fazer afirmações como “eu aceitar aceito [os pedidos dos professores], ele [aluno] é que não!” (EE1_Serra).

O discurso é diferente entre os EE da escola do Concelho, onde parece haver colaboração entre atores para concertação de estratégias como se pode verificar na seguinte citação:

“Já tive que ter várias estratégias, não é? E às vezes em conversa com o DT, nós, ou com alguns professores, nós chegamos a [delinear]: vou tentar fazer isto e eles tentam de uma maneira e eu tento de outra que é para ver se conseguimos fazê-lo entrar nos carris” (EE3_Concelho).

De acordo com estes EE, são os DT os atores que melhor os podem ajudar a orientar os seus educandos:

“A forma como hei-de gerir a maneira de estudar deles em casa porque eles [DT] apercebem-se muito melhor aqui na escola como é que os meus filhos são a organizar o método de estudo do que eu em casa com eles. Às vezes até sou eu que lhes peço a opinião. E eles dão” (EE2_Concelho).

Entre os EE da escola Nova também se identifica a opinião de que os DT são as pessoas mais qualificadas para identificar problemas nos alunos e modos de os resolver em casa pelas famílias porque

“conhecem a dinâmica dos alunos na escola que é diferente da dinâmica dos alunos em casa. Essas sugestões são sempre bem vindas” (EE1_Nova).

Ao invés de uma relação mais colaborativa como a identificada na escola anterior, na Nova observa-se um maior afastamento do DT do espaço familiar que se baseia em fornecer informações (como mapas de testes) e alertar para problemas que depois devem ser geridos pelas famílias no seu espaço.

Esse afastamento também se verifica na questão da orientação do percurso escolar que, de acordo com os EE, é da responsabilidade do psicólogo da escola com pouca intervenção dos DT e dos EE:

“Nesta escola têm aulas de orientação de 15 em 15 dias com a psicóloga, o que eu acho excelente. Aqui nesta escola só, acho eu, pelo menos que eu saiba nenhuma escola aqui à volta faz isto com os alunos do 9º ano” (EE3_Nova).

Na escola dos Bairros, os EE mencionam as mesmas informações e sugestões dos DT relativamente à organização das atividades escolares (mapas de testes, horários de estudo). De diferente, surgem as referências ao GAFA (gabinete de apoio ao aluno e à família), organismo onde sabem que podem procurar ajuda:

“E também temos o GAFA, aquele gabinete de apoio que pode encaminhar a criança e os pais sobre como ajudar os pais” (EE2_Bairros).

Estes EE também afirmam que os DT os alertam sobre problemas que identifiquem nos alunos ao nível do comportamento:

“Também essa partilha da DT que nos diz ‘olhe o seu filho apareceu sem manuais, e sem caderno e sem caneta’. Coisas assim, que nós pensamos que estão a correr bem e não estão” (EE2_Bairros).

Nestas entrevistas foi possível identificar segmentos de texto que claramente indicam quando um tipo de relação escola-família não se pratica nas dinâmicas entre DT-EE, de acordo com as perceções dos EE. Por exemplo, quanto ao EP familiar, alguns EE consideram que a interação com o DT só faz sentido quando os alunos apresentam dificuldades para as quais as famílias precisem de ajuda, como o demonstram as seguintes citações:

“Eu penso que isso aí [sugestões ao nível do EP familiar] deve ser mais específico. A DT deve ter essas reuniões com as famílias que têm esses problemas, não com o âmbito geral, porque não faz sentido ela comunicar a todos quando o problema não é de todos. Possivelmente a professora há-de fazer isso porque ela às vezes manda vir os pais desses alunos mais assiduamente à escola e penso que seja para comunicar essas situações” (EE2_Cidade).

“Eu nunca recebi [sugestões], mas porque não tem sido necessário, penso eu. De facto, o meu filho tem sido um bom aluno e não tem havido essa necessidade. Agora não sei se ele tivesse notas menos boas, se ele precisasse desse apoio eu penso que sim. Eu encontro por vezes aqui mães, quando venho às reuniões, com filhos que têm esses problemas e ficam a falar com a DT e são aconselhadas e direcionadas para esse apoio” (EE3_Nova).

“Não, não porque também, lá está, não há necessidade. Não tem havido necessidade disso” (EE2_Serra).

Quadro 7.6 – Subcategorias do envolvimento escolar por encarregado de educação (%)

EE_Escola	Contactos_DT_EE	Contacto_Escola_Famílias	Aluno_meio_comunicação
EE 1_Serra	57,1	28,6	14,3
EE 2_Serra	100,0	0	0
EE 3.1_Serra	100,0	0	0
EE 3.2_Serra	66,7	0	33,3
EE 1_Cidade	100,0	0	0
EE 2_Cidade	80,0	0	20,0
EE 3_Cidade	100,0	0	0
EE 1_Concelho	60,0	20,0	20,0
EE 2_Concelho	80,0	20,0	0
EE 3_Concelho	40,0	60,0	0
EE 1_Nova	100,0	0	0
EE 2_Nova	66,7	16,7	16,7
EE 3_Nova	60,0	20,0	20,0
EE 1_Bairro	75,0	0	25,0
EE 2_Bairros	100,0	0	0
EE 3_Bairros	80,0	0	20,0

Fonte: Entrevistas aos EE; tabela do Maxqda.

De um modo geral, os EE inquiridos utilizam o DT como principal elemento no processo de comunicação com a escola. Os poucos que afirmam ter contactos diretos com outros professores ou serviços, não mencionam a plataforma *online*, um modo de comunicação expresso nas orientações escolares de algumas escolas. Um dos principais motivos pelos quais os EE afirmam que não utilizam essa plataforma é a dificuldade na sua utilização, como no exemplo: “ainda não usei, porque eu sou um zero à esquerda nos computadores” (EE1_Cidade).

Na escola da Serra, apenas o EE1 conversa com o DT de modo mais regular e também por sua iniciativa, pois os restantes só se reúnem com esse professor quando

convocados para reuniões individuais ou reuniões de pais para entrega das avaliações de final de período (EE2 e EE3.1). A pouca regularidade no contacto com o DT também se deve à dificuldade de se deslocar à escola porque, como afirma um desses EE:

“Eu para ir às reuniões de pais tenho de pedir a alguém que fique com os meus outros filhos e depois tenho de apanhar um autocarro para a escola e ficar lá até ao final da tarde. E com os outros filhos não dá” (EE3.2_Serra).

O educando deste EE está matriculado na escola Serra2 a qual, como descrito no capítulo III, se situa numa zona rural onde a rede de transportes públicos é escassa e onde a maioria da população não tem acesso à internet, o que causa dificuldades a alguns EE no processo de comunicação com a escola.

Todos os EE desta escola conversam com os DT sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos e procuram colaborar com o professor na resolução de conflitos entre alunos e professores (EE1), problemas comportamentais ao nível da turma (EE2) ou problemas familiares que possam afetar o desempenho do aluno na escola (EE3.1).

Acerca da comunicação entre escola e família, apenas a EE1 afirma que conversa com a DE sempre que a encontra fora do espaço escolar porque “é da minha terra. Porque a filha dela é da turma do meu filho. Portanto, falamos muita vez” (EE1_Serra).

Entre os quatro EE inquiridos, apenas dois falam sobre como o aluno é um meio de circular informação entre escola e casa através da caderneta escolar pelo que a verificam regularmente (EE2 e EE3) ou por iniciativa do aluno no caso do EE1:

“Ele mostra quando tem algum recado ou alguma coisa para eu assinar, ou alguma comunicação, nesse aspeto ele mostra tudo. Ele não esconde nada. Se se porta mal, diz ‘Mãe portei-me mal’. Diz logo. Ele chega a casa diz logo” (EE1_Serra).

De acordo com os EE da escola da Cidade, a caderneta do aluno só é utilizada por outros professores quando os alunos não fazem os trabalhos de casa. O processo de comunicação foca o contacto com o DT, regularmente no caso do EE1 que procura acompanhar de perto a evolução do aproveitamento e do comportamento do seu educando. Os outros apenas procuram o DT “quando qualquer coisa não corre bem com a minha filha” (EE2_Cidade). Quando não há problemas os contactos são poucos:

“Atendendo à minha filha e ao filho que eu já tive aqui nesta escola, basicamente só quando mesmo há reuniões. Porque não há necessidade de vir mais derivado à aplicação deles que são bons alunos, por isso não venho mais vezes” (EE2_Cidade).

Os EE da escola do Concelho comunicam com os DT quando convocados para as reuniões de pais ou por sua iniciativa para conversar sobre assuntos relacionados com os

seus educandos, embora “sem entrar em pormenores” no caso do EE1. Os outros dois falam sobre todos os assuntos, escolares e familiares:

“As DT têm sido bastante acessíveis nesse sentido comigo, porque eu nem sempre posso vir às reuniões por causa do meu horário, e recebem-me no intervalo, numa hora que tenham livre. Normalmente conversamos tudo. Mesmo até às vezes ambiente de casa que possa estar a ter influência na atitude deles na escola. O pai dos meus meninos é bipolar e foi uma coisa que eu nunca escondi aqui na escola. Porque isso até podia ter influência no comportamento dos meus filhos. Aqui os DT têm estado sempre a par de tudo” (EE2_Concelho).

Na opinião destes EE, esta escola distingue-se por uma grande proximidade entre professores e famílias, possível pelas reduzidas dimensões do município. Os três afirmam que conhecem quase todos os professores dos seus educandos com quem conversam no interior e mesmo no exterior da escola como se pode constatar na seguinte citação:

“Sim, este é um meio pequeno. Não é preciso às vezes vir à escola, basta andar aí num café e encontro lá fora, ou aqui ou acolá ou no supermercado e fala-se disso e pergunto ‘como é que está o rapaz e tal? Portou-se bem?’ Isto é uma família” (EE1_Concelho).

No caso da escola Nova, o EE1 e o EE2 afirmam que conversam pessoalmente com o DT quando convocados para as reuniões de pais coletivas e que o fariam por sua iniciativa em caso de problemas a resolver. Tal não tem acontecido porque:

“O DT deles também manda sempre as informações antes das notas, das avaliações prévias, das pré avaliações deles e quando é preciso retira dúvidas e também informa de coisas, se chegou atrasado. Isso acontece, portanto isso funciona muito bem” (EE2_Nova).

e também porque

“Felizmente não tenho necessidade, todos os períodos venho falar com o DT. Sempre. Mas fora isso, não tenho felizmente grandes necessidades de vir à escola” (EE1_Nova).

Também a EE3 afirma que só conversa com o DT quando

“sou solicitada para as reuniões. E por vezes troco alguns *emails* também quando estou algum tempo sem vir, a perguntar se está tudo bem com o meu filho, se há algum aspeto que ela queira referir, mas não venho assim muito. Eu estou sem grandes cuidados até à data porque senão viria mais vezes ou estaria presente mais vezes. Mas como vai estando sempre tudo bem, mando um *email*, ela diz que está tudo bem, então pronto. E venho mesmo só naquelas datas das reuniões e do final do período para ver se está tudo bem” (EE3_Nova).

Esta é a única escola onde os EE mencionam que recebem *emails* da escola e do DT com várias informações sobre os educandos e sobre a vida escolar em geral, pelo que se pode depreender que, pelo menos para estas famílias, a orientação escolar para a utilização

privilegiada do *email* com o objetivo de manter um contacto regular entre a escola e as famílias está a ser implementada.

Relativamente ao aluno como meio de comunicação entre a escola e a casa, os EE da escola Nova também indicam a caderneta escolar tendo uma opinião positiva:

“Esta questão das cadernetas e de nós passarmos recados já não é mau. Às vezes isso acontece, eu escrevo e reparam nisto ou repararam naquilo ... coisas que reparei e pronto, e o professor responde logo, portanto isso funciona” (EE2_Nova).

Tal como na escola anterior, os EE da escola dos Bairros também afirmam que conversam pessoalmente com o DT quando convocados para as reuniões de pais e que, por sua iniciativa, só pedem encontros quando identificam problemas a resolver ao nível do comportamento e do aproveitamento.

Apenas a EE3 refere que também recebe informações do DT através de *email* e, tal como os restantes EE das outras escolas, menciona a caderneta escolar como instrumento de transmissão da informação entre todos os professores e família:

“Por todos. Todos escrevem, desde material no início do ano, desde a DT a convocar reuniões, sempre utilizada” (EE2_Bairros).

Quadro 7.7 – Subcategorias da participação informal por encarregado de educação (%)

EE_Escola	Eventos_Festivos_Lúdicos_culturais	Melhorar_escola_turma	Workshops_Debates_Form.parental	Eventos_solidariedade
EE 1_Serra	0	0	0	0
EE 2_Serra	50	50	0	0
EE 3.1_Serra	100	0	0	0
EE 3.2_Serra	0	0	0	0
EE 1_Cidade	0	0	0	0
EE 2_Cidade	0	0	0	0
EE 3_Cidade	0	0	0	0
EE 1_Concelho	100	0	0	0
EE 2_Concelho	100	0	0	0
EE 3_Concelho	50	0	0	0
EE 1_Nova	0	100	0	0
EE 2_Nova	20	40	20	20
EE 3_Nova	0	0	0	0
EE 1_Bairro	100	0	0	0
EE 2_Bairros	25	75	0	0
EE 3_Bairros	0	100	0	0

Fonte: Entrevistas aos EE; tabela do Maxqda.

O quadro nº 7.7 mostra como a maioria dos EE inquiridos não é participativa no que respeita a atividades do âmbito da PP informal. Na escola da Serra, os EE participam nas festas de final de ano e o EE2 acrescenta também espetáculos e exposições da turma do

respetivo educando (e que são espetáculos relacionados com o facto de ser uma turma de ensino articulado com música, também mencionados pelo respetivo DT2).

Na escola do Concelho, os EE referem a festa comunitária do município onde a escola tem uma grande participação e o dia aberto à família, eventos nos quais gostam de participar fazendo afirmações como:

“A festa das Pomonas também, se houver algo em que possa ajudar também posso participar e vou sempre ver” (EE1_Concelho).

“Eu todos os anos venho ao dia aberto à família, ou de manhã ou à tarde venho sempre. Se eu não posso vem o meu marido, normalmente fazemos sempre à vez, quando não pode um vem o outro. Mas normalmente venho sempre nem que seja assistir só a uma aula venho” (EE3_Concelho).

Apenas um EE da escola Nova afirma que participa em eventos lúdicos e culturais, embora ao nível da turma do seu educando e não em eventos organizados ao nível da escola:

“Pede-nos a nossa ajuda, o DT, no ciclo de cinema, no francês que estão a fazer. A gente tem ido lá ver filmes franceses que eu, às vezes, vejo com eles porque aquilo é engraçado e gostam muito. E é giro emprestar e essa colaboração é importante” (EE2_Nova).

Relativamente à escola dos Bairros, o EE2 participou numa festa que aconteceu no agrupamento “há um ano ou dois anos atrás, era a festa de natal ou qualquer coisa deste género” (EE2_Bairros), sendo esse o único segmento codificado nas entrevistas aos EE desta escola que menciona uma atividade da primeira subcategoria. O EE1 refere que na turma do seu educando organizam-se algumas atividades desse género fora da escola, mas apenas para a turma específica do seu educando:

“Sim, fomos ao teatro. Com uma professora que fazia parte de uma peça e fomos a um domingo, fomos assistir” (EE1_Bairros).

Quanto a sugestões para melhoria da escola ou da turma, na escola da Serra apenas o EE2 ajudou a turma ao organizar um trabalho com o seu educando sobre a sua profissão e sugeriu ao DT algumas mudanças para melhoria dos serviços de refeitório da escola. Os outros EE não fazem sugestões de melhoria. À semelhança dos EE da escola da Cidade e do Concelho.

Nas escolas Nova e dos Bairros, os EE são mais interventivos relativamente à melhoria da escola. Por exemplo, o EE1 da escola Nova refere que as famílias podem contribuir para a turma através da realização de

“Apresentações, alguns seminários que podem fazer com a turma, essencialmente quando têm determinadas profissões podem perfeitamente ajudar a dar algumas matérias. Eu acho que

sim. Tenho essa proposta agora para o DT de uma das minhas filhas de vir falar de alimentos geneticamente modificados, por exemplo” (EE1_Nova).

E o EE2 sugeriu ao DT uma melhor gestão da marcação dos testes entre disciplinas, pois como afirma:

“Houve uma semana em que eles tiveram cinco testes ou quatro testes numa semana, não é tanto no mesmo dia, mas quer dizer quatro numa semana acho que é até proibido, acho que até há aí uma coisa qualquer que diz que só podem ser não sei quantos por semana e eles tiveram todos naquela semana. O que faz a vida um bocado complicada aos miúdos” (EE2_Nova).

Ainda na mesma turma, os EE estão a organizar juntamente com o DT, sessões de apresentação das suas experiências profissionais de modo a ajudar os alunos a tomar decisões sobre o seu futuro escolar e profissional.

Na escola dos Bairros, o EE2 dirige pedidos aos DT e professores para visitas e passeios de estudo por considerar que

“Nesta escola, na minha opinião, não fazem o suficiente. Eu acho que era uma boa iniciativa, uma maneira de cativar as crianças, seja qual for a disciplina, para tentar estimulá-los, porque eles não estão interessados. Francês por exemplo, não falam em casa, não vêm filmes franceses, portanto a língua está a ser muito difícil de aprender. Uma ida ao cinema ver um filme francês por exemplo, é por aí que se começa. Porque eles estão habituados a ver filmes ingleses, portanto o inglês já entra bem no ouvido apesar de falar não ser tão comum. Coisas assim. Por exemplo, juntar geografia com história e fazer um passeio. Acho que isso é uma coisa que eles podiam mudar” (EE2_Bairros).

E conversa com os professores sobre o sistema de avaliação que considera desadequado e pouco informativo sobre o real desempenho dos alunos:

“Porque é que eles são avaliados de 1 a 5 até ao 9º ano? E depois passa, até ao 12º, com 1 a 20. Para mim não faz sentido, porque os valores de 3, que é de 50% a 69%, acho eu, uma pessoa nunca sabe, quando recebe o 3, se é como os professores dizem um 3 alto ou um 3 baixo, não se sabe. A criança está quase a passar ou está quase a atingir o 4, isso nunca percebi. Devia de haver mais, outra avaliação, outra classificação, em termos das ... mas é o que o ministério diz” (EE2_Bairros).

O mesmo EE, juntamente com o EE3, também faz sugestões para melhoria do serviço de refeitório.

No que respeita às últimas subcategorias, apenas o EE2 da escola Nova afirma que frequenta seminários e *workshops* organizados na escola para que as famílias discutam sobre assuntos variados. Porém, convém relembrar que estes eventos são organizados pela

AP e não pela escola. Quanto aos eventos de solidariedade, o mesmo EE refere que, na turma do seu educando, tentam garantir a ida de todos os alunos e EE ao cinema através da ajuda às famílias mais necessitadas.

As baixas frequências de codificações nas subcategorias torna importante verificar quais as principais razões que os EE dão para a baixa participação neste tipo. Estes inquiridos indicam que os professores não costumam pedir a colaboração das famílias para organizar eventos ou para ajudar os alunos e as turmas (EE1 e EE2 da escola Serra), que a escola não costuma organizar muitos eventos dirigidos às famílias (EE1, EE2 e EE3 da escola da Cidade) ou ainda que não informam devidamente as famílias sobre os eventos que organizam:

“Ainda agora tive conhecimento que esteve cá o Doutor Capoulas Santos a falar de política agrícola comum e eu não sabia. E eu movimento-me na área da agricultura, portanto como deve imaginar até gostava de ter vindo ouvi-lo” (EE1_Nova).

Também indicam razões relacionadas com as famílias. Mais concretamente relacionadas com a dificuldade de deslocação à escola por parte das famílias que não têm transporte próprio (Serra) ou por motivos laborais (Cidade e Bairros). O EE2 da escola da Cidade afirma ainda que a opinião da sua educanda tem peso sobre a sua decisão de não participar nestes eventos:

“Se ela pedisse para vir, a gente vinha. É uma ligação com a educanda, consoante ela disser ok, eu estou interessada em ir ou assim a gente vai, se ela disser que não ... há uma ligação com a educanda” (EE2_Cidade).

A última razão apontada para a baixa participação das famílias neste tipo de atividades é ainda relativa às famílias:

“Há aqui uma faixa etária de pais, até porque económica e culturalmente não foram habituados a participar e portanto não se apercebem e não têm à vontade para estar na escola” (EE3_Cidade).

Quadro 7.8 – Subcategorias da participação formal por encarregados de educação (%)

EE_Escola	RPEE_CT	Associações_pais	RPEE_CG
EE 1_Serra	0	0	0
EE 2_Serra	100,0	0	0
EE 3.1_Serra	66,7	33,3	0
EE 3.2_Serra	80,0	20,0	0
EE 1_Cidade	100,0	0	0
EE 2_Cidade	100,0	0	0
EE 3_Cidade	100,0	0	0
EE 1_Concelho	66,7	33,3	0
EE 2_Concelho	0	0	0
EE 3_Concelho	66,7	33,3	0
EE 1_Nova	21,4	35,7	42,9
EE 2_Nova	60,0	40,0	0
EE 3_Nova	40,0	60,0	0
EE 1_Bairro	100,0	0	0
EE 2_Bairros	100,0	0	0
EE 3_Bairros	100,0	0	0

Fonte: Entrevistas aos EE; tabela do Maxqda.

Entre os EE da escola Serra, os da Serra1 não são representantes das famílias nos CT e sobre a AP afirmam que não conhecem os seus elementos nem sabem se organizam atividades na escola. O EE1 demonstra total desconhecimento acerca da existência da figura RPEE na turma:

“Eu nem sei se há um representante e se há eu nem sei quem é! Eu não sou de certeza! Nem sei quem é” (EE1_Serra).

Pelo contrário, o EE2 conhece o representante da turma do seu educando, o qual desempenha esse papel há vários anos de modo voluntário e com aceitação por parte de todas as famílias porque “tem imenso jeito para fazer atas e então nós aproveitamos” (EE2_Serra). Ainda na mesma turma, a EE2 está ao corrente da decisão da escola de não realizar CT intercalares, mas garante que a representação de todos os EE está garantida porque “se houver alguma coisa que seja necessário ela fala connosco” (EE2_Serra).

Os dois EE da Serra2 são representantes das famílias e ambos se voluntariaram para o desempenho desse papel, embora o EE3.2 só se desloque à escola para participar no CT quando o outro representante da turma não pode. Estes dois EE só conseguem representar as restantes famílias de modo parcial porque apenas comunicam com os EE de quem têm contactos após a realização dos CT e apenas quando “há alguma informação importante a dizer aos outros pais” (EE3.1).

O EE3.1 é um dos membros ativos da AP, no entanto revela-se afastado dessa estrutura no ano letivo da realização da entrevista, pelo que não foi capaz de responder às questões relativas à estrutura representativa das famílias:

“Eu creio que houve uma reunião, fui convocada para vir, mas tinha na altura uma reunião [pessoal], portanto eu não podia de maneira nenhuma estar aqui. E a partir daí não sei, não fui convocada para mais nenhuma reunião, não sei o que se passa“(EE3.1_Serra).

Na escola da Cidade, o EE1 é o RPEE da turma, cargo para o qual se voluntariou pelo segundo ano consecutivo. Acerca da representação que faz dos restantes EE afirma que só comunica em caso de problemas e apenas com algumas famílias:

“Não, com todos não falo. Só se houver problemas que seja preciso é que eu converso com eles. Ora vários já os conheço e converso com eles. Fui este ano a uma reunião. Não havia nada que fosse preciso transmitir, fui só para me apresentarem aos professores. E [os professores] disseram que não havia nada, foi logo no início das aulas, e se houvesse mais alguma coisa a transmitir que me transmitiam” (EE1_Cidade).

Os EE2 e EE3 desta escola conhecem os RPEE das respetivas turmas, os quais se voluntariaram e se mantêm em funções há alguns anos porque:

“porque a senhora já está há muitos anos: 7º, 8º e 9º que é sempre a mesma e não tem havido problema nenhum. E a pessoa gosta e consegue gerir. Porque às vezes a gente com a nossa vida profissional não dá para gerir” (EE2_Cidade).

“Dentro do voluntariado, normalmente há sempre uma pessoa ou duas que não se importam de continuar a ser” (EE3_Cidade).

Nestas duas turmas, os RPEE não assumem a função de representação das famílias. O EE2 refere que não recebe informações do seu representante. E o EE3 afirma que conversa oralmente com o RPEE da turma da sua educanda pois “a minha filha é amiga da filha dela. E a gente quando há assim qualquer coisa fala” (EE3_Cidade). Acrescenta ainda que não costuma receber emails da representante e, por isso, afirma que com

“todos [os pais] é capaz de não [comunicar], pronto há alguns que ela vê mais quando vem também buscar e que as filhas estão assim mais próximas” (EE2_Cidade).

Os EE da escola da Cidade sabem que a escola tem AP, mas desconhecem os seus membros e o trabalho que prestam à escola.

O EE1 da escola do Concelho não é o RPEE da turma, mas sabe quem é e recebe informações regularmente via *email*, tendo acesso às principais conclusões dos CT. Optou por não pertencer à AP, mas conhece os seus membros e, na sua opinião, é uma associação ativa na escola:

“Colaboram muito com a escola. Colaboram nas Pomonas, noutras atividades no Natal, do Carnaval” (EE1_Concelho).

Em situação semelhante, o EE2 também não é o RPEE nem pertence à AP explicando:

“Não. Não tenho tempo. E depois para assumir uma coisa dessas e não poder estar, nunca quis. Porque eu dou aulas de natação e à hora que isto tudo acaba começo eu” (EE2_Concelho).

Relativamente à questão da representação pelo RPEE da turma do seu educando, o EE2 assume culpa pela não receção de informações por parte da sua representante:

“Se calhar a culpa é minha porque eu só há pouco tempo é que tenho *email*. E se calhar nem têm o meu *email*. Dos meus outros filhos também acho que [nunca recebi nada]. Mas por acaso, a culpa deve ser minha, não deve ser deles. Eu não venho às tais reuniões de turma e, se calhar, é nessas reuniões que se fala disso.” (EE3_Concelho).

Nesta escola, o EE3 é sócio da AP e tem desempenhado o papel de RPEE voluntariamente desde que o educando entrou para o jardim-de-infância. Relativamente à representação de todos os EE da turma afirma que

“Normalmente eu tiro sempre um apanhado com a DT e depois envio ... porque há muitos pais que eu não conheço que eu não sou daqui. Se por acaso conheço os pais falo diretamente com eles, se não, envio normalmente uma nota com o que se passou de mais importante. [Depois] eu normalmente peço ao meu educando para distribuir pelos colegas para levarem para os pais, com o destacável para assinarem” (EE3_Concelho).

Na escola Nova, os EE revelam maior conhecimento sobre a possibilidade da participação formal nas escolas. Em primeiro lugar, os representantes das três turmas são eleitos entre um conjunto de EE que se voluntariam para o cargo. Depois, de acordo com os três EE, desempenham as suas funções de representantes das outras famílias tal como definido nas orientações escolares que, no caso desta escola, são transmitidas aos representantes de todas as turmas pela AP. Ou seja, os RPEE enviam *emails* a todos os EE antes da realização dos CT, tal como expresso nas seguintes citações:

“Nas duas turmas onde eu tenho as minhas duas filhas, quer numa quer noutra, o representante dos pais manda um *email* para nós a dizer que vai haver a reunião, se temos algum tema que queira ser abordado na reunião” (EE1_Nova).

“Há um encarregado que manda esse *email* e depois sempre que vai haver uma reunião ela avisa antes, vou ter uma reunião, no dia tal, ponham dúvidas e exponham as vossas coisas que precisam de perguntar e pronto, isso corre sempre bem. Eu pergunto sempre aos miúdos se há alguma coisa que querem perguntar ou não e pronto” (EE2_Nova).

“Acabo por receber porque eu até a conheço e ela às vezes vai ter comigo lá ao meu restaurante e acabamos por conversar e ela até diz, olhe ia mandar um email também para ti, assim já não te mando” (EE3_Nova).

No final dos CT, os RPEE também enviam sempre um *email* com informações importantes que recolheram junto dos professores e do representante dos alunos no CT e com o *feedback* aos pedidos e questões colocadas pelas famílias.

O EE1 é um dos membros ativos da AP, e tem participado nas estruturas representativas das famílias desde que as educandas integraram o sistema escolar:

“Desde que a minha primeira filha entrou na escola no ensino público. Portanto fui presidente da AP da escola primária onde ela andou e depois continuei a pertencer sempre à AP por onde elas circularam” (EE1_Nova).

Sobre o seu trabalho na AP, descreve uma das principais limitações ao seu funcionamento, a não adesão das famílias que tem como consequência o “não conseguirmos chegar a todos os pais. Nós só chegamos aos pais que são sócios da AP” (EE1_Nova). Como elemento desta associação tornou-se RPEE no CG, onde assume como principal função o dever de garantir o direito de todas as famílias participarem na gestão escolar:

“O que tentamos fazer [na AP] é quando recebemos a ordem de trabalhos, fazê-la chegar aos outros pais para tentar que eles possam participar” (EE1_Nova).

Menciona duas barreiras à execução dessa tarefa, uma relacionada com o desenho das orientações nacionais para o CG e outra relativa à escola Nova:

“No CG nós somos representantes dos pais, mas não temos que ser necessariamente da AP. O que não faz muito sentido porque se nós queremos levar a informação de todos os pais temos que estar num órgão que recebe a informação de todos os pais. E o órgão que recebe informação de todos os pais é a AP. Não é um pai sozinho que sabe o que é que se está a passar nas diferentes turmas da escola ou pode ter alguma intervenção no conselho geral. Portanto acho que ... deveriam ser sempre nomeados pela AP. E não um pai que alguém encontra no corredor e pede para pertencer ao conselho, não faz sentido” (EE1_Nova).

“O problema é que nós recebemos a documentação e até a convocatória muito em cima da hora. Portanto, às vezes até nós próprios temos dificuldade em prepararmo-nos para vir para os conselhos gerais. Porque precisamos de nos preparar, não é? Nós não estamos aqui todo o dia, como está um professor a dedicar-se em exclusivo àquela matéria. Portanto temos que nos atualizar, saber o que é que se passou, se há alguma questão, discutir entre nós e depois vir para aqui. E nem sempre temos tempo para isso, com a antecedência com que recebemos a documentação por parte da escola” (EE1_Nova).

Ainda relativamente à AP, os EE2 e EE3 afirmam que recebem informação regularmente da AP sobre

“as reuniões, sobre os colóquios, sobre tudo, eles participam tudo. Para estarmos presentes e participarmos, eu por acaso nunca vim, mas é mesmo devido à minha vida profissional que é uma hora ao final do dia quando não posso vir” (EE3_Nova).

Os três EE inquiridos na escola dos Bairros são RPEE nos respetivos CT. A partir das entrevistas acrescenta-se que dois se voluntariam para o cargo, sendo o único estreado o EE3 pelas razões expostas na seguinte citação:

“[Fui eleita] um bocado à força, é porque basicamente como o meu educando foi eleito delegado de turma e como a pessoa que tem sido desde o 5º ano tinha sido sempre a mesma pessoa, coitada, estava um bocadinho farta, então como o educando era o delegado, a pessoa disse ‘então fica o EE do delegado, vem tudo no mesmo carro e tudo da mesma casa’, e pronto. E eu não me importei, já os conheço há muitos anos também. A turma tem sido sempre a mesma, os pais são os mesmos” (EE3_Bairros).

Quanto à representação que fazem das outras famílias, estes EE apresentam algumas barreiras ao bom desempenho das suas funções. Os três afirmam que não têm os contactos de todas as famílias pelo que não conseguem fazer chegar a informação devida a muitos pais. E os EE2 e EE3 comentam sobre as dificuldades na representação de EE que não os procuram:

“Se eles não vão ao Agrupamento, não vão às reuniões, talvez na ficha do aluno esteja lá o contacto, ou de telefone, ou de *email*, ou seja o que for, mas se sem a autorização deles a professora não pode dar esse contacto, não é? Portanto, dificilmente conseguimos falar. É difícil na medida em que não se consegue chegar às outras famílias para as representar. O nosso papel de representante está a ser menos ativo, porque as pessoas não falam connosco. Vão diretamente à DT. Eu levo as minhas perguntas, as minhas dúvidas, que não são muitas porque ano após ano já temos as mesmas perguntas. Mas dos outros pais não me chega nada” (EE2_Bairros).

“Acabei por depois não enviar muito, porque também não tenho muitos contactos de pais, e porque também não eram informações muito importantes, também não valia a pena, e os pais não me dão feedback” (EE3_Bairros).

Os EE1 e EE3 não sabem nada sobre a AP, nem que essa estrutura existe na escola como figura legalmente constituída. Através da EE2, que pertenceu a essa estrutura como sócia participante nas reuniões e assembleias de pais, foi possível chegar ao motivo pelo qual não se deu seguimento a uma nova direção na sequência da saída da anterior:

“[Nas reuniões da AP] era o painel dos da administração da AP e depois era mais uns três ou quatro pais, e éramos sempre os mesmos que aparecíamos. Eles viam que estavam lá a fazer

um esforço e a tentar resolver os problemas com os pais, os poucos pais que apareciam e não havia aquele *feedback*, não havia aquele interesse e então acabaram” (EE2_Bairros).

7.3 Atuações dos representantes das famílias no conselho de turma

Neste subponto analisam-se as intervenções dos RPEE nos CT, a forma como representam as famílias e as atitudes dos professores à presença e intervenções daqueles elementos, tendo em conta os perfis das atuações dos RPEE no CG apresentados no capítulo VI: i) representantes com limitação; ii) Pares; iii) Não Participação. Resumidamente, o perfil de “Representantes com limitação” associa RPEE com motivação para representar as famílias, capacidade de preparação para as reuniões e para apresentar críticas e sugestões, a pedidos e elogios por parte dos outros elementos que, em simultâneo, tentam limitar a sua ação. O perfil “Pares” também inclui a capacidade de os RPEE se prepararem para as reuniões associada a intervenções em forma de críticas, opiniões e sugestões para resolução de problemas, e com a possibilidade de os outros membros lhes dirigirem pedidos numa postura mais colaborativa. Por último, o perfil “Não participação” associa a não preparação dos RPEE para o papel a desempenhar nestas reuniões, com uma tendência para concordar com as propostas dos outros elementos, sobretudo, dos professores e do DE, sendo incentivados a dar as suas opiniões pelos outros membros e revelam conhecimento das opiniões de outras famílias.

Como as escolas da Serra e Nova decidiram não realizar CT intercalares no ano letivo (ou a partir do 2º período escolar) no qual se desenvolveu o trabalho de campo, os dados expostas nas tabelas seguintes são resultado das notas de observações aplicou-se nas escolas da Cidade, do Concelho e dos Bairros, e do cruzamento de informações recolhidas nas entrevistas dos DT e dos EE nas escolas da Serra e Nova (que retratam as perceções dos atores inquiridos e não o observado pelo investigador). Os quadros apresentam os dados relativos à preparação dos representantes para as reuniões, intervenções dos RPEE no CT, atitudes dos outros elementos do CT e representação das outras famílias.

Quadro 7.9 – Preparação dos representantes para o conselho de turma

Documento	Houve preparação	Não houve preparação	Soma
Cidade_CT1	■		1
Cidade_CT2	■		1
Concelho_CT1		■	1
Concelho_CT2	■		1
Bairros_CT1	■		1
Bairros_CT2		■	1
Bairros_CT3		■	1

Fonte: Notas das observações aos CT; quadro extraído do Maxqda.

Nos CT da escola da Cidade, CT2 do Concelho e CT1 dos Bairros, pelo menos um dos RPEE mostrou-se preparado para a reunião por conhecer o que se passa na turma ao nível das classificações e das relações entre alunos (Cidade e CT1_Bairros) ou para o desempenho do seu papel de representante porque

“Aparenta ter conhecimento dos outros EE da turma, no que respeita a horários, disponibilidade e capacidade financeira”(CT2_Concelho).

Nos outros CT, os RPEE mencionam que não podem desempenhar o papel de representante dos EE porque não têm contactos de todos os pais ou porque “nenhum outro pai falou com ela, pelo que não poderá falar por eles” (CT2_Bairros).

De acordo com os perfis de atuação dos RPEE nos CG e relativamente à dimensão da preparação para os CT, os primeiros representantes surgem próximos dos perfis “representantes com limitação” e “pares”, e os segundos do perfil “não participação”.

Quadro 7.10 – Atitudes dos outros membros do conselho de turma

Documento	Fazem pedidos	incentivam participação	Falam diretamente com EE	Limitam/ Criticam	Elogiam EE	Soma
Cidade_CT1	■	■				2
Cidade_CT2	■	■				2
Concelho_C	■			■		2
Concelho_C	■	■		■	■	4
Bairros_CT1	■	■	■			3
Bairros_CT2		■	■			2
Bairros_CT3	■		■			2

Fonte: Notas das observações aos CT; quadro extraído do Maxqda.

Com exceção do CT2 da escola dos Bairros, os outros membros presentes nestas reuniões fazem pedidos aos RPEE para que transmitam às famílias que: devem utilizar a plataforma digital, conhecer a nova legislação (novo estatuto do aluno e plano de turma) e participar na organização das festas e sugerir outras atividades sempre que desejarem (Concelho); incentivar os alunos para o trabalho escolar (Cidade); incentivar os alunos a não perder tempo no início das aulas, que os alunos estão em risco de ser orientados para cursos vocacionais e que estão abertos a sugestões dos EE para evitar essa situação (Bairros).

Nos CT da escola do Concelho, foram observados mais indicadores associados ao primeiro perfil, “representantes com limitação”, com vários membros a limitar ou criticar as intervenções dos representantes nos CT e a elogiar os EE:

“Professores enaltecem o trabalho das famílias junto dos educandos para incentivar quer um bom aproveitamento quer o bom comportamento, mas pedem que o façam de acordo com as orientações dos professores” (CT2_Concelho).

Associado ao perfil “não participação” foram identificados momentos em que os membros incentivam a participação dos RPEE, sendo as exceções os CT1 da escola do Concelho e o CT3 da escola dos Bairros. A esta análise acrescentou-se um indicador que se aproxima da “não participação”, quando os DT afirmam que irão eles próprios transmitir as informações aos pais sem utilizarem a figura do representante.

Quadro 7.11 – Intervenção dos representantes no conselho de turma

Documento	Dão opinião	Fazem sugestões	Falam do educando	Aceitação	Críticas professores	Soma
Serra_CT1	■		■			
Serra_CT1	■		■			
Serra_CT3.1	■		■			
Serra_CT3.1	■					
Cidade_CT1	■		■	■		3
Cidade_CT2	■		■	■		3
Concelho_CT1	■		■			2
Concelho_CT2	■			■		2
Nova_CT1	■		■			
Nova_CT2	■		■			
Nova_CT3	■		■			
Bairros_CT1	■	■		■	■	4
Bairros_CT2	■		■	■		3
Bairros_CT3	■		■	■		3

Fonte: Notas das observações aos CT; quadro extraído do Maxqda (excepto informações das escolas da Serra e Nova que foram acrescentadas posteriormente).

Os RPEE de todos os CT transmitem as suas opiniões sobre variados assuntos, indicador associado ao perfil “pares”. Na escola da Cidade opinam sobre a mudança de comportamento dos alunos, enquanto, na do Concelho o CT1 considera que o programa *online* disponibilizado às famílias é

“eficaz e pode dar alguma sensação de liberdade ao aluno porque o EE sabe tudo o que ele faz na escola sem ter de lhe perguntar diretamente” (CT1_Concelho).

Enquanto no CT2, o representante considera que a turma evoluiu de forma positiva desde o ano letivo anterior.

Os RPEE dos CT da escola dos Bairros dão opinião sobre comportamentos dos alunos dentro e fora da sala de aula, a sua desmotivação para o estudo e até sobre o trabalho dos professores:

“RPEE reforça ideia de que os alunos têm de se habituar aos testes grandes para aprender a gerir o tempo e preparar para os exames nacionais” (CT1_Bairros).

“RPEE referiu que a semana anterior foi muito puxada para os alunos devido à quantidade de testes e aos trabalhos de casa” (CT2_Bairros)

Ainda no mesmo perfil, a RPEE do CT1 da escola dos Bairros faz várias sugestões aos professores, como as que se exemplificam nos excertos seguintes:

“Pede aos professores que passem menos trabalhos de casa nos dias anteriores aos testes” (CT1_Bairros).

“Pede ao professor de Português que faça testes mais parecidos com o exame nacional de forma a garantir que estes tenham contacto com aquela estrutura de exame” (CT1_Bairros).

Na dimensão da intervenção dos RPEE no CT também se inseriu um indicador extra, “falam do educando”, uma vez que se trata de uma atuação que se afasta do seu papel de representantes de todos os EE da turma. Tal só não se observou no CT2 da escola do Concelho e no CT1 da escola dos Bairros. Associado ao perfil “não participação” vários RPEE fizeram intervenções de concordância com os professores, inclusivamente lançando críticas ao outros EE dos quais os professores se queixam por não conseguir contactar:

“RPEE afirma que são os EE dos alunos que mais problemas dão aos professores, sobretudo a nível comportamental, os mais ausentes e os que não conhece pessoalmente. Concorda que há falta de acompanhamento por parte desses EE e falta de maturidade por parte dos alunos” (CT1_Cidade).

Entre as notas das observações encontra-se uma única intervenção em que um RPEE lançou uma crítica à escola:

“Fala sobre a professora de matemática do ano letivo anterior sobre a qual os alunos disseram na altura que cometia erros científicos graves. Informa que muitos alunos perderam muito e daí talvez o terem tido resultados tão negativos no teste de diagnóstico deste ano (apenas houve 3 positivas). Afirma mesmo que a escola errou ao contratar aquela professora e que é mais do que obrigação da escola, a atual professora trabalhar mais para recuperar os erros e a matéria não dada e haver dois profissionais em sala, a professora e o assessor TEIP” (CT1_Bairros).

Segundo os DT e os EE inquiridos das escolas da Serra e Nova, e tendo em conta as intervenções dos RPEE antes de as escolas decidirem não realizar CT de carácter intercalar, estes representantes dão as suas opiniões sobre os assuntos debatidos, a maioria das vezes falando sobre o seu próprio educando. Na escola Nova, os DT referem que não o podem fazer de outro modo, devido às famílias não lhes enviarem questões e

opiniões nem *feedback* sobre as informações recebidas, como se pode verificar no exemplo seguinte:

“Os representantes geralmente solicitam aos outros EE informações ou dúvidas ou seja o que for e dificilmente têm resposta. Isso é um bocadinho mais difícil” (DT3_Nova).

Quadro 7.12 – Representação das famílias nos conselhos de turma

Documento	Contactos_EE	Opinião_EE	Resumo_EE	Soma
Serra_CT1			■	
Serra_CT1			■	
Serra_CT3.1			■	
Serra_CT3.1			■	
Cidade_CT1				0
Cidade_CT2				0
Concelho_CT1	■		■	2
Concelho_CT2	■	■	■	3
Nova_CT1	■	■	■	
Nova_CT2	■	■	■	
Nova_CT3	■	■	■	
Bairros_CT1		■	■	2
Bairros_CT2			■	1
Bairros_CT3			■	1

Fonte: Notas das observações aos CT; quadro extraído do Maxqda (excepto informações das escolas da Serra e Nova que foram acrescentadas posteriormente).

Os RPEE da escola da Cidade não desempenham a função de representantes de todos os EE da turma, pois não têm todos os contactos necessários, não recolhem opiniões antes dos CT e não fazem a divulgação das principais informações e decisões após a realização desses encontros.

Entre os representantes dos EE da escola dos Bairros observa-se a motivação para divulgar junto das famílias um resumo do CT. No entanto, apenas o do CT1 revela que procura saber a opinião de todos os EE, embora que “mas nunca recebeu recados deles para dizer no CT” (CT1_Bairros). Apesar da motivação para desempenhar pelo menos parte do papel de representante, estes elementos revelam que não têm o contacto de todos os EE pelo que ficam incapacitados para o desempenhar.

Na escola do Concelho, os RPEE dos CT podem desempenhar o seu papel pois têm todos os contactos das famílias. Nos dois CT desta escola, os RPEE redigem e enviam resumos sobre estes encontros para todas as famílias:

“O representante dos EE refere que precisa de ajuda da DT para preparar comunicado da reunião às restantes famílias” (CT1_Concelho).

“Ficou combinada uma reunião entre DT e RPEEA para preparação do comunicado aos restantes EE sobre as decisões tomadas no CT” (CT2_Concelho).

Nas entrevistas aos DT e EE da escola da Serra, os atores referem que os RPEE divulgam informação para algumas e não para a totalidade das famílias. Além disso, não divulgam resumos dos CT, nos quais não participam devido às orientações escolares para a não realização desses encontros, mas informações que lhes são fornecidas pelos DT quando estes consideram necessário.

Já na escola Nova, os RPEE parecem ter-se apropriado das orientações relativas ao desempenho do seu papel. Apesar de não estarem presentes nos CT, continuam a recolher questões e opiniões junto de todos os EE das turmas, os quais enviam posteriormente para o DT. Após realização dos CT divulgam a informação considerada relevante pelos professores para todos os EE.

A análise às atuações dos RPEE tal como exposta neste ponto, permite identificar com qual dos perfis mencionados anteriormente mais se identificam os representantes das famílias com assento nos CT. De acordo com as perceções dos DT e dos EE da escola da Serra, os RPEE das turmas dão opiniões, falando do seu próprio educando e da sua experiência pessoal como EE e não da turma em geral, o que os aproxima tanto do perfil “pares” como de “não participação”. Porém, enviam informações aos EE de quem têm contactos, uma atuação associada ao perfil “representantes com limitação”, pelo que se torna impossível identificar um perfil predominante.

Os resultados das observações aos RPEE das turmas da escola da Cidade associa-os aos perfis “pares” e da “não participação”, pois estão preparados para as reuniões do CT, dão as suas opiniões mas, em simultâneo, tendem a concordar com as decisões ou explicações dos professores. Na escola do Concelho, os representantes surgem bastante mais próximos do perfil “representantes com limitação”, sendo essa limitação causada quer por parte dos professores quer das famílias que geralmente não os procuram para colocar questões ou resolver problemas. As perceções dos DT e EE da escola Nova também identificam vários indicadores nos seus RPEE das turmas associados ao perfil “representantes com limitação”, nomeadamente a questão da capacitação de que estes elementos demonstram para desempenhar o papel de representante. Na escola dos Bairros, os RPEE revelam atuações distintas. No CT1, o RPEE aproxima-se do perfil “representantes com limitação”, sobretudo pelas intervenções que realiza. Enquanto, os outros RPEE se associam de forma predominante ao terceiro perfil, “não participação” porque concordam com os professores sem os criticar e existe dificuldade em comunicar com todas as famílias, seja porque não têm os contactos de todos seja porque os EE não lhes dão resposta aos seus pedidos.

7.4. Perfis das dinâmicas na relação diretores de turma-encarregados de educação

De forma a cumprir o objetivo de identificar as dinâmicas de relacionamento entre DT e EE importa associar as atuações dos atores que foram identificadas ao longo dos pontos anteriores através da aplicação de uma Análise de Correspondências Múltiplas³⁷ que possibilite a identificação de perfis. Tendo em conta a diversidade identificada na realidade empírica nas cinco escolas, esses perfis devem ser analisados enquanto ideais-tipo.

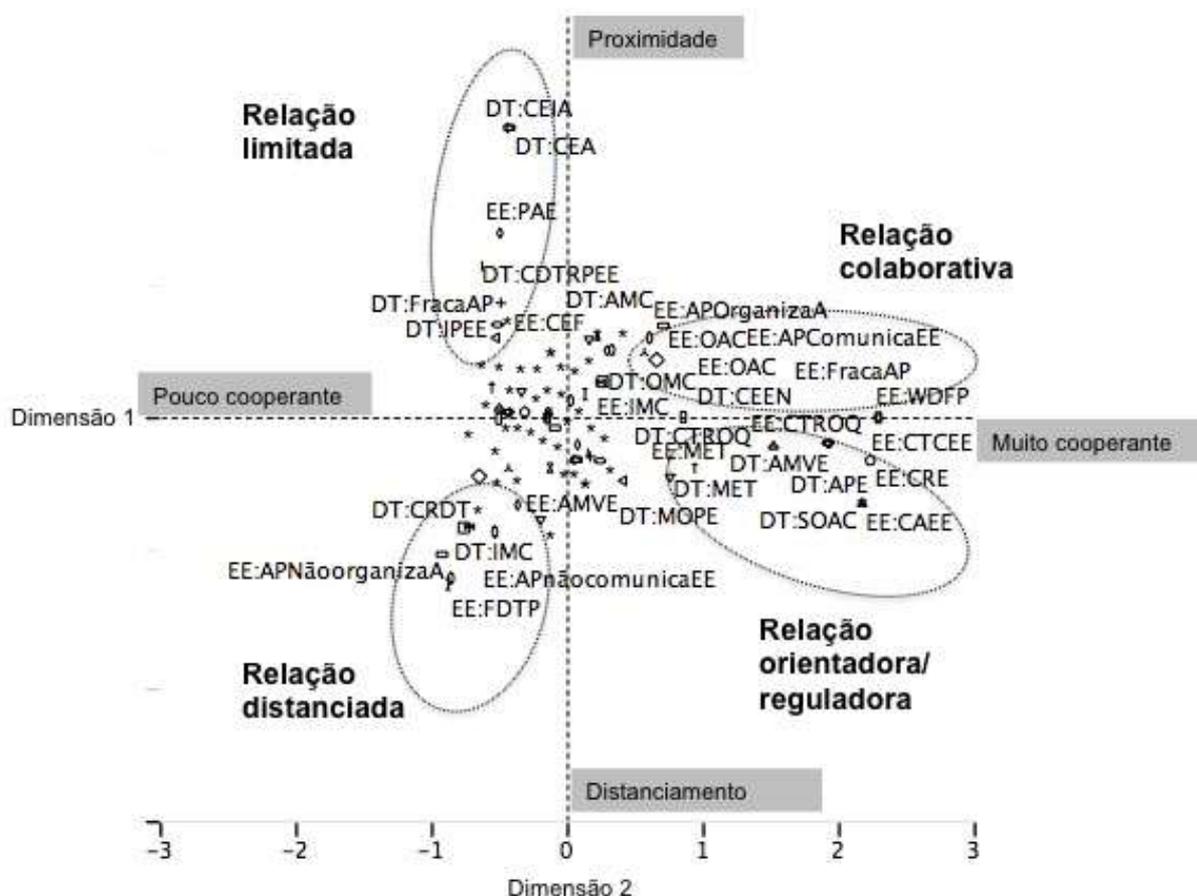
As unidades de análise utilizadas são as perceções e atuações dos catorze DT e dezasseis EE. A partir da análise de conteúdo apresentada ao longo deste capítulo constitui-se um conjunto de trinta e duas variáveis e respetivos indicadores, os quais discriminam as perceções dos DT e dos EE sobre quais os papéis a assumir por cada um³⁸ e as suas atuações relativamente a cada um dos quatro tipos de relação escola-família. No Anexo I, encontram-se descritas as variáveis utilizadas para cada dimensão, tal como utilizadas na análise de conteúdo. Algumas das variáveis identificadas nos pontos anteriores não foram utilizadas em função dos baixos valores de inércia que lhes estavam associados ou das medidas de discriminação que revelaram baixas contribuições na definição das dimensões (Carvalho, 2008).

A leitura das medidas de discriminação das variáveis ativas e a análise das quantificações e contribuições das respetivas categorias permitiu identificar as dimensões que constituem o plano que se apresenta na figura 7.3 (Anexo J). A primeira dimensão opõe atuações “menos cooperativa” que não identificam tarefas executadas em coordenação nos tipos de relação escola-família, a atuações “cooperativas” em que os DT e os EE para a melhoria da escola e do percurso escolar do aluno, quer em casa quer na escola. A segunda dimensão opõe entre DT e EE que tem uma relação “mais próximas” nas suas interações diárias e os que são “mais distantes”. O plano constituído por essas duas dimensões põe em evidência quatro perfis de relação DT-EE que resultam das configurações de associações entre as categorias em análise.

³⁷ Análise realizada com o auxílio do programa informático IBM SPSS Statistics versão 2.0.0, para Mac.

³⁸ Os indicadores construídos a partir das perceções dos atores sobre os papéis a desempenhar por cada um tiveram como base de trabalho um artigo apresentado no VIII Congresso Português de Sociologia “40 anos de democracias, progressos, contradições e prospetivas”, realizado entre os dias 14 e 16 de Abril de 2014.

Figura 7.3 – Perfis de atuação da relação diretores de turma-encarregados de educação



Fontes: Entrevistas aos DT e EE; extraída do SPSS – Análise de Correspondências Múltiplas.

Ao primeiro perfil atribui-se o nome “Relação limitada” por associar as categorias de resposta negativa relativas à primeira dimensão, ou seja, porque a relação entre DT e EE é pouco cooperativa, com categorias da segunda dimensão que se aproximam de um relacionamento mais próximo embora mais direcionado para a *coordenação entre DT e RPEE* com assento do CT. Os EE associados a este perfil mencionam como sua principal responsabilidade *participar nas atividades da escola* e afirmam que realizam *contactos com outros profissionais ou serviços da escola* além do DT, em concordância com uma maior proximidade com a escola. No entanto, afastam-se dos DT que definem como tarefa dos EE e dos DT a *colaboração na educação do aluno*, e aos últimos *incentivar a participação dos EE* na escola. A este perfil surge também associada a categoria relativa à percepção dos DT sobre a *fraca adesão das famílias à associação de pais*. Denomina-se este perfil de “Relação limitada” porque, apesar de os DT considerarem o envolvimento e a participação das famílias como algo importante, os EE focam a sua atuação na comunicação com a escola e não encaram como suas responsabilidades tarefas a realizar em qualquer um dos outros tipos de relação escola-família (EP familiar e PP informal e formal).

“Relação colaborativa” é a designação do segundo perfil que associa categorias relativas a uma relação muito cooperante entre DT e EE da primeira dimensão, com categorias de uma relação mais próxima da segunda dimensão. Os EE associados a este perfil definem como suas funções *orientar os alunos em coordenação e iniciar e manter a comunicação* com os DT e a estes a mesma responsabilidade na coordenação da educação dos alunos. Os DT assumem como sua função ao nível da comunicação com os EE *comunicar quando necessário*. Relativamente às atuações, estes EE surgem associados a categorias relativas à PP informal, nomeadamente, a da *participação em workshops, debates e formação parental*, e à PP formal. Apesar da associação com a categoria da *fraca adesão das famílias à associação de pais*, estes EE tendem a afirmar que a sua estrutura representativa *comunica com os EE e organiza atividades para as famílias*. Neste perfil, os DT estão associados a categorias do EP familiar, ao indicar que colaboram com os pais ou EE na *orientação moral e comportamental* dos alunos, e do EP escolar ao mobilizar o *aluno como meio de comunicação* entre escolas e famílias.

A relação entre DT e EE também é muito cooperante no terceiro perfil, associado a EE que definem como sua principal função *conhecer a realidade da escola* e como responsabilidade do DT *coordenar as atividades com o EE*, que dão sugestões ou realizam tarefas com o objetivo de *melhorar a escola ou turma* e que são representados no CT por representantes que *recolhem as suas opiniões e questões* e que *contactam com os EE* que representam. A estas categorias associam-se as relativas a DT que definem como responsabilidade dos EE o *acompanhar o percurso escolar do aluno* e a obrigação de *ajudar a melhorar a vida escolar* e como função dos DT *sugerir orientações para casa* com o objetivo de orientar o EP familiar. De igual forma, os DT deste perfil consideram que as famílias podem ajudar a *melhorar a escola ou a turma* através da PP informal e afirmam que os RPEE dos CT *recolhem as opiniões e queixas dos EE* corroborando a percepção dos EE. Apesar de muito cooperante, os DT e EE associados a este perfil têm uma relação menos próxima do que no perfil anterior, ou pelo menos, menos concordante. Os DT tentam realizar uma atuação mais orientadora ao *comunicar regularmente com os EE e monitorizar e orientar o percurso escolar dos alunos* através de sugestões que podem ser realizadas ao nível do EP familiar, enquanto os EE parecem estar mais coordenados com os seus RPEE e realizam tarefas para melhorar a escola ou a turma dos seus educandos. Dessa forma, designou-se este perfil de “Relação orientadora/reguladora”, orientadora por parte dos DT e reguladora pelos EE.

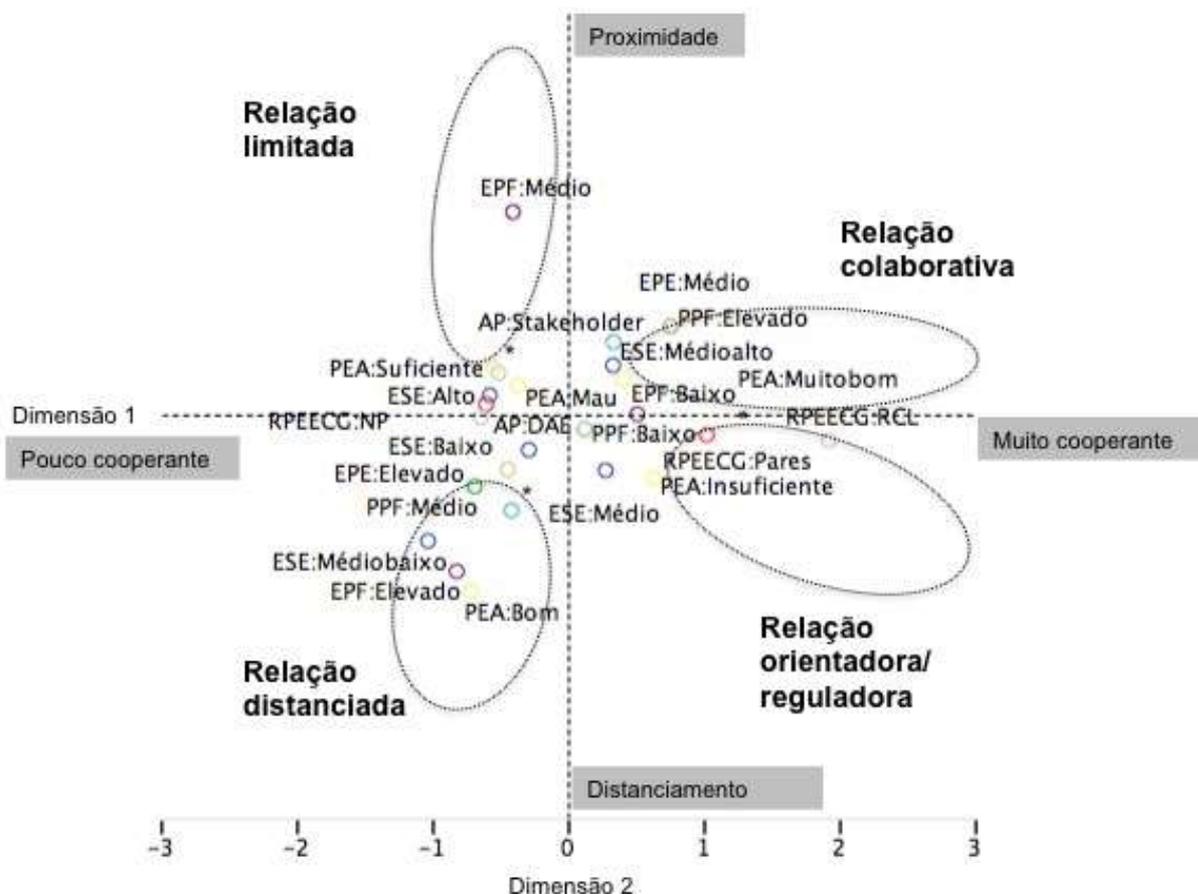
O último perfil denomina-se de “Relação distanciada” e é caracterizada por estar associado a respostas negativas nas categorias relativas à primeira dimensão, ou seja, pouco cooperante e a uma relação mais distante entre DT e EE. Este perfil associa as categorias em que os DT definem a relação escola-família como o processo de

comunicação entre DT e EE em que estes devem apenas *comunicar regularmente com o DT*, sendo este que deve *iniciar e manter a comunicação* entre ambos. Apesar deste perfil surgir associado às categorias relacionadas com a percepção dos EE de que as suas funções são *ajudar a melhorar a vida escolar e falar com o DT quando há problemas*, não surgem categorias relativas às atuações em qualquer dos tipos de relação escola-família. Além disso, o perfil associa-se às categorias de que a *AP não comunica com as famílias nem organiza atividades para os pais ou EE*.

Definidos os perfis, foi possível lançar no plano algumas variáveis supletivas com o objetivo de contextualizar os resultados obtidos através da leitura do plano apresentado na figura 7.3: estatuto socioeconómico do agregado familiar de cada EE inquirido, o desempenho escolar de cada aluno que completa o triângulo da relação DT-EE, o investimento das orientações escolares das cinco escolas em cada um dos quatro tipos de relação escola-família, perfis das AP e perfis de atuação dos RPEE nos CG (variáveis e respetivas categorias descritas no Anexo L). As categorias das variáveis supletivas³⁹ foram lançadas no plano onde se analisaram as associações com as configurações das variáveis ativas (figura 7.4), com o objetivo de verificar as associações entre cada uma dessas variáveis e os perfis identificados.

³⁹ Três categorias foram retiradas da análise por não discriminarem nenhum dos perfis: ESE: Baixo; PPF: Baixo investimento; RPEECG: Pares.

Figura 7.4 – Contextualização dos perfis de relação diretores de turma-encarregados de educação



Fontes: Entrevistas aos DE e PAP, Documentos orientadores das escolas (PE e RI), Notas das observações aos conselhos gerais, Questionário de dados socioeconómicos e os resultados escolares ESCXEL; extraída do SPSS – Análise de Correspondências Múltiplas.

Ao primeiro perfil “Relação limitada” caracterizado por uma relação DT-EE próxima embora pouco cooperante, associam-se as categorias relativas ao estatuto socioeconómico “alto” e a alunos com percurso escolares “maus” ou “suficientes”. Relativamente às orientações escolares, é apenas a categoria de investimento “médio” no EP familiar que se associa a este perfil. O perfil de AP “dinamizadores de atividades extra” e o de “não participação” dos RPEE no conselho geral, são outras categorias de contexto, deste caso de contexto relacional entre escola e família ao nível meso, que também se associam a este perfil.

O estatuto socioeconómico dos agregados familiares dos EE inquiridos associado ao Perfil “Relação colaborativa” é o “médio alto”. Próximos ao mesmo perfil surgem as categorias sobre o percurso escolar “muito bom” dos alunos e o investimento “baixo” no EP familiar, “médio” no EP escolar e “elevado” na PP formal ao nível das orientações escolares para a relação escola-família. No que respeita às categorias dos perfis de AP, é a de

“*stakeholder*” que se aproxima deste segundo perfil. Não existe qualquer perfil de RPEE no conselho geral associado a este tipo de atuação DT-EE.

Ao terceiro perfil, “Relação orientadora/reguladora” associam-se as categorias relativas ao estatuto socioeconómico “médio” e a um percurso escolar dos alunos “insuficiente”. Ao mesmo perfil aproxima-se a categoria do investimento “baixo” das orientações escolares para o EP familiar e a relativa ao perfil “Representantes com limitação” dos RPEE no conselho geral. Não existe associação a qualquer perfil de AP.

Por último, ao perfil “Relação distanciada” surgem associadas as categorias dos estatutos socioeconómicos “médio baixo” e dos percursos escolares de nível “bom”. Quanto às orientações escolares para a relação escola-família, associam-se ao mesmo perfil o “elevado” investimento no EP familiar e no EP escolar e “médio” na PP formal. A este perfil também surge associado a categoria relativa ao perfil da “não participação” dos RPEE no conselho geral e estão ausentes associações aos perfis de AP.

*

As análises conduzidas ao longo deste capítulo permitem verificar que as atuações de DT e de EE para o EP familiar tendem a ser mais colaborativas quando os contextos familiares são socioeconomicamente mais desfavoráveis e os desempenhos dos alunos menos positivos. Nas escolas da Serra, do Concelho e dos Bairros, mais DT assumem a responsabilidade sobre o processo de desenvolvimento escolar e pessoal do aluno orientando os EE nas tarefas e hábitos que devem realizar no espaço familiar como consequência da localização das escolas. No entanto, essa colaboração entre DT e EE também é observada nas escolas da Cidade e Nova em casos de alunos com insucesso escolar ou problemas comportamentais. O afastamento entre os atores parece aumentar consoante melhores sejam as realidades socioeconómicas das famílias e o desempenho dos alunos, como se pode entre os casos dos DT da escola Nova que rejeitam esse tipo de responsabilidade e de alguns EE que parecem não aceitar sugestões dos professores sobre assuntos que não sejam escolares. Independentemente de existirem ou não orientações definidas ao nível estratégico, o que se verifica ao nível micro é que as atuações dos DT e dos EE em relação ao EP familiar parecem ser ajustados de acordo com os contextos familiares e de desempenho escolar de cada aluno.

Professores e EE cumprem a orientação nacional e escolar de que o DT é elo de ligação entre a escola e a família. Nas escolas localizadas em áreas semiurbanas e de pequenas dimensões, a relação DT-EE é mais regular e pode, inclusive, acontecer fora do espaço escolar. Geralmente, os contactos entre escola e famílias tendem a ser executados através dos meios de comunicação mais tradicionais por alguma dificuldade de adesão das famílias às novas tecnologias. Nas outras escolas o processo de comunicação tem vindo a

ser alterado porque a utilização do *email* e de plataformas digitais onde são inseridas todas as informações relativas à vida escolar de cada aluno tem tornado o processo de comunicação mais regular, célere e tem também aumentando o controlo das famílias sobre os seus educandos.

As atividades da PP de carácter informal são as menos executadas por parte dos DT, embora ao longo da apresentação dos resultados se tenham identificado alguns projetos que tentam incentivar uma maior participação das famílias na vida escolar do educando. As atividades organizadas pelas escolas para as famílias são geralmente esporádicas e apenas ao nível das turmas se verificam eventos mais regulares organizados por alguns DT independentemente da escola onde pertencem. Neste tipo de relação escola-família, é o perfil do DT que parece ser o principal elemento que distingue as atuações de professores. A participação dos EE nas atividades das escolas também parece ser fraca, e muitos indicam como motivo a falta de tempo devido à vida profissional. Outros afirmam que participariam mais se os seus educandos lhes pedissem para o fazer. Em alguns casos, os alunos preferem que os seus EE não participem.

As atuações dos DT para a PP formal tendem a ser influenciadas pelas orientações escolares, logo, diferem de acordo com as apropriações que os líderes escolares fazem dos documentos legais que constituem o enquadramento normativo nacional. Quando se mencionam as atuações dos professores para este tipo de relação escola-família ao nível micro, fala-se apenas dos RPEE selecionados para os CT. Os DT afirmam que não podem falar sobre os RPEE com assento no CG porque não fazem parte desse órgão escolar e, na sua maioria, não têm conhecimento sobre a AP, incluindo na escola Nova onde essa organização tem um papel mais interventivo, nomeadamente a tarefa de ajudar os RPEE a desempenhar o seu papel nos CT.

No capítulo anterior observou-se que escolas definem orientações que vão além das nacionais, a do Concelho e a Nova. Através da análise das atuações dos DT é possível verificar que na escola localizada numa área semiurbana caracterizada por contextos familiares mais desfavorecidos, todos os professores, DE e DT, assumem a responsabilidade de colaborar com os representantes no sentido de os ajudar a desempenhar da forma que consideram como mais adequada o seu papel de representante. Nas escolas localizadas em áreas urbanas altamente qualificadas em que a maioria das famílias tem contextos socioeconómicos favorecidos e escolaridades mais elevadas, a direção escolar, que iniciou o mesmo processo junto dos RPEE das suas turmas, passou essa responsabilidade para a AP que a tem vindo a implementar junto das famílias.

Nas restantes escolas, os DT não fazem mais do que colaborar na seleção dos representantes dos EE, convocá-los para os CT e pedir para reencaminharem informações para as outras famílias quando necessário. Nestes casos, os representantes executam o

seu papel autonomamente. Se por um lado, essa autonomia se traduz numa menor possibilidade de os professores controlarem a informação que esses elementos retiram dos CT e reenviam para os outros EE, ao contrário do que sucede na escola do Concelho. Por outro lado, verifica-se que nas escolas que não incentivam a colaboração entre professores e os RPEE, estes não têm os contactos de todas as famílias, não recolhem questões nem opiniões antes dos CT e, nos poucos casos em que passam informação sobre as decisões tomadas nas reuniões aos outros EE, não o conseguem fazer com todas as famílias. Dessa forma, o seu papel de representante de turma é bastante restrito.

A questão do controlo da informação que é enviada para as famílias por parte dos professores assume particular importância. Essa questão verifica-se nos casos em que a colaboração entre os DT e os representantes também passa por decidir em conjunto qual o resumo que irá ser enviado para as famílias (escola do Concelho). Assim como nos casos das escolas que decidem não realizar os CT (Serra e Nova) pelo que o RPEE só é chamado a transmitir as informações que são consideradas como importantes pelos professores e não pelos representantes das famílias.

Os modelos criados pelas escolas do Concelho e Nova aproximam-se da possibilidade de uma função reguladora das famílias sobre as turmas, embora com limitações que a colocam em causa: o controlo dos RPEE por parte dos professores, o afastamento dos EE dos seus representantes no CG e nos CT e a fraca adesão às AP. A análise aos testemunhos dos EE permite identificar como principais causas desse afastamento uma maior confiança nos professores para resolver assuntos relacionados com os educandos em detrimento dos representantes, a inexistência de uma cultura de atuação em prol da totalidade dos alunos e das famílias, mesmo entre os elementos que desempenham funções ao nível da PP formal e a consequente fraca adesão das famílias às suas estruturas representativas. Outra limitação é o desconhecimento revelado por alguns EE relativamente aos seus direitos e deveres, sobretudo no âmbito da PP formal porque muitos desconhecem que existe um representante de turma e do seu papel de ligação entre a escola e os EE, ou que a escola tem uma AP.

Nas escolas onde existem orientações para ajudar os EE selecionados como representantes das famílias ao nível da turma, as atuações desses elementos tendem a ser próximas do perfil de “representantes com limitação”, porque conseguem realizar o papel de representante ao procurar comunicar com todas as famílias antes e depois dos CT e sempre que seja necessário. Nas outras escolas, onde esses elementos agem separadamente dos professores, a sua participação no CT tende a ser de “não participação” com alguns atributos do perfil “Pares” em alguns desses elementos, o que revela como o próprio perfil do EE que é selecionado tem efeitos sobre a forma como atua enquanto representante.

Uma grande limitação ao desempenho do papel de representante é a dificuldade de comunicar com as outras famílias. O trabalho de orientação às atuações dos representantes das famílias nos órgãos escolares parece não ser suficiente, sendo necessário uma intervenção junto dos representados para que a partilha da função de regulação por parte das famílias seja possível ao nível micro.

A análise das relações DT-EE de forma independente das escolas permitiu identificar quatro perfis ideais-tipo. O primeiro perfil “Relação limitada” associa DT que consideram importante o EP e a PP mas que não os incentivam, com EE que focam a sua atuação no processo de uma comunicação regular com a escola/DT, não referindo os outros tipos de relação escola-família. Apesar de próximos, a relação neste perfil tende a ser pouco cooperante.

O perfil de “Relação colaborativa” associa DT que assumem as responsabilidades de colaborar com as famílias ao nível do EP familiar e manter um processo de comunicação regular entre a escola e a casa, com EE que participam informal e formalmente e que tentam coordenar a educação em casa com a educação escolar. Esta relação é, em simultâneo colaborante e próxima.

O terceiro perfil “Relação orientadora/reguladora”, associa DT que tentam orientar as famílias no espaço familiar e incentivá-las a melhorar a escola/turma, com EE que tentam regular a escola e os professores através de sugestões de melhoria e de uma maior proximidade com os seus RPEE nos CT. Apesar de colaborante, esta relação é menos próxima.

Finalmente, um último perfil, “Relação distanciada”, caracterizado por uma relação pouco colaborante e distante em que as atuações de DT e EE não se associam a nenhuma das categorias apesar de ambos considerarem que a comunicação regular é tarefa a executar por ambos.

CONCLUSÃO

Desde a década de oitenta do século XX que a implementação de novos modos de regulação partilhados da educação no sistema educativo português, provocou uma reconfiguração na relação escola-família decorrente da redistribuição de responsabilidades entre Estado e as comunidades locais. Nesse contexto de mudança, novos papéis foram reconhecidos a professores e famílias, tendo sido na sua maioria impostos aos atores através de medidas de política educativa. A principal questão que orientou este estudo foi a de explicar como estão os novos papéis a ser apropriados pelos atores escolares e familiares em diferentes contextos sociais e educativos.

A construção do modelo teórico teve como base duas teorias, a da estruturação de Anthony Giddens (1984) e a do ciclo morfogenético de Margaret Archer (1995), mais especificamente de dois conceitos chave. O conceito de estrutura, enquanto resultado das ações e das relações que lhe deram origem no passado e que pode, no presente, ser mantido ou transformado, tal como a definiu Archer. Assim como o conceito de agência de Giddens o qual sugere que os indivíduos podem realizar pequenos ajustamentos às padronizações das ações, embora sigam a tendência para agir de forma repetitiva e em conformidade com a estrutura.

O modelo teórico proposto afirma que as dinâmicas escola-família são influenciadas por quatro eixos estruturantes. O primeiro é o enquadramento normativo nacional, ou as orientações nacionais do sistema educativo para a relação escola-família que lhe servem de estrutura. O segundo eixo são as orientações escolares desenhadas ao nível estratégico das escolas que se traduzem nas apropriações que os líderes escolares fazem dos normativos legais. Ainda ao nível estratégico, outro eixo que influencia as dinâmicas entre professores e famílias são os contextos relacionais que se estabelecem entre a unidade escolar e as organizações parentais. Finalmente, o último eixo acrescenta como quarta fonte de influência sobre as relações entre os atores ao nível micro, os contextos socioeconómicos das famílias e os desempenhos escolares dos seus educandos.

O plano de investigação analisou a relação escola-família em três diferentes escalas de análise: macro, meso e micro. Através da análise macro comparou-se a abertura às famílias do sistema educativo português com a de outros países Europeus e analisaram-se as orientações nacionais que enquadram a relação escola-família descritas nas medidas de política educativa nacional. Ao nível meso identificaram-se as orientações escolares construídas a partir das apropriações dos normativos legais pelos líderes escolares e os contextos relacionais entre escola e famílias ao nível estratégico. No último nível de análise, o micro, analisaram-se as atuações de diretores de turma e de encarregados de educação nas suas relações diárias em função dos eixos trabalhados nos outros níveis e das características socioeconómicas e educativas dos alunos e respetivas famílias.

As análises realizadas em cada uma das escalas permitiram elaborar algumas conclusões através das quais se pode responder à questão principal, as quais passamos a apresentar.

1- Na análise macro, a comparação da (possível) relação escola-família no sistema educativo português com a de outros sistemas educativos Europeus (através da construção de um índice constituído por duas dimensões, “abertura dos sistemas educativos às famílias” e “confiança e participação das populações”, permitiu concluir que Portugal se posiciona no conjunto de países com sistemas educativos com um nível de abertura forte às famílias. No contexto português, a abertura do sistema educativo traduz-se na possibilidade de as famílias participarem no processo de regulação da educação através das associações de pais e dos seus representantes nos órgãos escolares (conselhos gerais e conselhos de turma). Através dessas estruturas representativas os encarregados de educação podem intervir na definição da política educativa nacional, na gestão das escolas e das turmas. Porém, o sistema educativo português ainda não facilita as decisões familiares sobre os trajetos escolares dos seus educandos. Tal como se pode confirmar através dos indicadores da tabela a) exposta no Anexo E, a liberdade de escolha de uma escola do ensino público ainda é bastante limitada porque o principal critério de seleção continua a ser a área de residência dos alunos. Simultaneamente, apesar de ser possível optar por outro subsistema de ensino (público-privado ou privado) ou uma escola pública distante da sua área de residência, as fracas ajudas financeiras limitam a escolha por parte das famílias com contextos socioeconómicos mais desfavorecidos.

A segunda conclusão da análise macro é que Portugal é um dos países que combina níveis fortes de abertura às famílias com populações caracterizadas por níveis reduzidos de confiança e de participação. A análise da evolução da relação escola-família na legislação portuguesa em comparação com os estudos realizados sobre os efeitos que as várias mudanças produziram nas dinâmicas diárias, mostrou como escolas e famílias se mostraram resistentes às mudanças previstas na legislação referida. As escolas foram optando por não aplicar as alterações sempre que lhes foi dada escolha. Em simultâneo, a maioria das famílias revela fraca adesão ao associativismo parental e a adoção de estratégias individuais relativamente à gestão dos percursos dos seus educandos, o que as distancia da necessária ação coletiva para a implementação de uma regulação partilhada.

As conclusões, nesta escala de análise, sugerem que professores e pais ou encarregados de educação demoram a apropriar-se dos instrumentos para uma regulação partilhada entre Estado e comunidades locais. Os reduzidos níveis de confiança e de participação também indicam que as apropriações dos novos papéis reconhecidos aos atores, podem estar a ser executados apenas numa perspetiva burocrática-administrativa

por parte das escolas não se traduzindo numa efetiva mobilização para a construção de parcerias entres professores e famílias.

2- No estudo realizado à escala meso identificaram-se diferentes modos de apropriação por parte dos líderes escolares das orientações nacionais que enquadram a relação escola-família em cada um dos tipos em que se decompõe o conceito: envolvimento familiar, envolvimento escolar, participação informal e participação formal. Uma primeira conclusão a retirar da análise efetuada é que as orientações escolares tendem a seguir as nacionais. Contudo, alguns líderes interpretam os papéis a desempenhar pelos professores e pelas famílias de forma diferenciada o que dá origem a algumas orientações escolares específicas.

Como segunda conclusão podemos afirmar que as escolas localizadas em áreas geográficas semiurbanas caracterizadas por contextos socioeconómicos familiares mais desfavoráveis e desempenhos escolares de menor sucesso definem orientações específicas que todos os professores devem seguir no que respeita ao envolvimento familiar. Nestas escolas, tenta-se mobilizar os encarregados de educação para um maior envolvimento na vida escolar e pessoal dos seus educandos e, em simultâneo, (co)responsabilizam-se os professores pelo desenvolvimento integral do aluno e não apenas pelos seus trajetos escolares. Por seu lado, as escolas localizadas em zonas urbanas e onde os contextos familiares e escolares são mais favoráveis, as orientações escolares para este tipo de dinâmicas entre professores e famílias seguem as nacionais, ou seja, focam os percursos escolares dos alunos, sobretudo no espaço da escola (informar e implicar os encarregados de educação nos planos de recuperação dos alunos, por exemplo).

As escolas seguem também as orientações nacionais para estabelecer uma comunicação eficaz e regular entre a escola e a família (ou envolvimento escolar) fornecendo regras e mecanismos idênticos para a mobilização dos atores através da figura do diretor de turma, da construção de plataformas digitais e da utilização do aluno como meio de circulação das informações. Relativamente à participação de carácter informal, ela é incentivada pelas escolas de forma bastante esporádica. As diferenças entre as escolas são mais nítidas nas justificações apresentadas pelos líderes para o incentivo a uma comunicação eficaz e regular entre escola e família e à participação dos encarregados de educação em vários eventos. Tal como o observado para o envolvimento familiar, as escolas de menores dimensões (ou com menos alunos) localizadas em áreas semiurbanas tentam mobilizar os professores e as famílias para uma maior colaboração no que respeita quer à vida escolar quer à vida pessoal do aluno. Enquanto nas outras escolas, os líderes centram o seu discurso na necessidade de aproximar os espaços para uma colaboração

focada no sucesso do processo de ensino-aprendizagem e na melhoria da vida no espaço escolar.

Uma terceira conclusão decorre dos diferentes modos de apropriação observados entre os líderes escolares no que respeita às orientações que definem relativamente à participação formal das famílias. Neste caso, são as interpretações que os líderes fazem sobre os papéis a desempenhar por professores e encarregados de educação no contexto de regulação partilhada que distinguem orientações escolares burocráticas de orientações escolares mobilizadoras. A tendência das escolas é para seguir as orientações nacionais relativas à associação de pais e à representação das famílias em órgãos escolares sem definir estratégias de mobilização das famílias e de colaboração entre atores nesse processo, quando os líderes interpretam que cada um deve desempenhar o seu papel sem interferências do outro. Nas escolas onde foram implementadas medidas de incentivo à participação formal das famílias e à colaboração entre professores e encarregados de educação, observa-se que os líderes escolares consideram essencial mobilizar os atores para que o processo de regulação por parte das famílias tenha sucesso. Porém, apesar de estes líderes mobilizarem os atores para uma colaboração neste tipo de relação escola-família, também se verifica que tentam orientar as atuações dos representantes das famílias de acordo com o que eles consideram ser uma participação adequada. Isso traduz-se em mecanismos de controlo ou mesmo de “domesticação” nas escolas inseridas em contextos familiares e de desempenho escolar desfavorecido; em contextos familiares mais qualificados onde as famílias participam com uma postura mais próxima de “acionista” e não de parceiro dá origem a situações de conflito.

Isso significa que mais escolas definem orientações de tipo burocrático com o objetivo de seguir as orientações nacionais (não mobilizando professores e famílias para uma colaboração efetiva entre ambos). Uma linha interessante de investigação poderia aprofundar o conhecimento acerca da relação entre vários estilos de liderança e a definição de orientações escolares e as estratégias de mobilização para uma colaboração mais próxima entre professores e famílias.

Como quarta conclusão podemos identificar três tipos de atuações por parte das famílias ao nível estratégico. Uma postura de acionista e de regulador por parte dos representantes (associações de pais e representantes dos pais e encarregados de educação no conselho geral) nas escolas localizadas em contextos urbanos altamente qualificados onde a média de escolaridade das famílias é elevada. Nas escolas caracterizadas por contextos familiares de nível socioeducativo médio os representantes das famílias ao nível estratégico aproximam-se de uma postura de parceiro dos professores e, simultaneamente, de afastamento em relação aos seus representados. Finalmente, nas escolas onde os contextos socioeconómicos das famílias são mais desfavorecidos, verifica-

se uma postura de não participação dos representantes uma vez que tendem a aceitar as propostas das escolas sem participar nos processos de decisão.

A quinta conclusão confirma a fraca adesão das famílias às suas estruturas representativas ao nível estratégico, confirmada pelo número reduzido de associados das associações de pais, e pela dificuldade dos representantes conseguirem comunicar com os seus representados. Estes resultados são também uma expressão do baixo nível de confiança e de participação da sociedade portuguesa, os quais colocam em causa os modos de regulação partilhada da educação no contexto do sistema educativo português.

3- Ao nível micro, a análise às dinâmicas entre diretores de turma e encarregados de educação no âmbito do envolvimento familiar, permite retirar uma primeira conclusão de que as atuações das famílias ao nível micro explicam-se pelas características familiares e educativas dos seus alunos/educandos, independentemente da existência ou ausência de orientações escolares. As atuações para o envolvimento familiar tendem a ser mais colaborativas e direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos, quando estes apresentam desempenhos educativos de menor sucesso. Nos casos de alunos com percursos educativos de sucesso, a colaboração entre os atores tende a restringir-se às reuniões de pais de final de período e tem como principal foco de atuação as atividades escolares. Chamamos a atenção para o facto de que a maioria dos encarregados de educação considera um sinal de que o aluno está a ter sucesso quando só tem de comunicar com os diretores de turma nas reuniões de pais. Estes encarregados de educação são definidos pelos professores como os pais “presentes” porque vão às reuniões quando solicitados e porque se apresentam aos olhos dos diretores de turma como competentes na sua função de educar os alunos para o que consideram uma postura correta na escola, libertando-os dessa função.

Uma segunda conclusão decorre da análise da relação entre as características socioeconómicas das famílias e o modo como a comunicação entre diretores de turma e encarregados de educação se processa. Os contactos entre atores escolares e familiares são geralmente realizados através dos meios de comunicação tradicionais (caderneta do aluno, reuniões de pais e horário de atendimento) quando os encarregados de educação apresentam menor escolaridade média e, por isso, menor aptidão para utilizar as novas tecnologias. Com as famílias caracterizadas por contextos socioeconómicos mais favoráveis, a comunicação faz-se através da utilização do *email* e de plataformas digitais onde se encontram todas as informações sobre o aluno na escola (calendário, resultados escolares e datas de testes, faltas ou atrasos e até as refeições que consome e em que horários). Os dados fornecidos às famílias através dessas plataformas centram-se nos alunos, mas também informam os EE sobre vários serviços da escola podendo ser utilizados

como instrumentos de regulação por parte das famílias. Desconhecem-se estudos no contexto português sobre esta questão, mas seria interessante analisar qual o efeito das novas tecnologias no processo de responsabilização das famílias pela regulação das escolas.

Relativamente à participação informal observa-se que é pouco incentivada pela maioria dos diretores de turma. Alguns destes atores organizam eventos regulares, independentes das orientações escolares. Podemos concluir que são as apropriações de cada diretor de turma sobre os papéis a desempenhar por professores e famílias que dão origem a atuações diferenciadas neste tipo de relação escola-família. De uma forma geral, a participação das famílias é bastante fraca devido à falta de tempo por motivos profissionais e porque alguns alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade preferem que os seus encarregados de educação não participem neste tipo de atividades no espaço escolar.

Como quarta conclusão da análise micro observou-se que as orientações escolares assumem maior influência sobre as dinâmicas que se estabelecem entre diretores de turma e encarregados de educação no que respeita à participação formal. Nas escolas onde não existem orientações definidas, a mobilização dos atores para uma colaboração efetiva é bastante fraca, tendo como resultado que cada um desempenha o seu papel na expectativa de que o outro desempenhe o seu. Os diretores de turma seguem as orientações escolares que são a reprodução das nacionais e os encarregados de educação selecionados para o cargo de representante de turma não conseguem desempenhar o seu papel, porque os professores não lhes facultam os contactos de todas as famílias. Nas escolas onde existem orientações para que professores colaborem com os representantes dos encarregados de educação das turmas, estes elementos conseguem desempenhar a sua função junto de todas as famílias. Neste tipo de atuação colaborativa, verificam-se dois aspetos limitativos à atuação dos representantes. A primeira limitação é a tentativa dos professores de controlar a informação que é enviada pelos representantes para todos os encarregados de educação, geralmente aceite nas escolas semiurbanas onde os contextos familiares e educativos são mais desfavoráveis e potencial gerador de conflitos entre os atores quando as famílias pertencem a estratos sociais mais elevados. A segunda limitação decorre da dificuldade dos representantes em conseguir comunicar com os seus representados.

Resumindo, as dinâmicas que se estabelecem entre professores e famílias ao nível micro só são influenciadas pelas orientações escolares no âmbito da participação formal. Os resultados sugerem que as interpretações dos líderes escolares sobre as orientações nacionais, que dão origem às orientações escolares, e os contextos relacionais entre as unidades escolares e as organizações parentais ao nível estratégico, têm pouca influência sobre as atuações nos outros tipos de relação escola-família. Ao nível micro, são os desempenhos escolares dos alunos que parecem exercer maior influência sobre as

dinâmicas de relacionamento entre diretores de turma e encarregados de educação no que respeita ao envolvimento familiar. Enquanto as características socioeconómicas das famílias dão origem a modos de comunicação distintos (envolvimento escolar) e as apropriações dos diretores de turma sobre os papéis a desempenhar por si e pelos encarregados de educação determinam a forma como incentivam a participação informal das famílias na escola.

O afastamento das famílias das suas estruturas representativas ao nível micro fica confirmado, e surge como a quinta conclusão desta análise. Apesar de se estar a trabalhar com elementos familiares considerados como os pais presentes por parte dos professores das escolas selecionadas, tal como devidamente explicado no capítulo da metodologia e apresentado como uma das eventuais fraquezas deste estudo. Todos os encarregados de educação revelam esse afastamento, o qual se deve a vários motivos, entre os quais um conjunto de razões já bastante trabalhado como a falta de tempo por motivos profissionais, dificuldades de transporte ou na rede de telecomunicações, por exemplo. Acrescenta-se a questão da confiança que as famílias continuam a demonstrar para com os professores para tratar de todos os assuntos escolares em detrimento dos seus representantes. Um outro motivo tem a ver com o défice de orientação para agir coletivamente em função de todos os alunos e de todas as famílias da escola ou turma, uma vez que grande parte das famílias centram as suas atuações nos seus próprios educandos. Finalmente, identificou-se que existe entre alguns encarregados de educação um total desconhecimento dos seus direitos/deveres definidos nas orientações nacionais e das estruturas representativas à sua disposição como a associação de pais e a figura do representante de pais e encarregados de educação nos órgãos escolares.

Destes resultados retira-se uma nova conclusão, a sexta, podendo afirmar-se que a regulação das famílias ao nível micro é bastante limitada. Apesar de alguns encarregados de educação se revelarem motivados para aceitar as suas novas responsabilidades, muitos estão incapacitados para as desempenhar seja pela falta de colaboração dos professores, seja porque não conseguem aceder às outras famílias que representam. Os exemplos de colaboração escola-família ao nível micro identificados neste estudo mostram que o trabalho junto dos representantes não é suficiente, sendo necessário trabalhar junto destes atores para que seja possível mobilizar todos os encarregados de educação para um processo de regulação partilhada da educação. Tal como na análise meso, na análise micro os resultados obtidos também são expressão dos baixos níveis de confiança e de participação identificados no índice de relação escola-família construído na análise macro.

A última conclusão a retirar deste estudo relaciona-se com a importância que o aluno assume nas dinâmicas que se geram entre escola e famílias ao nível micro, visível em três aspetos anteriormente mencionados. O primeiro relativo à proximidade entre os diretores de

turma e os encarregados de educação em situações problemáticas identificadas ao nível do processo de ensino-aprendizagem e/ou do comportamento dos alunos, e maior afastamento nos casos de sucesso (fenómeno que pode estar associado ao facto de os pais ausentes não terem sido incluídos no estudo como já referimos). O segundo relativo ao papel do aluno no processo de comunicação entre a escola e a família através transmissão de recados escritos e orais, detendo os alunos o total controlo da informação transmitida e do tempo que decorre entre o emissor e o recetor. O terceiro aspeto confirma a influência que os alunos têm nas decisões sobre a participação dos seus encarregados de educação nas atividades realizadas pelas escolas ou professores tendo em vista incentivar a participação parental na vida escolar. As entrevistas aos alunos que não foram utilizadas no âmbito desta investigação podem ser uma oportunidade de aferir com maior pormenor como essa influência se processa.

Este estudo apresenta limitações associadas ao facto de se basear em metodologias qualitativas: a impossibilidade de aferir resultados gerais devido ao número reduzido de casos estudados e à subjetividade que a sua análise pode representar. A constante reflexão sobre o enquadramento teórico e sobre o plano de trabalho e a utilização de programas informáticos de auxílio à análise de informação serviram o propósito de garantir a objetividade e a fiabilidade dos resultados apresentados. Espera-se também que esta investigação inspire reflexões teóricas e novas linhas de investigação sobre o tema através dos seus principais contributos.

Um desses contributos são os quatro perfis de relações entre diretores de turma e encarregados de educação que podem ser utilizados como ideais-tipo em futuras investigações. O primeiro, “Relação limitada” em que as dinâmicas se centram na comunicação entre os atores cujas atuações são pouco cooperantes, e que se associa a alunos de resultados suficientes a negativos com origem em famílias de estatuto socioeconómico mais elevado e a escolas onde as atuações dos representantes das famílias ao nível estratégico são de concordância com as propostas dos professores. O segundo perfil da “Relação colaborativa”, no qual os diretores de turma e encarregados de educação têm dinâmicas próximas e colaborantes no que respeita ao envolvimento familiar e escolar e à participação informal e formal, que surge associado a escolas caracterizadas por contextos familiares e educativos mais favoráveis, onde os representantes das famílias são mais interventivos ao nível de uma postura de acionista ou de cliente interno. A “Relação orientadora/reguladora” é o terceiro perfil proposto. Neste caso, os atores têm posturas colaborantes mas pouco próximas pois os diretores de turma focam-se na orientação das famílias no que respeita ao envolvimento familiar, enquanto os encarregados de educação revelam uma atuação mais próxima do regulador ao demonstrar maior proximidade com os seus representantes de turma e sugerir melhorias para a escola. A este

perfil associam-se escolas onde os estatutos socioeconómicos das famílias são médios e os representantes das famílias têm posturas interventivas mais próximas de regulador da escola. Finalmente, o quarto perfil denominado de “Relação distanciada” caracterizado por dinâmicas mais distantes e pouco colaborantes entre diretores de turma e encarregados de educação, que se associa a contextos familiares do estratos sociais médios, a alunos com percursos escolares positivos e a representantes das famílias que revelam posturas de não participação ao nível estratégico.

O exercício da comparação entre sistemas educativos relativamente à relação escola-família que aqui apresentamos colmatou uma lacuna no conhecimento destas situações, mas necessita de ser desenvolvido e aprofundado, nomeadamente no que respeita à inclusão de novos indicadores e lançamento de novas recolhas internacionais. A análise sobre a evolução do relacionamento entre atores escolares e familiares no sistema educativo português será sempre um trabalho inacabado. Uma possível linha de investigação seria um estudo comparado da evolução dessa relação entre alguns dos países posicionados em pontos diferentes do índice de relação escola-família proposto.

Finalmente, considera-se ainda que a decomposição do conceito de relação escola-família em quatro tipos de atuações diferentes constitui um importante contributo para clarificar os conceitos utilizados sobre esta temática em diferentes estudos nacionais e internacionais. Às atuações das famílias que beneficiam apenas o próprio educando atribuiu-se o nome de envolvimento parental, o qual pode ser realizado no espaço familiar ou no espaço escolar. Quando as famílias agem em prol de todos os alunos e encarregados de educação chamamos de participação parental que pode assumir um carácter informal ou formal.

FONTES

Documentos legais:

- (1835, 07/09) – Decreto de 7 de Setembro
- (1922, 11/04) – Constituição de 1933
- (1973, 25/07) - Lei nº 5/73, de 25 de Julho
- (1974, 27/05) - Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio
- (1974, 21/12) – Decreto-Lei nº 735-A/74
- (1976, 23/10) - Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro
- (1977, 07/07) - Lei nº 7/77, de 1 de fevereiro
- (1979, 22/95) - Despacho Normativo nº 122/79, de 22 de Maio
- (1980, 21/12) - Lei nº 553/80, de 21 de Dezembro
- (1980, 21/12) - Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Dezembro
- (1982, 22/04) - Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de Abril
- (1982, 21/07) - Decreto-Lei nº 221-B/86, de 21 de Julho
- (1982, 30/09) - Lei Constitucional nº 1/82, de 30 de Setembro
- (1986, 21/07) – Decreto-Lei nº 211-B/86, de 21 de Julho
- (1986, 14/10) - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- (1988, 13/10) - Decreto-Lei nº 357/88, de 13 de Outubro
- (1988, 26/12) - Decreto-Lei nº 438/88, de 26 de Dezembro
- (1989, 07/02) - Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro
- (1990, 23/08) – Despacho conjunto nº 60/SERE/SEAM/90, de 23 de Agosto
- (1990, 27/11) - Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro
- (1991, 10/05) - Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio
- (1991, 22/11) - Resolução do Conselho de Ministros nº 11/91, de 22 de Novembro
- (1992, 20/06) – Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho
- (1992, 10/12) – Despacho nº 206/ME/92, de 10 de Dezembro
- (1993, 15/11) – Despacho nº 239/ME/93, de 25 de Novembro
- (1998, 04/05) - Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio
- (1998, 01/09) - Lei nº 270/98, de 1 de Setembro
- (1999, 16/03) – Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março
- (1999, 22/04) – Lei nº 24/99, de 22 de Abril
- (1999, 14/09) - Lei nº 159/1999, de 14 de Setembro
- (2002, 20/04) – Lei nº 31/2002, de 20 de Abril
- (2002, 20/12) - Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro
- (2004, 05/06) – Lei nº 20/2004, de 5 de Junho
- (2006, 04/07) – Lei nº 29/2006, de 4 de Julho
- (2008, 20/04) - Decreto-Lei nº 75/2008, de 20 de Abril

(2009, 27/08) – Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto
(2010, 02/09) – Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro
(2012, 12/04) - Despacho nº 5106-A/2012, de 12 de Maio
(2012, 02/07) – Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de Julho
(2012, 06/07) – Decreto-Lei nº 139/2012, de 6 de Julho
(2012, 05/09) - Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro
(2013, 12/04) – Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de Abril
(2013, 15/07) – Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de Julho
(2013, 04/11) - Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de Novembro

Outros:

Programa do X Governo Constitucional. Apresentação e Debate, Lisboa, Assembleia da República, 1986.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Pedro e João Sebastião (2010) "Portões que se abrem e que se fecham. Processos de inclusão e segregação nas escolas públicas portuguesas", em A. Dornelas, L. Oliveira, L. Veloso e M. D. Guerreiro (eds.) **Portugal Invisível**, Lisboa, Editora Mundos Sociais, p. 75-93.
- Abrantes, Pedro, Susana da Cruz Martins e Telma Caixeirinho (2013), "Sucesso, gestão e avaliação. Um novo capítulo nas políticas educativas em Portugal?", em Luísa Veloso (org.), **Escolas e Avaliação Externa: Um Enfoque nas Estruturas Organizacionais**, Lisboa, Editora Mundos Sociais, p. 27-46.
- Adams, Kimberly e Sandra Christenson (1998), "Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships", **Special Services in the Schools**, 14(1/2), p. 1-22.
- Adler, Paul e Seok-Woo Kwon (2002), "Social Capital: Prospects for a New Concept", **The Academy Management Review**, 27 (1), p. 17-40.
- Afonso, Almerindo Janela (1995), "O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal", **Revista Portugal de Educação**, Vol. 8(1), p. 73-86.
- Afonso, Almerindo Janela (1999a), "Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica", **Educação & Sociedade**, vol. 20, nº 69, pp. 139-164.
- Afonso, Natércio (1993), "A Participação dos Encarregados de Educação na Direção das Escolas", **Inovação**, 6(2), p. 131-155.
- Afonso, Natércio (1999b). "A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas", **Revista Aprender**, Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre, 23, p. 41-52.
- Aggleton, Peter e Geoff Whitty (1985), "Rebels Without a Cause? Socialization and Subcultural Style Among the Children of the New Middle Classes", **Sociology of Education**, 58, p. 60-72.
- Alkin, Marvin (Org.) (1992), **Encyclopaedia of Educational Research**, New York, MacMillan.
- Almeida, João Ferreira de e José Madureira Pinto (1986), "Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais", em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs) **Metodologia das Ciências Sociais**, Porto, Edições Afrontamento, p. 129-148.
- Anson, Ronald, (1994) **Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education**, Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington DC., Office of Research.
- Antunes, Fátima (1995), "Educação, Cidadania e Comunidade – reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas", **Revista Portuguesa de Educação**, 8 (1), p. 191-205.
- Antunes, Fátima e Virgínio Sá (2010), **Públicos Escolares e Regulação da Educação. Lutas concorrenciais na arena educativa**, Vila Nova de Gaia, Fundação Francisco Manuel Leão.
- Apple, Michael (2000), "Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context", em N. Burbules e C. Torres (eds.), **Globalization and education: critical perspectives**, New York, Routledge, p. 57-78.
- Araújo, Luísa (2010), **Excelência em contextos de realização: Na busca da convergência de factores cognitivos, motivacionais e de personalidade**, Tese de Doutoramento em Psicologia, Braga, Universidade do Minho.
- Archer, Margaret (1979), **Social Origin of Educational Systems**, London, Sage Publications.
- Archer, Margaret (1982), "Morfogenesis versus Structuration: on combining Structure and Action", em **The British Journal of Sociology**, 33(4), pp. 455-482.

- Archer, Margaret (1995), *Realist Social Theory: the morfogenetic approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Archer, Margaret (2003), *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Arrow, Kenneth (1999), "Observations on Social Capital", em Partha Dasgupta e Ismail Seragelsin (eds.) *Social Capital. A Multifaceted Perspective*, Washignton, DC: The World Bank, p. 3-5.
- Ball, Stephen (1994), *Education Reform: A critical and Post-Structural Approach*, Buckingham, Open University Press.
- Ball, Stephen (2008) *the education debate*, Bristol, Policy Press.
- Ball, Stephen e Carol Vicent (2006), "I Heard It on the Grapevine: 'hot' knowledge and school choice", *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), p. 377-400.
- Ballion, Robert (1986). *Les familles et le choix du college, L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 15(3), pp. 183-202.
- Bardin, Laurence (2011), *Análise de Conteúdo*, Coimbra: Edições 70.
- Barroso, João (2000), "Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif", *Revue Française de Pédagogie*, Paris, 130, p. 57-71.
- Barroso, João (org.) (2001), *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*, Lisboa, Centro de Estudos da Escola, FCPE/U.
- Barroso, João (org.) (2003), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto, Asa.
- Barroso, João, (2005), "O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas", *Educ. Soc., Campinas*, 26(92), p. 725-751.
- Barroso, João (org.) (2006), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*, Lisboa, Educa | Unidade I&D de Ciências de Educação.
- Barroso, João, Ana Almeida e Luísa Homem (2001), "As Assembleia de Escola em discurso directo" em João Barroso (org.), *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*, Lisboa, Centro de Estudos da Escola, FCPE/U, pp. 100- 119.
- Barroso, João e Sofia Viseu (2003), "A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura", *Educação e Sociedade*, Campinas, 24 (84), pp. 897-921.
- Batista, Susana (2012), "Pensar a (des)centralização e a autonomia das escolas na Europa: o papel da avaliação na redistribuição de competência", em *VII Portuguese Sociology Congress Book, Lisbon*, APS, ISBN: 978-989-97981-0-6.
- Batista, Susana (2014), "The Redistribution of Responsibilities in Five European Educational Systems: from global trends to national arrangements", em *European Educational Research Journal*, 13(2), p. 181- 198.
- Batista, Susana, Luísa Franco e Rui Santos (2014), "Indicadores sintéticos de contexto socioeconómico dos resultados escolares em exames nacionais nos concelhos de Portugal Continental (2009-2014)", in *Working Papers CESNOVA*, FCSH/UNL, ISSN: 2182-4991.
- Beattie, Nicholas (1985), *Professional Parents – Parent Participation in Four Western European Countries*, Filadélfia, The Falmer Press.
- Benavente, Ana (1993), *Mudar a escola, mudar as práticas: Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa, Escolar Editora.

- Benavente, Ana *et al* (1987), ***Do outro lado da Escola***, Lisboa, Edições Rolim/Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Bendix, Reinhard (1964). ***Nation Building and Citizenship***, New York, Wiley.
- Bhaskar, Roy (1979), ***The Possibility of Naturalism***, Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead.
- Boli, John, Francisco Ramirez e John Meyer (1985), "Explaining the Origins and Expansion os Mass Education", ***Comparative Education Review***, Vol. 29(2), p. 145-170.
- Boudon, Raymond (1973), "Éducation et mobilité", in ***Sociologie et sicietés***, 5(1), p. 111-125.
- Bourdieu, Pierre (1980). ***Le sens pratique***, Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1982), ***A economia das trocas simbólicas***, São Paulo: Ed. Perspectivas.
- Bourdieu, Pierre (1983), "The forms of Capital", em J. Richardson (ed.), ***Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education***, New York, Greenwood, p. 241-258.
- Bourdieu, Pierre (1998), "Os três estados do capital cultural", em Maria Alice Nogueira e Afranio Catani, ***Escritos de Educação***, Petrópolis, Vozes, p. 3-6.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1970), ***La réproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement***, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1977), ***Reproduction in Education, Society and Culture***, Beverly Hills, Sage.
- Bowles, Samuel e Herbet Gintis (1976), ***Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradiction of economic life***, New York, Basic Books.
- Broadfoot, Patricia (2010), "Comparative Education for the 21st Century: Retrospect and propect", ***Comparative Education***, 36 (3), p. 357-371.
- Bronfenbrenner, Urie (1981), "L'ecologie expérimentale de l'éducation", em Alain Beaudot (org.), ***Sociologie de l'école***, Paris: Bordas.
- Brown, Byron (2005), "The incorporation of poverty into adult identity over time: implications for adult education", ***International Journal of Lifelong Education***, 24, p. 393-404.
- Brown, Byron e Ntombozuko Duku(2008), "Negotiated identities: dynamics in parent's participation in school governance rural Eastern Cape Schools and implication for school leadership", ***South African Journal of Education***, 28, p. 431-450.
- Brown, Phillip (1990) "The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy", ***Bristish Journal of Sociology of Education***, 11(1): 65-85.
- Bryman, Alan (1988), ***Quantity and Quality in Social Research***, Londres, Unwin Hyman.
- Bryman, Alan (2004), ***Social Research Methods***, Oxford, Oxford University Press.
- Bryman, Alan (2006), "Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?", ***Qualitative Research***, 6(1), p. 97-113.
- Buckley, Walter (1967), ***Sociology and the Modern Systems Theory***, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Burbules, Nicholas e Carlos Alberto Torres (eds.) (2000), ***Globalization and education: critical perspectives***, New York, Routledge.
- Burgess, Robert (1986), ***Sociology, Education and Schools: An introduction to the Sociology of Education***, Londres, B. T. Batsford.
- Canário, Rui (org.) (1992), ***Inovação e Projecto Educativo da Escola***, Lisboa, Educa.
- Canário, Rui, Clara Rolo e Mariana Alves (1997), ***A Parceria Professores/Pais na Construção de uma Escola do 1º Ciclo***, Lisboa, Ministério da Educação.

- Candeias, António (2001). "Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português", em Stephen Stoer, Luíza Cortesão e José A. Correia (Orgs.), **A Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à Educação da Crise**, Porto, Edições Afrontamento, p. 23-89.
- Candeias, António (2005), "Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América nos Séculos XIX e XX: Estudos sobre Portugal", **Análise Social**, 176, p. 477-498.
- Candeias, António (2010), "Modernidade e Cultura Escrita nos Séculos XIX e XX em Portugal. População, Economia, Legitimação Política e Educação", **Educação, Sociedade e Culturas**, XL, 31, p. 143-196.
- Candeias, António e Eduarda Simões (1999), "Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso", **Análise Psicológica**, XVII, 1, p. 162-194.
- Carmo, Renato Miguel (2008), "A dificuldade em gerar capital social – a falta de confiança numa aldeia portuguesa", **Ruris**, 2(2), p. 159-180.
- Carneiro, Roberto (1987), "Discurso", em **Programa do XI Governo Constitucional. Apresentação e Debate**, Lisboa: Assembleia da República.
- Carneiro, Roberto (1988), "Entrevista", **Diário de Notícias**, 25 de Janeiro de 1988.
- Carneiro, Roberto (1991), **Discurso Sessão de Encerramento do XVI Encontro Nacional das Associações de Pais**, Tróia, 17 de Março de 1991.
- Carneiro, Roberto (1999), "Educação e comunidades humanas revivificadas: uma visão da escolar socializadora do novo século", em Jacques Delors *et al*, **Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**, UNESCO/Edições ASA, p. 221-224.
- Carnoy, Martin (1998). "The globalization of innovation, nationalist competition, and the internationalization of scientific training", em **Competition and Change**, V.3: 237-262.
- Carvalho, Helena (2008), **Análise Multivariada de Dados Qualitativos – Utilização da ACM com o SPSS**, Lisboa: Edições Sílabo.
- Cellard, A. (2008), "A análise documental", em J. Poupart *et al*, **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**, Petrópolis: Vozes.
- Charlot, Bernard (2002), **Du rapport au Savoir. Éléments pour une théorie**, Paris, Anthropos.
- Cherkaoui, M. (1979), **Les Paradoxes de la Réussite Scolaire: Sociologie Comparée des Systèmes d'Enseignement**, Paris, PUF.
- Coleman, James (1988), "Social Capital in the creation of Human Capital", **American Journal of Sociology**, 94, p. 95-120.
- Coleman, James (1990), **Foundations of Social Theory**, Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, James e Thomas Hoffer (1987), **Public and Privat Schools: the impact of Communities**, New York, Basic.
- Coleman, James *et al* (1966), **Equality of educational opportunity**, Washington, U.S. Government Printing Office.
- Coleman, James *et al* (1997), **Redesigning American Education**, Oxford: Westview Press.
- Connel, Robert William *et al* (1982), **Making the Difference: Schools, Families and Social Division**, Sidney, George Allen and Unwin.

- Correia, José Alberto (1999), “Relações entre a Escola e a Comunidade: da Lógica da Exterioridade à Lógica a Interpelação”, *Aprender*, 22, p. 129-134.
- Costa, António Firmino (1986), “A pesquisa de terreno em Sociologia”, em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento, p. 129-148.
- Costa, Jorge Adelino, A. Mendes e A. Ventura (orgs) (2004), *Políticas e Gestão Local da Educação*, Aveiro, Universidade de Aveiro, ISSN: 972-789-145-4.
- Cousin, Olivier (1998), *L'Efficacité des Collèges: Sociologie de l'Effet Etablissement*, Paris: PUF.
- Crozier, Michel e E. Friedberg (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- Cruzeiro, Maria Eduarda e Manuel Luís Marinho Antunes (1976), “Uma aproximação à análise do sistema de ensino secundário em Portugal”, *Análise Social*, XXII, 48, p. 1001-1046.
- Cunha, Pedro d'Orey da (1991), *Intervenção do Secretário de Estado da Reforma Educativa no Seminário “Nova Europa e Reformas Educativas*, 17 de Janeiro (documento policopiado).
- Dasgupta, Partha e Ismail Seragelsin (eds.) *Social Capital. A Multifaceted Perspective*, Washington, DC, The World Bank.
- Davies, Don et al (1989), *As Escolas e as Famílias em Portugal - Realidade e Perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Davies, Don et al (1996), “Multi-national research on family-school collaboration”, *International Journal of Educational Research*, 25(1), p. 75-105.
- Davies, Don e V. Johnson (eds.) (1996), *Crossing boundaries – Multi-National Action Research on Family-School Collaboration, Report nº 33*, Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Johns Hopkins Univ., Washington, Office of Educational Research and Improvement.
- Davies, Don, Ramiro Marques e Pedro Silva (1997), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (2ª edição), Lisboa, Livros Horizontes.
- Delcourt, J. (1986), “Para uma nova sociologia da educação”, em C. A. Pinto, I. V. Alçada e J. R. Silva (orgs), *Análise Social e Organizacional da Educação*, Lisboa, Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, p. 37-56.
- Delicado, Ana (2002), “Caracterização do Voluntariado Social em Portugal”, Comunicação apresentada no Seminário *Olhares sobre o voluntariado: análises e perspectivas para uma cidadania activa*, Lisboa, 10 e 11 de Maio de 2002, ISSCOOP, p. 127-140.
- Delors, Jacques et al (1999), *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*, UNESCO/Edições ASA.
- Derouet, Jean-Louis (1987) “Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique”, *Revue Française de Pédagogie*, 78, p. 86-108.
- Desforges, Charles e Abouchar, Alberto (2003), *The impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*, Research Report, Department of Education and Skills, Queen's Printer, ISBN: 1 84185 999 0.
- Deutsch, Martin (1967), *The Disadvantaged Child*, New York, Basic Books.
- Dimock, Clive, Thomas O'Donoghue e Alison Robb (1996), “Parent involvement in schooling: An emerging research agenda”, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 26 (1), p. 5–20.

- Diogo, Ana Matias (1998), **Famílias e escolaridade: representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar**, Lisboa, Ed. Colibri.
- Diogo, Ana Matias (2008), **Investimento das famílias na escola – dinâmicas familiares e contexto escolar local**, Porto, Celta Editora.
- Diogo, Ana Matias (2010), “Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola”, **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, XX, p. 425-442.
- Dooley, Larry M. (2002), “Case Study Research and Theory Building”, **Advances in Developing Human Resources**, (4), p. 335-354.
- Dornelas, António, Luísa Oliveira, Luísa Veloso e Maria Guerreiro (eds.) (2010) **Portugal Invisível**, Lisboa, Editora Mundos Sociais
- Durkheim, Émile (1952 [1897]), **Suicide**, Londres, Routledge & Kegan Paul, Citado por Elder-Vass (2010).
- Durkheim, Émile (1956), **Education and Sociology**, New York, Free Press.
- Elder-Vass, Dave (2007), “For Emergence: Refining Archer’s Account of Social Structure”, **Journal for the Theory of Human Behaviour**, 37(1), p. 25-44.
- Elder-Vass, Dave (2010), **The causal power of Social Structures: Emergence, Structure and Agency**, New York, Cambridge University Press.
- Elo, Satu e Helvi Kyngas (2008), “The qualitative content analysis process”, **Journal of Advanced Nursing**, 62(1), p. 107-115.
- Enguita, Mariano (1995), **La Profesión Docente y la Comunidad Escolar: Crónica de un Desencuentro**, Madrid, Ediciones Morata.
- Entwisle, D. e K. Alexander (1993) “Entry into school: the beginning school transition and educational stratification in the United States”, **Annual Review of Sociology**, 19, p. 401-423.
- Epstein, Joyce (1992), “School and family partnerships”, em M. Alkin (Org.), **Encyclopaedia of Educational Research**, New York, MacMillan, p. 1139-1151.
- Epstein, Joyce (org.) (2009), **School, Family and Community Partnerships – your Handbook for Action**, California, Corwin Press.
- Epstein, Joyce (2010), “School/Family/Community Partnerships. Caring for the children we share”, **Phi Delta Kappan**, 92 (3), pp. 81-96.
- Epstein, Joyce e Henry Jay Becker (1982), “Teachers’ Reported Practices of Parent Involvement: Problems and Possibilities”, **Elementary School Journal**, 83, p. 103-113.
- Estevão, Carlos (1998), **Gestão Estratégica nas Escolas, Cadernos de Organização e gestão Curricular**, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, ISBN: 972-8353-45-6.
- Estevão, Carlos (2008), “Educação, conflito e convivência democrática”, **Aval. Pol. Públ. Educ.**, 16(61), p. 5013-514.
- Estratégia de Lisboa (2008), **Plano Nacional de Reformas de Portugal**.
- European Social Survey (2012) **Round 6: European Social Survey**. Data file edition 1.0, Norwegian Social Science Data Services, Norway – Data Archive and distributor of ESS data.
- Eurydice (2007), **Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas**, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Eurydice (2012), **Key data on Education in Europe**.
- Faria, Susana (2006), “O envolvimento familiar no processo de decisão dos jovens à saída do 9º ano”, **Interações**, 2, p. 113-140.

- Feinstein, Leon e J. Symons (1999), "Attainment in secondary school", *Oxford Economic Papers*, 51, p. 300-321.
- Fernandes, António (2002), "O capital social e a análise institucional e de políticas públicas", *RAP*, 36(3), p. 375-398.
- Fernandes, José (2003), *O Associativismo de Pais. No limiar da virtualidade?*, Lisboa, Ministério da Educação, ISBN 972-783-072-2.
- Ferreira, Virgínia (1986), "O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos", em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento, p. 165-196.
- Feuerstein, Abe (2000) "School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools", *The Journal of Educational Research*, 94(1), p. 29-40.
- Forquin, J.-C. (1979) "La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965", *Revue Française de Pédagogie*, 48/49, p. 9-19 e 21-33.
- Fukuyama, Francis, (2004) *State building: gouvernance et ordre du monde au XXI siècle*, Paris, La Table Ronde, 2004. (Traduzido da edição americana).
- Fullan, Michael G. (1994), "Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform" em Ronald Anson (ed.) (1994) *Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education*, Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington DC, Office of Research, p. 7-24.
- Gamoran, Adam e Daniel A. Lang (2007), "Equality of educational opportunity: a 40 years retrospective", em R. Teese, S. Lamb e M. Durut-Bellat (eds.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, Dordrecht, Springer, 1, p. 23-47.
- Gearing, Frederick e Paul Epstein (1982), "Learning to wait: an ethnographic probe into the operation of an item of hidden curriculum", em G. Spindler (ed.) *Doing the Ethnography of Schooling*, New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 240-267.
- Gellner, Ernest (1993), *Nações e Nacionalismo*, Lisboa, Gradiva.
- Ghiglione, Rodolphe e Benjamin Matalon (1993), *O Inquérito – Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.
- Giddens, Anthony (1984), *The constitution of society*, Cambridge, Polity Press, ISBN: 978-0-7456-0006-2.
- Giddens, Anthony (1979), *Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*, California, University of California Press.
- Giddens, Anthony (2000), *A Dualidade da estrutura: agência e estrutura*, Oeiras, Celta Editora.
- Gobo, Giampetro (2005), "The Renaissance of Qualitative Methods", *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art 42, ISSN 1438-5627.
- Godoy, Arilda (1995), "Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais", *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), p. 20-29.
- Gomes, R. (1993), *Culturas Escolares e Identidades dos Professores*, Lisboa, Educa.
- Gonçalves, Eva (2012), *Alunos, Escolas e Famílias: de quem são os resultados escolares?*, Lisboa, Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência, ISBN: 978-989-97702-0-1.
- Gonçalves, Eva (2013) "A regulação parental nas escolas na perspetiva dos diretores de escola e dos presidentes das associações de pais", em *CIES e-Working Papers*, ISSN 1647-0893.

- Gonçalves, Eva (2014). “Parceria escola-família: as diferentes percepções dos diferentes atores”, em **VIII Portuguese Sociology Congress 40 anos de Democracia(s): Progressos, Contradições e Propetivas Book**, Lisbon, APS.
- Gonçalves, Eva, e Susana Batista (2014), “Tipos de participação parental nas escolas. Um olhar sobre as Associações e Representantes de Pais”, em Benedita Portugal e Melo, Ana Matias Diogo, Manuela Ferreira, João Teixeira Lopes e Elias Evangelista Gomes (Orgs), **Entre a Crise e a Euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal**, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 599-623.
- Grácio, Sérgio (1987) “Variáveis escolares e aproveitamento escolar no primário”, **Cadernos de Ciências Sociais**, 5, p. 51-64.
- Green, Andy (1999), “Education and Globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends”, **Journal of Education Policy**, 14(1), p. 55-71.
- Greene, Jennifer C., Valerie J. Caracelli e Wendy F. Graham (1989), “Toward a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs”, **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 11(3), p. 255–274.
- Guerra, Isabel Carvalho, (2006), **Pesquisa qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso**, Cascais, Princípia Editora.
- Habermas, Jurgen (1998), **The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory**, Cambridge, MIT Press.
- Haguette, Teresa Maria Frota (1997), **Metodologias qualitativas na Sociologia** (5ª edição), Petrópolis, Vozes.
- Harriss, John. (2001), **Depoliticizing development: The World Bank and social capital**, Londres, Anthem Press.
- Hirschman, Albert (1970), **Exist, Voice, and Loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and States**, Cambridge, Harvard University Press.
- Homem, Luísa (2002), **O Jardim de Infância e a Família**, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Iturra, Raúl (1986), “Trabalho de campo e Observação participante em Antropologia”, em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs), **Metodologia das Ciências Sociais**, Porto, Edições Afrontamento, p. 149-163.
- Jencks, Christopher *et al* (1972), **Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America**, New York, Basic Books.
- Julnes, G. e D. J. Rog (eds.) (2007), **Informing federal policies for evaluation methodology**, New Directions in Program Evaluation, San Francisco, Jossey-Bass.
- Justino, David (1989), **A Formação do Espaço Económico Nacional: Portugal 1810-1913** (Vol. II), Lisboa, Vega.
- Justino, David (2012), “Liberdade de escolha em educação: princípios, limites e cenários para o future”, **Revista de Política Educativa**, 2, p. 8-10.
- King, Anthony (2010), “The odd couple: Margaret Archer, Anthony Giddens and British social theory”, **The British Journal of Sociology**, London School of Economics and Political Science, pp. 253-259.
- Lahire, Bernard (2004), **Sucesso escolar nos meios populares – As razões do Improvável**, São Paulo, Editora Ática.

- Lareau, Annette (1987), "Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital", *Sociology of Education*, 60(4), p. 73-85.
- Lareau, Annette (1989), *Home Advantage – Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, New York, The Falmer Press.
- Lasky, Sue (2000), "The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions", *Teaching and Teacher Education*, 16, p. 843-860.
- Lemos, Valter (2014), "A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma de Veiga Simão", *CIES e-Working Papers*, ISSN: 1647-0893.
- Lescoumes, Pierre e Patrick La Galés (2010), *Sociologie de L'action Publique*, Paris, Armand Colin, ISBN: 978-2-200-34599-0.
- Lessard-Hébert, M., G. Goyett e G. Boutin (1995), *Recherche Qualitative: fondements et pratiques*, Montréal, Éditions Nouvelle.
- Lima, Jorge Ávila (org.) (2002), *Pais e Professores, um Desafio à Cooperação*, Porto, Edições ASA.
- Lima, Licínio (1986), *Associações para o Desenvolvimento no Alto Minho*, Viana do Castelo, Centro Cultural do Alto Minho.
- Lima, Licínio (1998), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 - 1988)*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Lima, Licínio (2009), "A democratização do governo das escolas públicas em Portugal", *Sociologia: revista da Faculdade de Letras*, ISSN: 0872-3419.
- Lima, Licínio e Virgínio Sá (2002), "A Participação dos Pais na Governação Democráticas das Escolas", em J. A. Lima (org.), *Pais e Professores, um Desafio à Cooperação*, Porto, Edições ASA, p. 25-95.
- Lockwood, D. (1964), "Social Integration and Systems Integration". em G.K. Zollschan, W. Hirsch e D. Martindale (eds.), *Explorations in social change*, Boston, Houghton Mifflin, p. 244–257.
- Lopes, Fernando (2006), *Participação Organizacional e Educativa dos Pais na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico: Potencialidades e limites*, Dissertação de Mestrado em Organizações Educativas e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Loury, Glenn (1977), "A Dynamic Theory of Racial Differences", em P. A. Wallace e A. La Mond (Eds.), *Women, Minorities and Employment Discrimination*, Toronto, Lexington Books, p. 153-188.
- Machado, Fernanda Conceição (2011), *A participação dos pais na escola: o caso de Jardins de Infância da Misericórdia da Maia*, Dissertação de Mestrado em Administração Educacional, Instituto Superior da Educação e Trabalho
- Machado, Fernando Luís (2009), *Meio século de investigação sociológica em Portugal – uma interpretação empiricamente ilustrada*, Departamento de Sociologia e CIES-ISCTE.
- Manique, Carlos (2011), "Projetos de Escolas Primárias do Aquiteto Raul Lino durante a I República Portuguesa", *Revista Linhas*, 12 (1), p. 33-50.
- Marconi, M. e E. Lakatos (1999), *Técnicas de pesquisa*, São Paulo, Atlas.

- Maroy, Chribstian (2006), **École, régulation et marché – une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe**, Paris, Presses Universitaires de France.
- Marques, Ramiro (1988), **A Escola e os Pais: como Colaborar?**, Lisboa, Texto Editora.
- Marques, Ramiro (1996), “Rumo ao Futuro Elementary School: A Portuguese School of Choice”, em Don Davies *et al* (1996), **Multi-national research on family-school collaboration**, Baltimore, Center on Families, Communities, Schools, and Children’s Learning.
- Martins, Maria Fernanda (2003), **Associações de pais e encarregados de educação na escola pública. Contributos para uma análise sociológica-organizacional**, Lisboa, Departamento de Educação Básica, ISBN: 972-742-175-X.
- Martins, Susana (2012), **Escolas e Estudantes da Europa. Estruturas, Recursos e Políticas de Educação**, Lisboa, Mundos Sociais.
- Mayring, Phillip (2000), “Qualitative Content Analysis”, em **Forum: Qualitative Social Research**, 1(2), Artº 20, ISSN 1438-5.
- Melo, Benedita (2011), “Escolhas escolares e opções profissionais – Entre a família, a escola e os amigos, que papel desempenham os media?”, **Sociologia da Educação**, Revista Luso-Brasileira, 4, p. 24-53.
- Melo, Benedita Portugal, Ana Matias Diogo, Manuela Ferreira, João Teixeira Lopes e Elias Evangelista Gomes (Orgs) (2014), **Entre a Crise e a Euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal**, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, ISBN: 978-989-8648-40-2.
- Melo, Daniel e Renato Miguel do Carmo (sem data), **Social capital, the third sector, and local development: which link is missing?**, CIES-ISCTE.
- Mendonça, Alice (2006), **A escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do Século XX**, Tese de Doutoramento, Funchal, Universidade da Madeira.
- Meyer, John, Francisco Ramirez e Yasemin Soysal (1992), “World Expansion of Mass Education, 1870-1980”, **Sociology of Education**, 65 (2), p. 128-149.
- Minayo, Maria Cecília de Souza (org) (1996), **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade** (6ª Edição), Petrópolis, Editora Vozes.
- Mogarro, Maria João (2010), “Cultura material e modernização pedagógica em Portugal (Séculos XIX-XX)”, **Educatio Siglo XXI**, Vol. 28(2), p. 89-114.
- Mónica, Maria Filomena (1978), **Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (1926-39)**, Lisboa, Editorial Presença.
- Nogueira, Maria Alice, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (orgs) (2000), **Família e Escola – Trajetórias de Escolarização em camadas Médias e Populares**, Petrópolis, Editora Vozes.
- Nóvoa, António (1996), **L'Europe et l'éducation: Analyse sociohistorique des politiques éducatives européennes**, Repositório da Universidade de Lisboa.
- OCDE (2010), **Education at a glance**.
- OCDE (2011), **Education at a glance**.
- Oliveira, Maria Marly (2007), **Como fazer pesquisa qualitativa**, Petrópolis, Vozes.
- Oliveira, Maria do Céu (2010), **Relação Família-Escola e Participação dos Pais**, Dissertação de Mestrado em Educação, Administração escolar, Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Oliveira, Nuno (2011), “Entre Cila e Caríbdis. O realismo social de Margaret Archer”, **Sociologia, Problemas e Práticas**, 65, Janeiro-Abril, CIES-IUL, Editora Mundos Sociais.

- Paixão, Leila (2008), "Expectativas de socialização na escola entre mães de camadas populares do Rio de Janeiro", Comunicação apresentada no VI Congresso de Sociologia **Mundos Sociais: Saberes e Práticas**, realizado pela Associação Portuguesa de Sociologia, na FCSH-UNL, nos dias 25 a 28 de Junho, 2008.
- Palos, Ana Cristina (2002), "Ir lá para quê? Concepções e práticas de relação entre famílias e jardins-de-infância", em J. A. Lima (org), **Pais e Professores, um Desafio à Cooperação**, Porto, Edições ASA, p. 211-249.
- Parker, John, (2000), **Structuration**, Buckingham, Open University Press.
- Parsons, Talcott (1959), "The school class as a social system", **Harvard Educational Review**, 29(4), p. 298-307.
- Patton, Quinn (1980), **Qualitative Evaluation Methods**, Beverly Hills, Sage.
- Perrenoud, P. (1987), "Le go-between: entre la famille et l'école, l'enfant messenger et message", em Perrenoud, P. et Montadon, C. (1987), **Entre Parents et enseignants: un Dialogue Impossible**, Berna, Peter Lang.
- Perrenoud, P. e C. Montandon, (orgs.) (1988), **Qui Maître l'école? Politiques d'Institutions et Pratiques des Acteurs**, Lausanne, Realités Sociales.
- Pinto, Conceição (1995), **Sociologia da Escola**, Lisboa, McGraw-Hill.
- Pinto, Conceição (2003), **Pais e Escola – parceria para o sucesso**, Porto, ISET.
- Pinto, Conceição, I. V. Alçada e J. R. Silva (orgs) (1986), **Análise Social e Organizacional da Educação**, Lisboa, Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Pires, Rui Pena (2007), "Árvores conceptuais. Uma reconstrução multidimensional dos conceitos de acção e de estrutura", **Sociologia, Problemas e Práticas**, 53, p. 11-50.
- Pires, Rui Pena (2014), "Modelo teórico de análise sociológica", In **Sociologia, Problemas e Práticas**, 74, p. 31-50.
- Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência (2008a), **Diagnóstico Social e Educativo do CONCELHO DE CASTELO BRANCO**, CesNova, FCSH/UNL.
- Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência (2008b), **Diagnóstico Social e Educativo do CONCELHO DE CONSTÂNCIA**, CesNova, FCSH/UNL.
- Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência (2008c), **Diagnóstico Social e Educativo do CONCELHO DE OEIRAS**, CesNova, FCSH/UNL.
- Putnam, Robert (1995a), "Bowling Alone", **Journal of Democracy**, 6(1), p. 65-78.
- Putnam, Robert (1995b), "Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social", **PS: Political Science & Politics**, 28(4), p. 664-683.
- Putnam, Robert (2000). **Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community**, New York, Simon and Schuster.
- Ramirez, Francisco e John Boli (1987), "The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization", **Sociology of Education**, Vol. 60, p. 2-17.
- Reisner, Edward (1922), **Nationalism and Education Since 1789**, New York, Macmillan.
- Richardson, John (ed.), **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**, New York, Greenwood.
- Ringer, Fritz K (1977), **Education and Society in Modern Europe**, Bloomington, Indiana University Press.

- Rodrigues, Maria de Lurdes (2010), ***A Escola Pública Pode Fazer a Diferença***, Coimbra, Almedina, ISBN: 9789724042855.
- Rutter, Michael e Barbara Maughan (2002) "School effectiveness findings 1979-2002", 1890-1970", ***Journal of School Psychology***, 40(6), p. 451-475.
- Sá, Virgínio (2000) "Políticas educativas e participação dos pais na escola: novos direitos ou velhos deveres?", Comunicação apresentada no ***IV Congresso Português de Sociologia Passados Recentes, Futuros Próximos***, Coimbra.
- Sá, Virgínio (2004), ***A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional***, Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Sá, Virgínio (2009). "A (auto)avaliação das escolas: 'virtudes' e 'efeitos colaterais?'", ***Aval. pol. públ. Educ.***, Rio de Janeiro, 17(62), p. 87-108.
- Sá, Virgínio e Antunes, Fátima (2007), "Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação", ***Revista Portuguesa de Educação***, 20(1), p. 129-161.
- Sabatini, Fabio (2005), "Social capital as social networks. A new framework for measurement and an empirical analysis of its determinants and consequences", ***The Journal of Socioeconomics***, 38(3), p. 429-442.
- Sackers, A. I. Schoon e M. Bartley (2002), "Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms", ***Social Science and Medicine***, 55, p. 863-880.
- Sanches, M. F. C. e I. S. Almeida (2004), "Autonomia da escola e participação dos encarregados de educação: das políticas às práticas", em J. A. Costa, A. Mendes e A. Ventura (orgs), ***Políticas e Gestão Local da Educação***, Aveiro, Universidade de Aveiro, p. 361-376.
- Sarmento, Teresa (2005), "(re)pensar a interação escola-família", ***Revista Portuguesa da Educação***, 18(001), p. 53-75.
- Schilling, Jan (2006), "On the pragmatics of qualitative assessment: designing the process for content analysis", ***European Journal of Psychological Assessment***, 22 (1), p. 28-37.
- Schriewer, Jurgen (2001), ***Formas de Externalização no Conhecimento Educacional***, Cadernos Prestige 5, Lisboa, Educa.
- Seabra, Teresa (1999), ***Educação nas famílias – etnicidade e classes sociais***, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sebastião, João (2004), ***Famílias, estratégias educativas e percursos escolares***, CIES/ESE Santarém, p. 1-26.
- Sebastião, João (2007) "Famílias, estratégias educativas e percursos escolares", ***Sociologia (Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto)***, nº 17/18, p. 281-306.
- Sebastião, João (2009), ***Democratização do Ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares***, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, ISBN: 978-972-31-1286-3.
- Sebastião, João e Sónia Correia (2007), A democratização do ensino em Portugal, ***Instituições e Política, Coleção Portugal no Contexto Europeu***, 1, p. 107-135.
- Sebastião, João *et al* (2013), "Educational policies, territories and actors strategies", ***Italian Journal of Sociology of Education***, 5(2), p. 110-132.

- Shaeffer, Sheldon (1994), *Participation for educational change: a synthesis experience*, Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Shouse, Roger (1997), "Academic Press, Sense of Community, and Student Achievement", em James Coleman *et al*, *Redesigning American Education*, Oxford: Westview Press, p. 60-86.
- Silva, Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.) (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento
- Silva, Pedro (2003), *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*, Porto, Edições Afrontamento, ISBN: 972-36-0662-3.
- Silva, Pedro (2004), "A condição híbrida dos pais-professores", em R. Vieira (Org.), *E agora professor? – A transformação na voz dos professores*, Porto, Profedições.
- Silva, Pedro (2006), "Pais e Professores: reflexões em torno de um estranho objecto de estudo", *Interacções*, 2, p. 268-290.
- Silva, Pedro (2007) "Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões", *Revista Eletrônica de educação*, 1 (1), São Carlos, UFSCar, p. 3-30.
- Silva, Pedro (2010), "Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português", *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, p. 443-464.
- Silva, Pedro e R. Vieira (1996), "A dialogue Between Cultures: A report of School-Family Relationships in Pinhal do Rei Elementary School", *Crossing boundaries – Multi-National Action Research on Family-School Collaboration. Report nº 33*, Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Johns Hopkins Univ., Washington, Office of Educational Research and Improvement, p. 47-68.
- Singh, K. *et al* (1995), "The effects of four components of parental involvement on eight-grade Student achievement: structural analysis of NELS-88 data", *School Psychology Review*, 24(2), p. 299-317.
- Sliwka, Ann and David Istance (2006) "Parental and Stakeholder 'voice' in schools and systems", *European Journal of Education*, 41(1), p. 29-43.
- Sousa, Maria Gracinda (2007), "O caderno vaivém enquanto estratégia pedagógica: Um estudo etnometodológico sobre trajectos de participação parental numa escola básica 2/3 situado em meio operário", *Interacções*, 2, p. 183-208.
- Spindler, George (ed.), (1982) *Doing the Ethnography of Schooling*, New York: Holt, Rinehart and Winston
- Stoer, Stephen (1983). "A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»?", *Análise Social*, XIX (77-78-79), p. 793-822.
- Stoer, Stephen e H.C. Araújo (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num país da Semiperiferia Europeia*, Lisboa, Escher.
- Stoer, Stephen, Luíza Cortesão e José A. Correia (Orgs.) (2001), *A Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à Educação da Crise*, Porto, Edições Afrontamento
- Stoer, Stephen e Pedro Silva (orgs.) (2005), *Escola-Família, Uma Relação em Processo de Reconfiguração*, Porto, Porto Editora.
- Sui-Chu, E. e J. D. Wilms (1996), "Effects of parental involvement on eight-grade achievement", *Sociology of Education*, 69(2), p. 2-141.
- Swap, S. M. (1990), *Parent involvement and success for all children*, Boston, Institute for Responsive Education.

- Teese, Richard, Stephen Lamb e Marie Durut-Bellat (eds.) (2007), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, Dordrecht, Springer.
- Teixeira, M. (2003), "Participação dos pais na escola – perspectiva de pais e de professores", em Conceição Alves Pinto (2003), *Pais e Escola – parceria para o sucesso*, Porto, ISET, p. 175-208.
- Teodoro, António (1995), "Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa", *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, p. 49-70.
- Teodoro, António (2001), *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*, Porto, Edições Afrontamento.
- Thacheen, Pyiaporn (2005), "Walking a new Path of Life: learning tours, 'agroforestry' and the transformation of the village of Bann Na Isarn, Thailand", *International Journal of Lifelong Education*, (submitted).
- Tocqueville, A. (2004 [1888]), "De la démocratie en Amérique", em M. B. Cruz, *Teorias Sociológicas - Os fundadores e os clássicos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 259-282.
- Torres, Leonor Lima (2008), "A escolar como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escolar", *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), p. 59-81.
- Torres, Leonor Lima (2011), "A Construção da Autonomia num Contexto de Dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escolar pública", *Educação, Sociedade e Culturas*, 32, p. 91-109.
- Trigo, Marco e Batista, Susana (2011), "Das directivas político-normativas aos seus modos de apropriação", em *Atas do Encontro Educação Territórios e (Des)Igualdades*, II Encontro de Sociologia da Educação, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 147-166.
- Troutot, Pierre-Yves E C. Montandon (1988), "Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport a l'école: Une mise en perspective typologique", em P. Perrenoud e C. Montandon (orgs), *Qui Maître l'École? Politiques d'Intitutions et Pratiques des Acteurs*, Lausanne, Realités Sociales, p. 133-153.
- Turner, Jonathan (2003), *The Structure of Sociological Theory*, Thomson, University of California, Riverside, p: 476-490.
- Vala, Jorge (1986) "A Análise de Conteúdo", em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, p. 101- 128.
- Vandenbergh (2008), "Book Review: Structure, Agency and the Internal Conversation", *Journal du Mauss*, Revue du Mauss. Pp: 2-8.
- Velho, Gilberto (1981). "Observando o familiar", *Individualismo e Cultura*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Veloso, Luísa (org.) (2013), *Escolas e Avaliação Externa: Um Enfoque nas Estruturas Organizacionais*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, ISBN: 978-989-8536-25-9.
- Veloso, Luísa, Daniela Craveiro e Isabel Rufino, (2013), "Community involvement in school management in Portugal", *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(3), p. 186-199. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2304/csee.2013.12.3.186> (online only)
- Viegas, José (2004), "Implicações democráticas das associações voluntárias. O caso português numa perspectiva comparada europeia", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 46, p. 33-50.
- Viegas, José (2004), António Pinto e Sérgio Faria (orgs.), *Democracia: Novos Desafios, Novos horizontes*, Oeiras, Celta Editora.

- Vieira, Maria Manuel (2003), **Educar Herdeiros – Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboa nas Últimas Décadas**, Lisboa, F. C. Gulbenkian/FCT – MCES.
- Villas-Boas, Maria Adelina (1996), “The Role of Indian parents in their children’s literacy acquisition”, em **Crossing boundaries – Multi-National Action Research on Family-School Collaboration. Report nº 33**, Center on Families, Communities, Schools & Children’s Learning, Johns Hopkins Univ., Washington, Office of Educational Research and Improvement, p. 69-97.
- Villas-Boas, Maria Adelina (2001), **Escola e Famílias – Uma Relação Produtiva de Aprendizagem em Sociedades Multiculturais**, Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.
- Waller, W. (1965), **The Sociology of Teaching**, New York, Science Editions [Edição Original: 1932].
- Wallord, Geoffrey (2001), “Privatization in Industrialized Countries”, em Henry Levin (ed.) **Privatizing Education . Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity and Social Cohesion?**, USA, Westview Press.
- Weber, Max (1978 [1922]), **Economy and Society**, Berkeley, CA, University of California Press, Citado por Elder-Vass (2010).
- Wellman, Barry (2001), **The Persistence and Transformation of Community: From Neighbourhood groups to Social networks**, Report to he Law Comission of Canada, Toronto, Wellman Associates.
- Whitty, Geoff (2002), **Making sense of education policy**, London, Paul Chapman Publishing.
- Whitty, Geoff, S. Power e D. Halpin (1998), **Devolution and choice in education: the school, the state and the market**, Buckingham, Open University Press.
- Woolcock, Michael (1998), “Social capital and economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework”, **Theory and Society**, 27(2), p. 151-208.
- Yin, Robert (2005), **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**, Porto Alegre, Bookman.
- Yin, Robert (2009), **Case Study Research. Design and Methods**, California, Sage Publications, Applied Social Research Methods Series.
- Yin, Robert, e D. Davis (2007), “Adding new dimensions to case study evaluations: The case of evaluating comprehensive reforms”, em G. Julnes e D. J. Rog (Eds.), **Informing federal policies for evaluation methodology**, New Directions in Program Evaluation, San Francisco, Jossey-Bass, p. 75-93.
- Zanten, Agnès (2005), “New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies”, **European Educational Research Journal**, 4(3), p. 155-169.
- Zanten, Agnès (2006). “Interdependência competitiva e as lógicas de ação das escolas: uma comparação europeia”, em Joao Barroso (2006), **A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e atores**, Lisboa, Universidade de Lisboa, Educa | Unidade I&D de Ciências de Educação.
- Zanten, Agnès e Stephen Ball (2000) “Comparer pour comprendre: globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales”, **Revue de l’Institut de Sociologie, Bruxelles, ULB**, 1(4), p.112-131.
- Zellman, G. L. e J. N. Waterman (1998), “Understanding the impact of parent school involvement on children’s educational outcome”, **The Journal of Educational Research**, 91(6), p. 380-380.
- Zenhas, A. M. (2004), **A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família**, Tese de Doutoramento, Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

ANEXOS

Anexo A – Características das escolas⁴⁰

Escolas	Localização (1)	Oferta educativa (1)	Aspetos distintivos (1)	Nº de alunos (2)	Alunos ens. regular (%) (2)	Conclusão 9º ano (%) (2)	Resultados Exames Nacionais (5)	Hab. Mães (anos) (2)	GP1 Pais (%) (3)	Mães Nacio. Estr. (%) (4)	ASE A (%) (2)
Serra	Semiurbano	Básico + Secundário (regular, profissionais)	Dois edifícios com populações distintas.	776 / 179 (955)	98 / 84,2 (91,1)	88,5 / 83 (85,8)	3,09 (N=49) / 2,66 (N=19) (2,88)	9,7 / 7,8 (8,8)	8,1 / 1,5 (4,8)	3,2	20 / 42 (31)
Cidade	Urbano qualificado	Básico	Escola mais antiga.	1007	98	96,2	3,27 (N=64)	12,2	s.d.	3,1	23
Concelho	Semiurbano	Básico	Única oferta escolar do município. Construída por iniciativa da comunidade.	519	95	88,2	2,85 (N=29)	10,2	6,1	s.d.	16
Nova	Urbano qualificado	Secundário (e 3º ciclo)	Foco no prosseguimento de estudos para ensino superior. Contrato de autonomia.	998	100	98,1	3,32 (N=150)	15,6	s.d.	10,6	4
Bairros	Urbano desqualificado	Básico (regular, CEF, PIEF) + Secundário (regular, profissionais)	Bairros com realidades socioeconómicas distintas. Escola TEIP e inclusiva (NEE).	1578	94	61,8	2,52 (N=78)	9,5	8	16,5	33
Grande	Urbano qualificado	Básico + Secundário (regular, profissionais)	Escola com área de influência mais populosa.	2652	100	84,2	2,97 (N= 146)	13,8	22,1	8,2	20

Legenda: CEF – Cursos de Educação e Formação⁴¹; PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação⁴²; TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária⁴³; NEE – Alunos assinalados com necessidades educativas especiais; *Alunos ens. Regular* – percentagem de alunos no ensino básico regular jovem no 3º ciclo de escolaridade; *Conclusão 9º ano* - percentagem de alunos que concluíram o 9º ano (3º ciclo); *ASE A* - Alunos que beneficiam do escalão A da ASE⁴⁴; *Hab. Mães* - Média do número de anos da habilitação das mães; *GP 1 Pais* – percentagem de pais no Grupo Profissional 1⁴⁵; *Mães Nacio. Estr.* - Média do número de mães com nacionalidade estrangeira; s.d. – sem dados.

Fontes: (1) Projetos Educativos; (2) Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI), 2014, base cedida pelo Conselho Nacional de Educação, com dados recolhidos no ano letivo de 2011-2012; (3) Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI), 2012, base cedida pelo Conselho Nacional de Educação, com dados recolhidos em 2011; (4) Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI), 2014, base cedida pelo Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência (CICS.NOVA - FCSH/UNL), com dados recolhidos em 2013; (5) Júri Nacional de Exames, 2012.

⁴⁰ Sempre que possível utilizaram-se dados relativos ao ano letivo de 2012-2013, por ser o ano de referência para a realização do trabalho de campo. Com exceção do número total de alunos, os dados referem-se ao 9º ano de escolaridade. Não foram consideradas válidas as informações dos agrupamentos em que a variável era conhecida para menos de dois terços dos alunos.

⁴¹ Percursos formativos organizados numa sequência de etapas de formação flexíveis (desde o tipo 1 ao tipo 7), consoante as habilitações escolares e profissionais já alcançadas para indivíduos com idade igual ou superior a 15 anos, e que atribui certificação escolar e profissional superior à do início do curso.

⁴² Programa que promove a obtenção da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional e que se destina aos jovens com idade igual ou superior a 15 anos.

⁴³ Medida do Ministério da Educação e Ciência para a promoção do sucesso educativo e de combate à indisciplina e abandono escolar, aplicada nas escolas onde esses problemas são mais visíveis.

⁴⁴ ASE A – Alunos subsidiados com Escalão A da Ação Social Escolar (os alunos são subsidiados segundo os escalões de rendimentos familiares, sendo que o primeiro escalão corresponde a situações mais desfavorecidas).

⁴⁵ O Grupo Profissional 1 (GP 1) definido pela Classificação Nacional de Profissões 2010 corresponde a funções de elevada qualificação e associadas à detenção de vantagens ao nível dos recursos materiais (representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos).

Anexo B - Construção do indicador Estatuto Socioeconómico do aluno

Código aluno	1. Nível esc. Pai	2. Nível esc. Mãe	3. Profissão Pai	4. Profissão Mãe	5. Sit. profissão Pai	6. Sit. profissão Mãe	7. Nº pxs Agregado familiar	8. Recebe subsídio	Total	ESE
Serra1	4	5	3	6	6	6	1	3	34	2
Serra2	8	9	7	7	10	10	2	3	56	5
Serra3.1	9	9	6	0	6	2	2	1	35	3
Serra3.2	0	3	1	0	10	2	1	2	19	1
Cidade1	3	5	0	0	3	4	2	3	20	1
Cidade2	7	7	3	5	10	10	1	3	46	4
Cidade3	4	7	1	3	7	10	2	3	37	3
Concelho1	6	9	8	8	10	10	1	3	47	4
Concelho2	9	7	7	5	10	7	2	3	50	5
Concelho3	7	9	1	8	10	10	2	3	46	4
Nova1	9	9	8	0	2	0	2	3	29	3
Nova2	8	9	8	8	9	10	2	3	49	4
Nova3	7	7	6	6	6	6	2	3	43	4
Bairros1	5	9	5	8	10	10	1	3	47	4
Bairros2	9	7	7	6	10	2	2	3	46	4
Bairros3	5	9	1	1	0	0	2	3	21	1

Na construção do estatuto socioeconómico do agregado familiar dos alunos/EE foram utilizadas oito variáveis, as quais foram codificadas através de pontos atribuídos a partir de “1” e aumentando o número de pontos consoante a atribuição às categorias relativas às classes mais baixas até às mais elevadas. Como nota importante, convém referir que os estatutos socioeconómicos dos alunos nos quais não foram identificadas as profissões da mãe poderão não corresponder à realidade efetiva do seu agregado familiar (com exceção aluno DA1, cuja mãe é falecida).

Variáveis:

1. Nível escolaridade do Pai;
2. Nível escolaridade da Mãe;
3. Profissão do Pai;
4. Profissão da Mãe;
5. Situação na profissão Pai;
6. Situação na profissão mãe;
7. Número de pessoas no agregado familiar;
8. Recebe Subsídio

A codificação das variáveis 1. e 2. foi efetuada do seguinte modo:

- Não sabe ler nem escrever = 1
- Saber ler e escrever sem ter frequentado a escola = 2
- 1º ciclo completo = 3
- 2º ciclo completo = 4
- Ensino Secundário 10º e 11º completos = 5
- Ensino Secundário completo = 6
- Curso Médio = 8
- Ensino Superior = 9
- Sem resposta = 0

Para as variáveis 3. e 4., codificaram-se as profissões utilizando os níveis de classificação “Grande Grupo” juntando aos “Níveis de competência” da Classificação Portuguesa das Profissões do INE (2010)

Grandes Grupos	Nível de Competências	Códigos
Profissões das forças armadas	A partir de licenciatura	10
	3º ciclo ou Ensino Secundário	6
	1º ciclo	1
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	A partir de licenciatura	9
	Licenciatura	7
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	A partir de licenciatura	8
Técnicos e Profissões de nível intermédio	Licenciatura	7
Pessoal administrativo	3º ciclo ou Ensino Secundário	6
Trabalhadores de serviços pessoais, de proteção e de segurança e vendedores	3º ciclo ou Ensino Secundário	5
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	3º ciclo ou Ensino Secundário	4
	1º ciclo	1
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	3º ciclo ou Ensino Secundário	3
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	3º ciclo	2
Trabalhadores não qualificados	1º ciclo	1

No caso das variáveis 5. e 6., utilizaram-se os seguintes códigos, utilizando a classificação do INE:

- Trabalhador por conta doutrem, com contrato sem termo = 10
- Trabalhador por conta doutrem, com contrato com termo = 9
- Trabalhador por conta doutrem a recibos verdes = 8
- Trabalhador por conta própria sem empregados = 7
- Trabalhador por conta própria com empregados = 6
- Trabalha familiar não remunerado = 4
- Doméstico (a) = 4
- Reformado = 3
- Desempregado = 2
- Estudante = 1

Na 7. variável, partimos do pressuposto de que em agregados familiares menores, caberá mais a cada um dos indivíduos na partilha dos rendimentos auferidos pelo total dos seus elementos e vice-versa. Após análise dos números indicados para cada alunos, a codificação escolhida foi:

- Agregado familiar com 3-4 pessoas = 2
- Agregado familiar com 5-6 pessoas = 1

Na variável 8, onde se identificam os alunos que recebem subsídios para ajuda escolar, codificou-se do seguinte modo:

- Sem subsídio = 3
- Com subsídio escalão A (financiamento a 50%) = 2
- Com subsídio escalão B (financiamento a 100%) = 1

Após o somatório de todas as variáveis, encontraram-se cinco Estatutos socioeconómicos:

- 1º estatuto socioeconómico “**Baixo**”: 19-16 (valor “1” na tabela)
- 2º estatuto socioeconómico “**Médio-baixo**”: 27-34 (valor “2” na tabela)
- 3º estatuto socioeconómico “**Médio**”: 35-42 (valor “3” na tabela)
- 4º estatuto socioeconómico “**Médio-alto**”: 43-49 (valor “4” na tabela)
- 5º estatuto socioeconómico “**Alto**”: 50-56 (valor “5” na tabela)

Anexo C - Construção do indicador Desempenho Escolar do Aluno

Código Aluno	1. CI Port 2011/2012	2. CI Mat 2011/2012	3. CI Port 4º ano	4. CI Mat 4º ano	5. CI Por 6º ano	6. CI Mat 6º ano	7. Nº de Reprov.	Total	Desempenho escolar do aluno
Omega1	2	2	0	0	3	3	0	10	2
Omega 2	5	5	0	0	5	5	1	21	4
Omega 3.1	3	3	3	3	4	3	1	20	4
Omega 3.2	2	2	3	3	3	3	0	16	3
Beta1	2	2	3	3	3	3	1	17	3
Beta 2	5	5	5	5	5	5	1	31	5
Beta 3	3	2	3	3	3	3	1	18	3
Gama1	4	5	4	4	5	5	1	28	5
Gama 2	3	2	3	3	3	3	0	17	3
Gama 3	2	2	0	0	0	0	0	4	1
Delta1	5	5	5	5	5	5	1	31	5
Delta 2	3	2	0	0	3	3	1	12	2
Delta 3	4	4	5	5	4	5	1	28	5
Pi1	4	4	5	5	5	4	1	28	5
Pi 2	4	4	4	4	5	4	1	26	5
Pi 3	4	4	5	5	4	4	1	27	5

Na construção do DEA dos alunos foram utilizadas sete variáveis:

1. Classificação interna em Português no ano letivo anterior à recolha de dados;
2. Classificação interna em Matemática no ano letivo anterior à recolha de dados;
3. Classificação interna em Português no final do 1º ciclo – 4º ano;
4. Classificação interna em Matemática no final do 1º ciclo – 4º ano;
5. Classificação interna em Português no final do 2º ciclo – 6º ano;
6. Classificação interna em Matemática no final do 2º ciclo – 6º ano;

Não foram utilizadas as classificações das provas de aferição ou exame do 4º e 6º anos por falta de informação na maior parte dos casos analisados. Em algumas destas variáveis, procedeu-se à transformação das escalas qualitativas na escala de valores 1-5.

7. Número de reprovações do aluno ao longo do seu percurso escolar. Nesta variável atribuiu-se o valor “1” aos alunos sem reprovações, e o valor “0” que tiveram reprovações ao longo dos anos (esta opção tem a ver com o facto de todos os alunos com valor “0” nesta variável terem tido apenas uma reprovação ao longo da carreira de estudante).

A opção de “sem reprovações – “1”” e “com reprovações – “0””, tem ainda a ver com a metodologia utilizada na construção do perfil académico. Optou-se por fazer um somatório das classificações obtidas pelos alunos nas seis variáveis indicadas anteriormente mais o sucesso/insucesso medido através da ausência/número de reprovações. Dessa forma, atribuir o valor “1” aos alunos sem reprovações aumenta o seu valor total.

Após o somatório das variáveis, construíram-se **Cinco Desempenhos Escolares** de alunos, da seguinte forma:

1º perfil “**Mau**”: 1-7 (valor “1” na tabela)

2º perfil “**Insuficiente**”: 8-13 (valor “2” na tabela)

3º perfil “**Suficiente**”: 14-19 (valor “3” na tabela)

4º perfil “**Bom**”: 19-24 (valor “4” na tabela)

5º perfil “**Muito Bom**”: 25-31 (valor “5” na tabela)

Anexo D – Critérios de seleção dos alunos por escola

Escola Serra	Escola Cidade	Escola Concelho	Escola Nova	Escola Bairros	Escola Grande
- 1 aluno residente na zona da escola satélite com estatuto socioeconómico baixo com bons resultados; - 1 aluno residente na zona da escola satélite com estatuto socioeconómico baixo com resultados fracos; - 1 aluno residente na área da escola sede com estatuto socioeconómico médio ou elevado com bons resultados. - 1 aluno residente na área da escola sede que tenha feito 1.º ciclo numa escola satélite com resultados fracos	- 1 aluno residente na área da escola sede com resultados fracos; - 1 aluno residente na área da escola sede com bons resultados; - 1 aluno com estatuto socioeconómico médio residente numa das escolas satélites com bons resultados.	- 1 aluno residente na área da escola sede com estatuto socioeconómico médio com bons resultados; - 1 aluno residente na área da escola sede com estatuto socioeconómico médio com resultados fracos; - 1 aluno residente na área de uma das escolas satélite com bons resultados.	- 1 aluno de estatuto socioeconómico elevado com fracos resultados; - 1 aluno de estatuto socioeconómico elevado com bons resultados; - 1 aluno de estatuto socioeconómico médio com bons resultados	- 1 aluno com bons resultados; - 1 aluno com resultados fracos; - 1 aluno de estatuto socioeconómico baixo (de preferência residente num bairro social) com bons resultados.	- 1 aluno de estatuto socioeconómico médio, que tenha feito toda a escolaridade na escola sede, com resultados fracos; - 1 aluno de estatuto socioeconómico médio, que tenha feito toda a escolaridade na escola sede, com bons resultados; - 1 aluno de estatuto socioeconómico médio, que tenha feito o 1.º ciclo numa escola satélite, com resultados fracos.

Anexo E – Dimensões do índice relação escola-família

a) Indicadores da dimensão “Abertura dos sistemas educativos às famílias”

Países	“Voz” dos pais no sistema educativo público			Liberdade de escolha da escola e do sistema de ensino pelas famílias					Partilha de informação com as famílias pelo sistema educativo público			
	A. <i>Governing boards</i> e representação parental	B. Existência e papel da Associação de Pais de Pais	C. Processo formal para apresentação de queixas	D. Escolha entre diferentes sistemas de ensino	E. Modo de afetação dos alunos na escola pública	F. Ajudas financeiras à escolha da escola e de sistema de ensino			G. Instituição responsável pela partilha de informação	H. Tipo de informação partilhada pela escola pública	I. Partilha de informação pelos Governos Nacionais	J. Partilha dos resultados das inspeções pelas escolas
						F.1. Sistema Público	F.2. Sistema Público-privado	F.3. Sistema privado				
Alemanha	3	3	2	1**	2	3	3	s.d	3	3	1	1
Bélgica (FL)	3	3	2	3 (sp)	3** (3,5)	3	3	n.a.	3	2	0	0
Dinamarca	3	3	2	3	2	3	3	1	2	3	0	1
Eslovénia	3	3	2	s.d.	2	2	1	n.a.	3	1	0	0
Espanha	3	3	2	2	3*	2	2	1	2	3	1	s.d.
Estónia	3	3	3	3 (sp)	2	3	3	n.a.	3	3	0	0
Hungria	1	3	2	3	2	3	1	1	3	3	1	n.a.
Países Baixos	2	3	2	1* (1,5)	3** (3,5)	2	2	2	2	3	1	s.d.
Polónia	1	3	3	1* (1,5)	2	3	3	3	3	3	1	0
Portugal	3	3	3	3	1	2	2	2	2	2	1	1
Reino Unido	3	2	2	3	3*	2	2	1	3	3	1	1
Rep. Checa	3	3	2	3 (sp)	2	3	3	n.a.	3	1	1	1
Suécia	1	3	2	1**	3*	1	s.d.	1	2	1	0	1

Notas explicativas da transformação das escalas de cada indicador e respetivas fontes:

A. (1) **Participação Fraca** quando não existem *governing boards* na escola ou estes são opcionais; (2) **Participação Média** quando existem *governing boards* com representação parental opcional; (3) **Participação Forte** quando existe *governing boards* com representação parental obrigatória (OCDE, Education at a glance, 2010: 440, tabela D6.1.).

B. (1) **Participação Fraca** quando não existe associação de pais; (2) **Participação Média** quando a associação de pais tem apenas papel de informar os pais sobre os desenvolvimentos na educação; (3) **Participação Forte** quando a associação de pais tem papel de consultora, formal e/ou informal, junto do governo durante as decisões políticas sobre educação (OCDE, Education at a glance, 2010: 441, tabela D6.2.).

C. (1) **Participação Fraca** quando não existem regulamentações que permitem aos pais apresentar queixas formais; **Participação Média** existem regulamentações que permitem aos pais apresentar queixas formais através de um representante ou agência próprios; **Participação Forte** quando existem regulamentações que permitem aos pais apresentar queixas formais diretamente à escola e/ou governo (OCDE, Education at a glance, 2010: 443, tabela D6.3.).

Fonte: OCDE, Education at a Glance, 2010

D. (1) **Envolvimento Fraco**, quando os pais não podem escolher a escola em um ou mais dos três sistemas de ensino, com a opção de educação escolar em casa* ou sem essa opção**; (2) **Envolvimento Médio**, quando os pais podem escolher a escola entre qualquer sistema de ensino, excluindo a educação escolar em casa; (3) **Envolvimento Forte**, quando os pais podem escolher a

escola entre qualquer sistema de ensino, incluindo a educação escolar em casa (OCDE, Education at a glance, 2011: 448, tabela D5.5.(1/2)). Adicionou-se 0,5 ponto aos Países Baixos e à Polónia, devido à possibilidade das famílias poderem optar pela escolaridade em casa.

Fonte: OCDE, Education at a Glance, 2011

E. (1) **Envolvimento Fraco** quando a afetação dos alunos é feita através do critério geográfico; (2) **Envolvimento Médio**, quando os alunos são afetados pelas autoridades públicas, mas os pais podem requisitar alternativas; (3) **Envolvimento Forte** quando os pais escolhem onde matricular os alunos, com intervenção das autoridades públicas*, ou sem qualquer intervenção das mesmas** (Eurydice, 2012: 35, Figura B5). Adicionou-se 0,5 ponto à Bélgica (FL) e aos Países Baixos, devido à possibilidade de as famílias poderem escolher a escola pública livremente, sem qualquer intervenção das autoridades estatais.

Fonte: Eurydice, Key data on education, 2012

F. (1) **Envolvimento Fraco** quando não existem ajudas financeiras; (2) **Envolvimento Médio** quando existem ajudas financeiras (*vouchers*/bolsas e/ou benefícios fiscais) ou, em alternativa, financiamentos que se mantêm com a mudança de sistema de ensino e/ou escola; (3) **Envolvimento Forte** quando existem ajudas financeiras (*vouchers*/bolsas e/ou benefícios fiscais) e financiamentos que se mantêm com a mudança de sistema de ensino e/ou escola (OCDE, Education at a glance, 2011: 449, tabela D5.5.(2/2)).

Legenda: s.d. – sem dados; n.a. – Não aplicável; sp – sem ensino privado.

G. (1) **Envolvimento Fraco**, quando nenhuma autoridade pública tem obrigação de partilhar qualquer informação com as famílias; (2) **Envolvimento Médio**, quando as autoridades públicas têm obrigação para partilhar informações com as famílias; (3) **Envolvimento Forte**, quando as escolas que têm obrigação de partilhar informações com as famílias (OCDE, Education at a glance, 2011: D5.19., entradas 10 a 14, (<http://dx.doi.org/10.1787/888932466101>)).

H. (1) **Envolvimento Fraco**, quando a escola pública não tem de partilhar qualquer tipo de informação para além da relativa a cada aluno; (2) **Envolvimento Médio**, quando a escola pública tem de partilhar informações sobre assuntos administrativo-financeiros e logísticos (segurança, instalações e terrenos) ou assuntos pedagógicos (currículos e qualificações dos professores); (3) **Envolvimento Forte** quando a escola pública tem de partilhar informações sobre todos os assuntos (OCDE, Education at a glance, 2011: 445, tabela D5.3.).

Legenda: s.d. – sem dados; n.a. – não se aplica.

I. (1) Sim, Governo nacional partilha informações necessárias para uma escolha da escola informada pelos alunos e suas famílias; (0) Governo nacional não partilha informações necessárias para uma escolha da escola informada pelos alunos e suas famílias (OCDE, Education at a glance, 2011: D5.19., entrada 9, (<http://dx.doi.org/10.1787/888932466101>)).

J. (1) Sim, partilha resultados das inspeções com as famílias dos alunos; (0) Não partilha resultados das inspeções com as famílias dos alunos (OCDE, Education at a glance, 2011: 447, tabela D5.4a (2/2), entrada 24).

Fonte: OCDE, Education at a Glance, 2011

b) Indicadores da dimensão “Confiança e participação das populações”

	A. Confiança nos outros	B. Confiança nas instituições nacionais	C. Confiança nas instituições internacionais	D. Confiança no sistema político nacional	E. Participação na vida política		F. Participação em forma de protesto	G. Participação em atividades sociais				H. Participação em eventos religiosos	
					E.1. Votou na última eleição	E.2. Participação no sistema político		G.1. Regularidade das atividades sociais	G.2. Voluntariado em organizações de caridade	G.3. Sentimento de proximidade com comunidade local	G.4. Percepção quanto ao reconhecimento dos que lhe são próximos	H.1. Pertença a religião ou outra denominação	H.2. Regularidade da participação em eventos religiosos
Países													
Alemanha	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	1
Bélgica (FL)	2	2	2	2	3	2	1	3	1	3	3	1	1
Dinamarca	3	3	2	2	3	2	2	2	1	2	3	2	1
Eslovênia	2	2	2	1	2	1	1	3	1	2	3	2	1
Espanha	2	2	2	1	2	2	2	3	1	3	3	2	1
Estónia	2	2	2	1	1	1	1	2	1	3	3	1	1
Hungria	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1
Países Baixos	2	2	2	2	3	2	1	3	2	2	3	1	1
Polónia	2	2	2	1	1	1	1	2	1	3	3	3	2
Portugal	2	2	2	1	1	1	1	2	1	3	2	3	1
Reino Unido	2	2	2	1	2	1	2	3	1	2	2	2	1
República Checa	2	2	2	1	1	1	1	3	1	3	2	1	1
Suécia	2	2	2	2	3	2	2	3	1	3	2	1	1

Notas explicativas da transformação das escalas de cada indicador e fonte:

A. Indicador construído a partir do cálculo das médias ponderadas das respostas (face ao total de inquiridos de cada país) de avaliação às frases “*Most people can be trusted or you can't be too careful*”, “*Most people try to take advantage of you or try to be fair*” e “*Most of the time people are helpful or mostly looking out for themselves*”, medidas em escala numérica em que “0” significa “menos confiança” e “10” “maior confiança”; posteriormente, as médias finais de cada país foram transformadas em escala numérica de três níveis: “1” **Frac**o (níveis de resposta 0-3), “2” **Mé**dio (níveis de resposta 4-7), “3” **Forte** (níveis de resposta 8-10).

B. Indicador construído a partir do cálculo das médias ponderadas das respostas (face ao total de inquiridos de cada país) de avaliação às frases “*Trust in country's parliament*”, “*Trust in the legal system*” e “*Trust in the police*”, medidas em escala numérica em que “0” é “Não confio” e “10” “Confio completamente”, e transformadas em escala numérica de três níveis: “1” **Frac**o (níveis de resposta 0-3), “2” **Mé**dio (níveis de resposta 4-7), “3” **Forte** (níveis de resposta 8-10).

C. Indicador construído a partir do cálculo das médias ponderadas das respostas (face ao total de inquiridos de cada país) de avaliação às frases “*Trust in the European Parliament*” e “*Trust in the United Nations*”, medidas em escala numérica em que “0” é “Não confio” e “10” “Confio completamente”, e transformadas em escala numérica de três níveis: “1” **Frac**o (níveis de resposta 0-3), “2” **Mé**dio (níveis de resposta 4-7), “3” **Forte** (níveis de resposta 8-10).

D. Indicador construído a partir do cálculo das médias ponderadas das respostas (face ao total de inquiridos de cada país) de avaliação às frases “*Trust in the politicians*” e “*Trust in political parties*”, medidas em escala numérica em que “0” é “Não confio” e “10” “Confio completamente”, e transformadas em escala numérica de três níveis: “**1**” **Fraco** (níveis de resposta 0-3), “**2**” **Médio** (níveis de resposta 4-7), “**3**” **Forte** (níveis de resposta 8-10).

E1. Indicador construído a partir da contabilização de todas as respostas afirmativas, resultados sobre os quais foram calculadas as percentagens sobre o total de respostas válidas por país. A análise das percentagens obtidas (entre os 58% e os 85%) permitiu transformá-las na escala de três níveis: às percentagens entre os 58% e os 67%, equivale o nível “**1**” **Fraco**; entre os 68% e os 76%, o nível “**2**” **Médio**; e entre os 77% e os 85% de respostas afirmativas o nível “**3**” **Forte**.

E2. Seguindo a metodologia do último indicador, foram calculadas as percentagens das respostas afirmativas para cada uma das quatro variáveis utilizadas (“*Worked in a political party last 12 months*”, “*Worked in another organization or association last 12 months*”, “*Worn or displayed campaign badge/sticker last 12 months*” e “*Contacted Politian or government official last 12 months*”) e construída a escala de três níveis tendo em conta a percentagem mínima e a máxima das obtidas: entre 1% e 11% atribui-se o nível “**1**” **Fraco**; entre 12% e 22% o nível “**2**” **Médio**; e entre 23% e 34% o nível “**3**” **Forte**. Por fim, calculou-se a média dos níveis das quatro variáveis para cada país.

F. Seguindo a metodologia dos últimos indicadores, foram calculadas as percentagens das respostas afirmativas para cada uma das três variáveis utilizadas (“*Signed petition last 12 months*”, “*Taken part in lawful public demonstration last 12 months*” e “*Boycotted certain products last 12 months*”) e construída a escala de três níveis tendo em conta a percentagem mínima e a máxima das obtidas: entre 1% e 15% atribui-se o nível “**1**” **Fraco**; entre 16% e 30% o nível “**2**” **Médio**; e entre 31% e 45% o nível “**3**” **Forte**. Por fim, calculou-se a média dos níveis das três variáveis para cada país.

G1. O indicador foi construído através da média dos níveis de duas variáveis distintas, os quais foram calculados por processos diferentes. Na primeira, “*How often socially meet with friends, relatives or colleagues*”, os inquiridos deviam indicar qual a opção que mais se aproxima da sua experiência pessoal utilizando a escala entre “1” para “nunca” e “6” para “várias vezes por semana”, foram calculadas as médias de resposta para cada país e procedeu-se à transformação na escala de três níveis: os valores 1 e 2 equivalem ao nível “**1**” **Fraco**; os valores 3 e 4 ao nível “**2**” **Médio**; e os valores 5 e 6, ao nível “**3**” **Forte**. Na segunda, “*Take part in social activities compared to others of same age*”, os inquiridos deviam indicar qual a opção que mais se aproxima da sua experiência pessoal utilizando a escala entre “1” para “muito menos do que a maioria” e “5” para “muito mais do que a maioria”, foram calculadas as médias de resposta para cada país e procedeu-se à transformação na escala de três níveis: os valores 1 e 2 equivalem ao nível “**1**” **Fraco**; o valor 3 ao nível “**2**” **Médio**; e os valores 4 e 5, ao nível “**3**” **Forte**.

G2. Indicador construído a partir do cálculo das médias ponderadas das respostas (face ao total de inquiridos de cada país) de avaliação à frase “*Involved in work for voluntary or charitable organizations, how often past 12 months*”, medida na escala em que “1” é “pelo menos uma vez por semana” e “6” “nunca”, e transformadas em escala numérica de três níveis: “**1**” **Fraco** (níveis de resposta 5 e 6), “**2**” **Médio** (níveis de resposta 3-4), “**3**” **Forte** (níveis de resposta 1-2).

G3. Indicador construído a partir do cálculo das médias ponderadas das respostas (face ao total de inquiridos de cada país) de avaliação à frase “*Feel close to the people in local area*”, medida na escala em que “1” é “concordo fortemente” e “6” “discordo fortemente”, e transformadas em escala numérica de três níveis: “**1**” **Fraco** (níveis de resposta 4 e 5), “**2**” **Médio** (níveis de resposta 3), “**3**” **Forte** (níveis de resposta 1-2).

G4. Indicador construído a partir do cálculo das médias ponderadas das respostas (face ao total de inquiridos de cada país) de avaliação à frase “*Feel appreciated by people you are close to*”, medida em escala numérica em que “0” é “Não, de todo” e “10” “Completamente”, e transformadas em escala numérica de três níveis: “**1**” **Fraco** (níveis de resposta 0-3), “**2**” **Médio** (níveis de resposta 4-7), “**3**” **Forte** (níveis de resposta 8-10).

H1. Seguindo a metodologia dos indicadores E1, E2 e F, foram calculadas as percentagens das respostas afirmativas na variável “*Belonging to particular religion or denomination*” e construída a escala de três níveis tendo em conta a percentagem mínima e a máxima das obtidas: entre 20% e 42% atribui-se o nível “**1**” **Fraco**; entre 43% e 65% o nível “**2**” **Médio**; e entre 66% e 88% o nível “**3**” **Forte**.

H2. Indicador construído a partir do cálculo das médias ponderadas das respostas (face ao total de inquiridos de cada país) de avaliação à frase “*How often attend religious services apart from special occasions*”, medida em escala numérica em que “1” é “todos os dias” e “7” “nunca”, e transformadas em escala numérica de três níveis: “**1**” **Fraco** (níveis de resposta 0-3), “**2**” **Médio** (níveis de resposta 3-4), “**3**” **Forte** (níveis de resposta 1-2).

Fonte: European Social Survey, Round 6, 2012

Anexo F – Resumo das orientações das seis escolas

Escolas	EP, familiar	EP, escolar	PP, informal	PP, formal
Serra	Responsabilizar e orientar as famílias para desenvolvimento pessoal do aluno e para o acompanhamento ao estudo no espaço familiar pelos professores.	Dialogar e trocar informações regularmente através do diretor de turma e de plataforma online ⁴⁶ para responsabilizar famílias pela vida escolar do aluno.	Motivar uma maior participação das famílias na vida da escola e do seu educando.	Reunir com AP e com os RPEE no CG sempre que necessário; Eliminar CT intercalares.
Cidade	Responsabilizar as famílias sobre o plano individual do aluno, sem orientar famílias no acompanhamento em casa	Dialogar e trocar informações regularmente através do diretor de turma e plataforma online (página em construção).	Motivar maior participação das famílias para captação de recursos e resolução de problemas.	Reunir com AP e com os RPEE no CG sempre que necessário. Sem orientações para RPEE do CT.
Concelho	Responsabilizar e orientar as famílias para desenvolvimento pessoal do aluno e para o acompanhamento ao estudo no espaço familiar pelos professores e direção.	Dialogar e trocar informações regularmente através do diretor de turma, principalmente, e outros atores internos de forma presencial e plataforma online, para potenciar desenvolvimento aluno.	Motivar uma maior participação das famílias na vida da escola e do seu educando.	Reunir com AP sempre que necessário e com os RPEE no CG; Orientar e colaborar com RPEE dos CT.
Nova	Articular com as famílias sobre as regras de comportamento no espaço escolar e sobre as escolhas quanto ao prosseguimento de estudos.	Dialogar e trocar informações regularmente através do diretor de turma e plataforma online, para melhorar comportamento e desempenho do aluno na escola.	Motivar uma maior participação das famílias na vida da escola e do seu educando.	Reunir regularmente com AP e sempre que necessário e com os RPEE no CG; Orientar RPEE dos CT através da ação da AP.
Bairros	Orientar as famílias para desenvolvimento pessoal aluno e para o acompanhamento ao estudo no espaço familiar apenas das famílias das classes desfavorecidas.	Dialogar e trocar informações regularmente através do diretor de turma, plataforma online e GAFA.	Motivar uma maior participação das famílias na vida da escola e do seu educando, e uma maior ligação à comunidade envolvente.	Reunir com AP e com os RPEE no CG sempre que necessário. Sem orientações para RPEE do CT.
Grande	Orientar as famílias para desenvolvimento pessoal do aluno e para o acompanhamento ao estudo no espaço familiar das famílias das classes desfavorecidas do JI e do 1º ciclo.	Dialogar e trocar informações regularmente através do diretor de turma e plataforma online, para melhorar comportamento do aluno na escola.	Motivar uma maior participação das famílias na vida da escola e do seu educando (direcionada para alunos do JI e 1º ciclo).	Reunir regularmente com AP, sobretudo para atividades dirigidas ao JI e 1º ciclo, e com os RPEE no CG sempre que necessário. Sem orientações para RPEE do CT.

⁴⁶ Como plataforma online entende-se o conjunto da página de internet (ainda em construção no caso da escola Beta) e o endereço de correio electrónico da escola, e o portal GIAE online.

Anexo G – Variáveis para a definição de perfis de atuação das associações de pais

Seguindo a sugestão de Carvalho sobre como aplicar Análise de Correspondências Múltiplas a partir da categorização construída pela análise de conteúdo (2008), as categorias identificadas para a identificação de perfis das AP em termos da representação do seu papel para o PAP e das atividades desenvolvidas, foram transformadas em variáveis com duas modalidades: de presença ou de ausência desse atributo.

Com base em 23 variáveis⁴⁷, a análise levou a duas dimensões que definem o plano que permite identificar perfis de AP, eixos estruturantes, cuja interpretação foi feita de acordo com o cruzamento das medidas de variáveis e das medidas de contribuição das suas categorias.

Tabela 1 – Medidas de discriminação das variáveis ativas⁴⁸

Variáveis	Dimensões			
	1	%	2	%
Áreas: Associativismo, participação	0,09	1,34	0,31	6,06
Áreas: Organização conjunta/ parceria	0,16	2,51	0,29	5,66
Áreas: Projeto Educativo	0,09	1,37	<u>0,18</u>	3,48
Áreas: Ponte pais-escola	<u>0,19</u>	2,84	0,08	1,56
Áreas: Regulador	0,03	0,51	0,39	7,62
Áreas: Suporte escola	0,33	5,11	0,17	3,23
Áreas: Suporte pais	0,71	10,87	0,03	0,57
Áreas: Dinamizador cultural	<u>0,14</u>	2,19	0,01	0,10
Atividades escola: angariação de fundos	0,09	1,39	<u>0,17</u>	3,28
Atividades escola: extracurriculares	0,48	7,36	0,00	0,02
Atividades escola: convívios	<u>0,19</u>	2,92	0,00	0,04
Atividades escola: melhoramento de espaços	0,21	3,15	0,51	9,91
Atividades escola: prémios alunos	0,13	1,99	0,34	6,56
Atividades escola: solidariedade alunos escola	0,15	2,28	0,53	10,44
Atividades escola: solidariedade para fora	0,09	1,32	0,47	9,13
Atividades escola: voluntariado para vigilância	0,49	7,57	0,21	4,15
Atividades pais: Gabinete de Apoio à Família	0,49	7,57	0,21	4,15
Atividades pais: Formação Representantes	0,82	12,51	0,03	0,61
Atividades pais: lúdicas/ culturais	0,32	4,90	0,10	1,98
Participação: através de entidades externas	0,49	7,57	0,21	4,15
Participação: opiniões, pareceres	0,03	0,51	0,39	7,62
Participação: resolução conjunta de problemas	0,09	1,32	0,47	9,13
Participação: sugestões de alteração	0,71	10,87	0,03	0,57
Valor próprio	6,53		5,12	
Inércia	0,28		0,22	

⁴⁷ No total das variáveis, apenas duas não foram utilizadas por não discriminarem de forma satisfatória: “Seminários, workshops e debates” e “apoio ao envolvimento parental (casa)”.

⁴⁸ As variáveis que discriminam em ambas as dimensões estão assinaladas a negrito. A cinzento-escuro estão destacadas as variáveis que mais discriminam em cada dimensão e, a cinzento claro, as variáveis que apesar de não terem uma medida de discriminação elevada contribuem com determinadas categorias para a dimensão.

Anexo H – Variáveis para a definição de perfis de atuação dos representantes das famílias nos conselhos gerais

Seguindo a sugestão de Carvalho sobre como aplicar Análise de Correspondências Múltiplas a partir da categorização construída pela análise de conteúdo (2008), as categorias identificadas para a identificação de perfis de atuação dos RPEE no CG em termos da preparação e das intervenções dos RPEE e das atitudes que os outros membros têm para com os anteriores, foram transformadas em variáveis com duas modalidades: de presença ou de ausência desse atributo.

Com base em 14 variáveis⁴⁹, a análise levou a duas dimensões que definem o plano que permite identificar perfis de atuação dos RPEE no CG, eixos estruturantes, cuja interpretação foi feita de acordo com o cruzamento das medidas de variáveis e das medidas de contribuição das suas categorias.

Tabela 1 – Medidas de discriminação das variáveis ativas⁵⁰

Variáveis	Dimensões			
	1	%	2	%
Tipo de intervenção REE: levantam questões	0,30	5,89	0,46	16,17
Tipo de intervenção REE: fazem sugestões	0,79	15,46	0,05	1,82
Tipo de intervenção REE: esclarecem dúvidas	<u>0,33</u>	6,40	0,14	4,72
Tipo de intervenção REE: dão opinião	0,27	5,34	0,21	7,21
Tipo de intervenção REE: críticas	0,42	8,32	0,04	1,33
Tipo de intervenção REE: aceitação/concordância	0,73	14,26	0,03	1,08
Representação dos pais: têm opinião diferente	0,50	9,81	0,02	0,80
Representação dos pais: sugerem e pedem informações para divulgar	0,09	1,75	0,54	18,86
Representação dos pais: conhecem opinião/queixas	0,50	9,81	0,02	0,80
Preparação: Preparação possível	0,02	0,33	0,01	0,35
Preparação: Não houve preparação	<u>0,67</u>	13,18	0,00	0,10
Preparação: Houve preparação	0,41	8,12	0,00	0,07
Atitudes membros CG: limitam intervenção no CG	0,02	0,33	0,63	22,01
Atitudes membros CG: incentivam participação no CG	0,12	2,32	<u>0,19</u>	6,68
Atitudes membros CG: fazem pedidos	<u>0,21</u>	4,08	0,08	2,87
Atitudes membros CG: elogiam a AP	0,10	1,90	0,44	15,36
Valor próprio	5,10		2,86	
Inércia	0,36		0,20	

⁴⁹ No total das variáveis, apenas uma não foi utilizada por não discriminar de forma satisfatória: "Sem representação".

⁵⁰ As variáveis que discriminam em ambas as dimensões estão assinaladas a negrito. A cinzento-escuro estão destacadas as variáveis que mais discriminam em cada dimensão e, a cinzento claro, as variáveis que apesar de não terem uma medida de discriminação elevada contribuem com determinadas categorias para a dimensão.

Anexo I - Quadro de variáveis e indicadores da Análise de Correspondências Múltiplas⁵¹

Atores	Dimensões	Variáveis	Indicadores	Código SPSS
DT	Percepções sobre papel DT	DT_PDT: Comunicar com EE qd necessário	Sim/ Não	DT_PDT_CEEN
		DT_PDT: Sugerir orientações casa	Sim/ Não	DT_PDT_SOAC
		DT_PDT: Colaborar educação integral do aluno	Sim/ Não	DT_PDT_CEIA
		DT_PDT: Iniciar e manter comunicação	Sim/ Não	DT_PDT_IMC
		DT_PDT: Incentivar participação dos EE	Sim/ Não	DT_PDT_IPEE
	Percepções sobre papel EE	DT_PEE: Acompanhar PEA	Sim/ Não	DT_PEE_APE
		DT_PEE: Ajudar a melhorar a vida escolar	Sim/ Não	DT_PEE_AMVE
		DT_PEE: Colaborar educação do aluno	Sim/ Não	DT_PEE_CEA
		DT_PEE: Comunicar regularmente DT	Sim/ Não	DT_PEE_CRDT
	Atuação para EP familiar	DT_EPF: Monitorização e orientação do PE	Sim/ Não	DT_EPF_MOPE
		DT_EPF: Orientação moral e comportamental	Sim/ Não	DT_EPF_OMC
	Atuação para EP escolar	DT_EPE: Aluno como meio de comunicação	Sim/ Não	DT_EPE_AMC
	Atuação para PP informal	DT_PPI: Melhorar Escola Turma	Sim/ Não	DT_PPI_MET
		DT_PPF: RPEE recolhe opiniões/queixas	Sim/ Não	DT_PPF_CTROQ
	Atuação para PP formal	DT_PPF: Coordenação entre DT e RPEE	Sim/ Não	DT_PPF_CTCDRPEE
DT_PPF: Adesão das famílias à AP		Fraca/ Forte/ Não sabe	DT_PPF_AFAP	
EE_PDT: Coordenar atividades com EE		Sim/ Não	EE_PDT_CAEE	
EE	Percepções sobre papel DT	EE_PDT: Orientar aluno em coordenação	Sim/ Não	EE_PDT_OAC
		EE_PEE: Orientar aluno em coordenação	Sim/ Não	EE_PEE_OAC
	Percepções sobre papel EE	EE_PEE: Conhecer realidade da escolar	Sim/ Não	EE_PEE_CRE
		EE_PEE: Participar nas atividades da escola	Sim/ Não	EE_PEE_PAE
		EE_PEE: Ajudar a melhorar a vida escolar	Sim/ Não	EE_PEE_AMVE
		EE_PEE: Iniciar e manter comunicação	Sim/ Não	EE_PEE_IMC
		EE_PEE: Falar DT qd há problemas	Sim/ Não	EE_PEE_FDTP
	Atuação para EP escolar	EE_EPE: Contacto escola-família	Sim/ Não	EE_EPE_CEF
	Atuação para PP informal	EE_PPI: Melhorar Escola Turma	Sim/ Não	EE_PPI_WDFP
		EE_PPI: Participar WDFP	Sim/ Não	EE_PPI_MET
	Atuação para PP formal	EE_PPF: Adesão das famílias à AP	Fraca/ Forte/ Não sabe	EE_PPF_AFAP
		EE_PPF: RPEE contacta EE	Sim/ Não	EE_PPF_CTCEE
		EE_PPF: RPEE recolhe opiniões/queixas	Sim/ Não	EE_PPF_CTROQ
		EE_PPF: Comunicação entre AP e famílias	Comunica/ Não comunica/ Não sabe	EE_PPF_CAPF
		EE_PPF: Organização de atividades pela AP	Organiza/ Não Organiza/ Não sabe	EE_PPF_APOA

⁵¹ Apresentam-se apenas as variáveis que se encontram ativas no plano da análise de correspondências múltiplas por discriminarem os perfis identificados. As restantes foram excluídas da análise.

Anexo J - Variáveis perfis de relação diretores de turma-encarregados de educação

Tal como sugerido por Carvalho (2008), as categorias foram transformadas em variáveis com duas modalidades, correspondentes à presença ou ausência desse atributo⁵². Devido a essa especificidade e ao número restrito de casos em análise (dezasseis), o objetivo é o de evidenciar as associações das categorias relativas à presença e identificar diversos perfis de modos de atuação DT-EE. De modo a facilitar o entendimento das questões em análise, os resultados são ilustrados com excertos significativos das entrevistas.

A análise, baseada em 32 variáveis, permitiu chegar a duas dimensões para definição do plano que permite identificar diferentes modos de atuação DT-EE. A interpretação desses dois eixos estruturantes foi realizada através do cruzamento das medidas das variáveis (Quadro 3) e das medidas de contribuição das suas categorias.

Quadro 3 – Medidas de discriminação das variáveis ativas⁵³

Nome SPSS	Variáveis	Dimensões			
		1	%	2	%
EE_PEE_OAC	EE_PEE: Orientar aluno em coordenação	0,43	4,32	0,19	3,01
EE_PEE_CRE	EE_PEE: Conhecer realidade da escola	0,71	7,16	0,01	0,23
EE_PDT_CAEE	EE_PDT: Coordenar atividades com EE	0,31	3,17	0,03	0,43
EE_PDT_OAC	EE_PDT: Orientar aluno em coordenação	0,25	2,49	0,18	2,93
EE_PPI_MET	EE_PPI: Melhorar Escola Turma	0,26	2,60	0,09	1,40
EE_PPI_WDFP	EE_PPI: Participar WDFP	0,35	3,52	-	-
EE_PPF_AFAP	EE_PPF: Adesão das famílias à AP	0,35	3,52	-	-
EE_PPF_CTCEE	EE_PPF: RPEE contacta EE	0,85	8,55	0,01	0,13
EE_PPF_CTROQ	EE_PPF: RPEE recolhe opiniões/queixas	0,77	7,72	0,02	0,24
DT_PEE_APE	DT_PEE: Acompanhar PEA	0,85	8,55	0,01	0,13
DT_PEE_AMVE	DT_PEE: Ajudar a melhorar a vida escolar	0,85	8,55	0,01	0,13
DT_PDT_CEEN	DT_PDT: Comunicar EE quando necessário	0,43	4,38	-	-
DT_PDT_SOAC	DT_PDT: Sugerir orientações casa	0,31	3,17	0,03	0,43
DT_PPI_MET	DT_PPI: Melhorar Escola Turma	0,52	5,29	0,08	1,35
DT_PPF_CTROQ	DT_PPF: RPEE recolhe opiniões/queixas	0,77	7,72	0,02	0,24
EE_PEE_PAE	EE_PEE: Participar nas atividades da escola	0,04	0,36	0,27	4,34
EE_PEE_AMVE	EE_PEE: Ajudar a melhorar a vida escolar	0,02	0,16	0,24	3,83
EE_PEE_IMC	EE_PEE: Iniciar e manter comunicação	0,20	1,98	0,22	3,55
EE_PEE_FDTP	EE_PEE: Falar DT problemas	0,11	1,12	0,22	3,50
EE_EPE_CEF	EE_EPE: Contacto escola-família	0,03	0,28	0,23	3,63
EE_PPF_CAPF	EE_PPF: Comunicação entre AP e famílias	0,23	2,32	0,36	5,85
EE_PPF_APOA	EE_PPF: Organização de atividades pela AP	0,24	2,39	0,25	4,00
DT_PEE_CEA	DT_PEE: Colaborar educação do aluno	0,03	0,27	0,67	10,69
DT_PEE_CRDT	DT_PEE: Comunicar regularmente DT	0,18	1,78	0,22	3,47
DT_PDT_CEIA	DT_PDT: Colaborar educação integral do aluno	0,03	0,27	0,67	10,69
DT_PDT_IMC	DT_PDT: Iniciar e manter comunicação	0,17	1,76	0,43	6,88
DT_PDT_IPEE	DT_PDT: Incentivar participação dos EE	0,12	1,24	0,22	3,54
DT_EPF_MOPE	DT_EPF: Monitorização e orientação do PE	0,22	2,18	0,28	4,45
DT_EPF_OMC	DT_EPF: Orientação moral e comportamental	0,11	1,08	0,32	5,21
DT_EPE_AMC	DT_EPE: Aluno como meio de comunicação	0,03	0,31	0,44	7,07
DT_PPF_CTCDTRPEE	DT_PPF: Coordenação entre DT e RPEE	0,09	0,94	0,29	4,73
DT_PPF_AFAP	DT_PPF: Adesão das famílias à AP	0,08	0,83	0,24	3,92
	Valor próprio	9,91		6,22	
	Inércia	0,31		0,19	

⁵² A Análise de Correspondências Múltiplas foi realizada no programa informático IBM SPSS Statistics, versão 20.0.0 para Mac.

⁵³ Não existem variáveis que discriminem nas duas dimensões em simultâneo. A cinzento-escuro estão destacadas as variáveis que mais discriminam em cada dimensão (por serem superiores ao valor médio da inércia) e, a cinzento claro, as variáveis que apesar de não terem uma medida de discriminação elevada contribuem com determinadas categorias para a dimensão.

Anexo L – Descrição das variáveis supletivas

Variáveis	Categorias
Estatuto socioeconómico (anexo 2)	1- Baixo 2- Médio baixo 3- Médio 4- Médio alto 5- Alto
Percurso escolar do aluno (anexo 3)	1- Mau 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito bom
Orientações escolares para o EP familiar ⁵⁴	1- Elevado investimento 2- Médio investimento 3- Baixo investimento
Orientações escolares para o EP escolar	1- Elevado investimento 2- Médio investimento 3- Baixo investimento
Orientações escolares para a PP informal ⁵⁵	1- Elevado investimento 2- Médio investimento 3- Baixo investimento
Orientações escolares para a PP formal	1- Elevado investimento 2- Médio investimento 3- Baixo investimento
Perfil da AP: Stakeholder (capítulo VI)	1- Sim 2- Não
Perfil da AP: Dinamizadores de atividades extra	1- Sim 2- Não
Perfil da AP: Sem AP ⁵⁶ (capítulo VI)	1- Sim 2- Não
Perfil dos RPEE no Conselho Geral (capítulo VI)	1- Representantes com limitação 2- Pares 3- Não participação

Fontes: Entrevistas aos DE e PAP, Documentos orientadores das escolas (PE e RI), Notas das observações aos conselhos gerais, Questionário de dados socioeconómicos e os resultados escolares ESCXEL; extraída do SPSS – Análise de Correspondências Múltiplas.

⁵⁴ As codificações das orientações escolares para os quatro tipos de relação escola-família foram efetuadas com base na figura 6.1 do capítulo VI: 1- elevado investimento = Bolas vermelhas; 2- Médio investimento = Bolas roxas; 3- Baixo investimento = Bolas azuis.

⁵⁵ Variável foi retirada da análise por não ter variância entre os 16 casos.

⁵⁶ Variável retirada devido à baixa quantificação das categorias “sim” e “não”.