

**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS POLÍTICOS**



**Relação Família/Escola – duas realidades.  
Uma visão de Ecologia Humana**

**ESTUDO DE CASO**

**Helder Nuno Martins Costa**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, para provas de Doutoramento em Relações Internacionais, na Área de Especialização – Ecologia Humana, sob a orientação da Professora Doutora Teresa Rodrigues

**Lisboa, Maio 2010**



**DEDICATÓRIA:**

À minha esposa Vera e às minhas filhas, Inês e Margarida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Professora Doutora Teresa Rodrigues, por ter aceitado orientar esta dissertação e pela forma competente e amiga como o fez, quer no auxílio, na busca e na selecção de documentação, quer na disponibilidade que sempre demonstrou, criando condições favoráveis a um trabalho de investigação desta índole.

Agradeço às Professoras Filipa Henriques, Ana Dias e Ana Roque pelas achegas que sugeriram.

Agradeço ao Conselho Executivo do Agrupamento Padre Abílio Mendes, pela gentileza na cedência de bibliografia, no apoio à realização dos inquéritos, bem como pela amizade que sempre demonstrou.

Agradeço à Direcção do Externato Diocesano D. Manuel de Mello, pela sua amabilidade e apoio na realização dos inquéritos.

Agradeço publicamente à professora Fernanda Vieira, que colocou em mim o gosto pelo ensino, o sentido de perseverança e empenhamento para atingir objectivos na vida.

Agradeço à Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Covas, Coordenadora da Equipa de Apoio às Escolas de Aveiro, por tudo aquilo que me ensinou e ensina. Como uma vez disse “A vida somos nós. O que gostamos. O que conseguimos. A convicção é o que nos faz ser diferentes.”

Agradeço a todos os elementos da Equipa de Apoio às Escolas da Península de Setúbal Norte, que coordeno, pela motivação que me deram em terminar esta etapa.

Agradeço, por fim, aos meus pais, pelo apoio e compreensão, sem os quais não teria sido possível realizar este trabalho.

A todos quantos me apoiaram e ficaram por enumerar, o meu muito obrigado.

## **ÍNDICE**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>PARTE I .....</b>	<b>24</b>
<b>1- DEFINIÇÃO DE CONCEITOS .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1. Família.....</b>	<b>25</b>
1.1.1 – As mudanças familiares e a alteração do estatuto da mulher .....	28
1.1.2 - A Família e a Escola, duas instituições com objectivos comuns .....	32
<b>1.2 Escola.....</b>	<b>36</b>
1.2.1 - Escola Transmissiva .....	38
1.2.2 - Escola Construtiva.....	40
<b>1.3 – Educação .....</b>	<b>44</b>
1.3.1 - Educação para a Cidadania.....	47
<b>1.4 Ecologia .....</b>	<b>50</b>
1.4.1 – Níveis organizacionais, fundamentos e conceitos.....	53
<b>1.5 Ecologia Humana .....</b>	<b>59</b>
<b>2 - RELAÇÕES FAMÍLIA/ESCOLA .....</b>	<b>68</b>
<b>2.1. Enquadramento legal .....</b>	<b>68</b>
2.1.1 – Da Primeira República ao Regime Ditatorial .....	69
2.1.1.1. - A Primeira República (O tempo de crenças desmesuradas) .....	69
2.1.1.2. - O Estado Novo (Conservadorismo pragmático nacionalista).....	72
2.1.1.2.1 - A política educativa do Estado Novo .....	75
2.1.2 – Pós 25 de Abril .....	81
2.1.3 - Sistemas educativos de participação parental.....	92
2.1.4 – A situação portuguesa.....	93
<b>2.2. Famílias e processo educativo – o envolvimento das famílias.....</b>	<b>98</b>
2.2.1 Configurações de Pais/Encarregados de educação .....	101
2.2.1.1 - Pai Colaborante .....	101
2.2.1.2. - Pai Parceiro .....	102
2.2.1.3 - Pai Indiferente/Adverso.....	103
2.1.1.4 - Pai Abordável.....	103
2.2.1.5 - Pai consumidor/cliente .....	104
<b>2.3. Expectativas das famílias .....</b>	<b>105</b>
2.3.1 - Famílias de meios populares .....	105
2.3.2 - As famílias de classe média/média alta .....	108
<b>2.4. Percepção das crianças das relações escola-família .....</b>	<b>114</b>

<b>2.5. Percepção da escola/professores das relações escola-família .....</b>	<b>116</b>
2.5.1 O papel da escola na relação com a família .....	116
2.5.2 - A Escola Cultural .....	118
2.5.3 - Ambiente escolar e envolvimento parental.....	119
<b>2.6. Participação das famílias, que obstáculos? .....</b>	<b>122</b>
<b>2.7. Pais no processo educativo, vantagens e desvantagens.....</b>	<b>125</b>
2.7.1 - Conceito de participação .....	128
2.7.2 - Conceito de envolvimento .....	129
2.7.3 - Formação e atitudes dos professores .....	131
<b>2.8 Professores e pais face ao envolvimento /participação das famílias no processo educativo.....</b>	<b>133</b>
<b>2.9. O envolvimento parental.....</b>	<b>137</b>
2.9.1 Comunicação escola / casa .....	137
2.9.2 Envolvimento interactivo.....	138
2.9.3 Abordagem de Parceria.....	139
<b>2.10 Associações de Pais .....</b>	<b>146</b>
2.10.1 Breve resenha legal dos Pais na Escola .....	146
<b>2.11. Formação parental para a participação no processo educativo .....</b>	<b>153</b>
<b>2.12. Considerações finais à Parte I .....</b>	<b>155</b>
<b>PARTE II .....</b>	<b>157</b>
<b>1- RAZÕES DA ESCOLHA.....</b>	<b>158</b>
<b>1.1 Natureza e objectivos .....</b>	<b>163</b>
1.1.1 – Estudo de Caso .....	164
1.1.2 – Amostragem.....	168
1.1.3 - Metodologia .....	169
<b>1.2 – Hipóteses.....</b>	<b>177</b>
<b>1.3 – Inquéritos .....</b>	<b>181</b>
a) Inquérito por questionário aos alunos de 4 ° Ano (Anexo IV).....	182
b) Inquérito por questionário aos professores (Anexo VI) .....	184
c) Inquérito aos Pais/Encarregados de Educação (Anexo V).....	186
<b>2 -Caracterização do meio .....</b>	<b>188</b>
<b>2.1.- Caracterização física.....</b>	<b>188</b>
<b>2.2. – Enquadramento .....</b>	<b>189</b>
2.2.1 - Caracterização da freguesia do Alto do Seixalinho .....	192
<b>2.3. – Caracterização dos edifícios escolares estudados.....</b>	<b>194</b>
2.3.1 - Caracterização da Escola EB1 n.º 6 do Barreiro .....	196
2.3.2 - Caracterização da Escola EB1 n.º 8 do Barreiro .....	197
2.3.3 - Caracterização do Externato Diocesano D. Manuel de Mello .....	198
<b>2.4 – Dinâmicas Demográficas.....</b>	<b>203</b>
2.4.1 - A Estrutura Familiar .....	210

<b>2.5 - Apresentação dos resultados dos Inquéritos do “Estudo de Caso” .....</b>	<b>217</b>
a) Inquérito a alunos do 4º ano de Escolaridade .....	217
b) Inquérito aos Encarregados de Educação .....	225
b) Inquérito aos Professores.....	253
<b>2.6 - Análise dos Resultados.....</b>	<b>270</b>
a) A perspectiva dos alunos .....	270
b) A perspectiva dos Professores .....	272
c) A perspectiva dos Encarregados de Educação.....	276
d) Outra análise aos resultados dos inquéritos aos Encarregados de Educação - Resíduo estandardizado e ajustado .....	280
<b>2.7- O futuro possível da realidade escolar .....</b>	<b>283</b>
<b>2.8 - Conclusão .....</b>	<b>293</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>304</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....</b>	<b>314</b>
<b>FONTES DE INFORMAÇÃO ELECTRÓNICA .....</b>	<b>316</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>317</b>

## **RESUMO**

Numa época de globalização e conhecimento, de tempos conturbados em termos sociais, em virtude da conjuntura económica, implicando directa ou indirectamente mudanças ao nível das famílias, torna-se importante conhecer as repercussões de todas estas transformações na escola. Como é evidente, cada vez mais se percebe e se dá importância à colaboração entre as famílias e a escola, tendo em vista o sucesso escolar e a formação do aluno. Contudo, essa participação dos pais é muito díspar e parece estar directamente relacionada com o nível socioeconómico e cultural dos mesmos.

Torna-se evidente a necessidade de perceber de que modo se pode trazer para a escola as famílias, mas é igualmente visível a necessidade de a escola descobrir as famílias e o seu meio envolvente. Este estudo, numa óptica de Ecologia Humana, parece ter o seu espaço visando, em última análise dar indicações para que o espaço de diálogo família e escola dê frutos, formando crianças e jovens capazes de construir o seu futuro de uma forma mais plena. Para concretizar os objectivos que delineamos adoptámos o modelo de estudo de caso, baseado numa metodologia sobretudo quantitativa, fundamentada em inquéritos por questionário, focalizado nas respostas dos principais actores desta relação (encarregados de educação, professores e alunos), no que concerne à relação família/escola num determinado contexto socioeconómico e cultural. Para tal, fomos estudar, numa mesma freguesia, duas escolas públicas do mesmo agrupamento e uma instituição escolar privada.

Após a análise dos resultados obtidos, sentimos a necessidade de ir um pouco mais longe, pelo que decidimos realizar um pequeno apontamento prospectivo com base nos resultados escolares e na escolha da escola de 2º e 3º Ciclo que os encarregados de educação terão de realizar na transição de ciclo.

Obviamente, como em qualquer outra investigação, este estudo permitiu diversas conclusões. Realça-se que o desinteresse dos encarregados de educação, abordado em alguma literatura, é falso, pois é patente que, nestas escolas, existe vontade de colaborar

e participar, bem como de apoiar os seus educandos, independentemente de estes se sentirem ou não preparados. Ficou igualmente patente que a experiência dos professores não tem relação directa com a participação dos encarregados de educação. Registamos, não obstante, que existe grande consenso dos actores educativos (pais, alunos e professores) quanto ao facto que o envolvimento parental na educação escolar dos seus educandos é essencial para uma verdadeira educação para a cidadania, para uma escola de valores, para uma educação participativa, no fundo para a educação contemporânea. Umas últimas linhas para sublinhar que é perceptível que não são os decretos ou despachos que vão envolver os pais na escola (a não ser a nível de orgânica), mas sim uma prática virada para estes. Uma cultura de escola essencialmente direccionada para pais-parceiros e não pais-clientes.

Este estudo não pretende ser apenas mais uma reflexão estritamente teórica, mas sim uma ferramenta de trabalho que possa provocar discussão, pontos de partida, catapultar ideias, de forma a melhorar a qualidade de ensino nas nossas escolas e sobretudo qualificar a relação família/escola, tendo como pano de fundo o sucesso educativo do aluno.

## **ABSTRACT**

In a time ruled by globalization and knowledge and also by social disturbance, caused by the economical context, which directly or indirectly changes family patterns, it becomes important to be aware of the repercussions of those changes in school. It is quite obvious that the cooperation between family and school is getting more and more relevant to children's success and education. Yet, parents' participation in school activities is various and always related to their social, economical and cultural level.

It is also quite clear that it is necessary to find out new ways of bringing families into school, as much as to know them and their social environment. Accordingly, the present study, developed in the perspective of Human Ecology, becomes relevant as it aims at pointing directions towards a successful relationship between families and school, thus helping children and youngsters to grow up more capable of fully building their own future. These are the reasons why we chose to work on a study case, mostly quantitative, using inquiries through questionnaires and concentrating on the answers given by the three main actors in that relationship (parents, teachers and students) and their social, economical and cultural context. Our study will focus on two public schools and one private school, all of them situated in the same local area.

The analysis of the results made us go a little further, so we decided to make a brief prospective essay, based on both the school results and the parents' choices when their children have to continue their studies in a different school.

Obviously, as in other studies, we came to several conclusions through this study. Nevertheless, it doesn't necessarily means that parents are not interested in their children's schooling, as some studies point out. In fact, our study shows that parents really want to collaborate and to participate, as well as to help their children however unprepared they may be. We also learned that teachers' experience is not directly related to parents' participation. Those involved in the schooling process (parents, teachers and students) agree that parental involvement is of the foremost importance for children's civic learning and school values, therefore important to build a participative educational

process, as contemporary education should be. Finally, we consider that it is also clear that laws and regulations may help to organize parents' participation in school but they don't really involve them in the schooling process. This involvement certainly depends on the school's practice and on its perspective of parents, looking at them as partners rather than clients.

We hope our study reveals itself to more than just another study. Instead, it is our intention to provide a working tool, the starting point to a wider discussion, in order to improve teaching and especially to qualify the relationship between families and school, aiming naturally at children's success.

### RESUMÉ

Dans une époque de globalisation et de connaissance, de temps socialement agités, due au processus économique, impliquant direct ou indirectement des changements au niveau des familles, il faut connaître les répercussions de toutes ces transformations à l'école. Comme il est évident, chaque fois on s'aperçoit et on donne de plus en plus importance à la collaboration entre les familles et l'école, tenant comme objectif le succès scolaire et la formation de l'élève, cependant, cette participation des parents est très antagonique et directement lié à leur niveau socioéconomique et culturel.

Il devient clair qu'il faut comprendre comment peut-on faire venir les familles à, l'école mais il est également visible qu'il faut que l'école découvre les familles et le milieu qui les entoure. À cet égard, cette étude orientée vers une logique de l'Écologie Humaine, devient pertinente et veut donner des informations pour que cette dichotomie donne des résultats, rendant les enfants et les jeunes capables de construire leur avenir. C'est pourquoi on a choisit le modèle «d'étude de cas» surtout quantitatif, en utilisant des enquêtes relevant les réponses des principaux acteurs de ce processus (parents, famille, professeurs et élèves), en ce qui concerne les liens famille/école, dans un contexte social, économique et culturel. On a étudié un arrondissement, deux écoles publiques du même niveau et un collège.

Après l'analyse des résultats on a eu besoin d'aller un peu plus loin et on a décidé de faire une note basée dans les résultats scolaires et au choix que les parents font, quand ses enfants changent de niveau scolaire

On a, évidemment, arrivé à des conclusions : on relève aussi le manque d'intérêt des parents, objet d'étude, mais faux, parce qu'il est clair que chez les écoles, il y a le désir de participation et de soutenir les élèves indépendamment d'être ou pas préparés. Il est aussi évident que l'expérience des professeurs n'a aucun rapport direct avec la participation active des parents à l'école. On registre qu'il y a un consensus des acteurs éducatifs (parents, élèves et professeurs), face à l'engagement parental dans l'éducation scolaire de ses enfants, pour qu'il soit, essentiellement, pour une vraie

éducation en ce qui concerne la citoyenneté, pour une école des valeurs, pour une éducation active, enfin, pour l'éducation contemporaine.

En conclusion il est perceptible que ce ne sont pas les lois qui vont attacher les parents et l'école (seulement en termes d'organisation), mais une vraie pratique vis-à-vis d'eux, une culture d'école essentiellement orientée vers les parents en temps qu'associés et non des parents-clients. Cet étude ne désire pas être un de plus, mais un outil de travail qui puisse déclencher le débat, donner des points de départ, catapulter des idées, de façon à améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles et, surtout, qualifier les liens famille-école, tenant comme décor le succès éducatif de l'élève.

## **INTRODUÇÃO**

*“On a society-wide scale, the denial of education harms the cause of democracy and social progress and, by extension, international peace and security.”(UNICEF, 1999)*

As populações actualmente evoluíram, modificaram-se. As questões de há quarenta ou cinquenta anos não são, à partida, as mesmas. Existem novas preocupações, novas perspectivas. De facto, decorreram imensas metamorfoses sociais e culturais do último meio século, tais como a alteração do estatuto da mulher e, conseqüentemente, da família, as características da população activa, o aumento do interesse pelas questões ecológicas, o fim do regime ditatorial, entre muitas outras. Simultaneamente, as mudanças ocorridas na sociedade e os avanços tecnológicos têm vindo a exigir uma qualificação académica e profissional mais elevada de todos os seus membros, fazendo aumentar a importância da escolaridade e condicionando o prolongamento do tempo obrigatório de formação académica. No final da década de 60, ao ensino obrigatório de quatro anos sucedeu-se o de seis. Já no início da década de 90, a escolaridade obrigatória passou a ser de 9 anos. Perspectiva-se, agora, novo alargamento, para doze anos. “Apesar de sabermos que o futuro é algo indistinto, será importante saber ou levantar questões, prospectivar sobre a relação família/escola e a missão de ambas as sociedades, nos contextos de futuro próximo.” (Marques 1992)

A instituição escolar tem levado tempo a adaptar-se à evolução da sociedade, embora se tenha verificado uma enorme mudança. Essa mudança, que nos remete para a questão da escolaridade universal, transformou esse espaço numa escola de massas, sem que tivessem sido introduzidas alterações substantivas na sua estrutura e na sua cultura específica. O absentismo e o insucesso escolares são apenas alguns dos problemas que daí decorrem.

Pensamos poder mesmo afirmar que, para além da crise global e económica, hoje é tão referida, existe igualmente uma crise na educação e nas instituições escolares, que já vem de há algum tempo na nossa sociedade. Esta não é uma questão puramente associada às questões dos sistemas educativos, é mais extensa, o que, por um lado, nos obriga a lidar com ela e, por outro, a combater e tentar pensar na(s) solução(ões) do problema(s). Isto porque um dos principais factores de mudança nas sociedades, em termos culturais, económicos e sociais, é a alteração do paradigma de educação. Hoje, mais do que nunca, a educação é um instrumento que consegue rasgar velhos hábitos instalados, romper a crise da sociedade, mudar comportamentos sociais onde seja necessário ocorrer essa mudança. Desta forma, a grande questão, o grande desafio da educação, é conceber um plano que se ajuste às alterações cada vez mais complexas e imprevisíveis das nossas sociedades, bem como à forma como organizamos e reajustamos o saber.

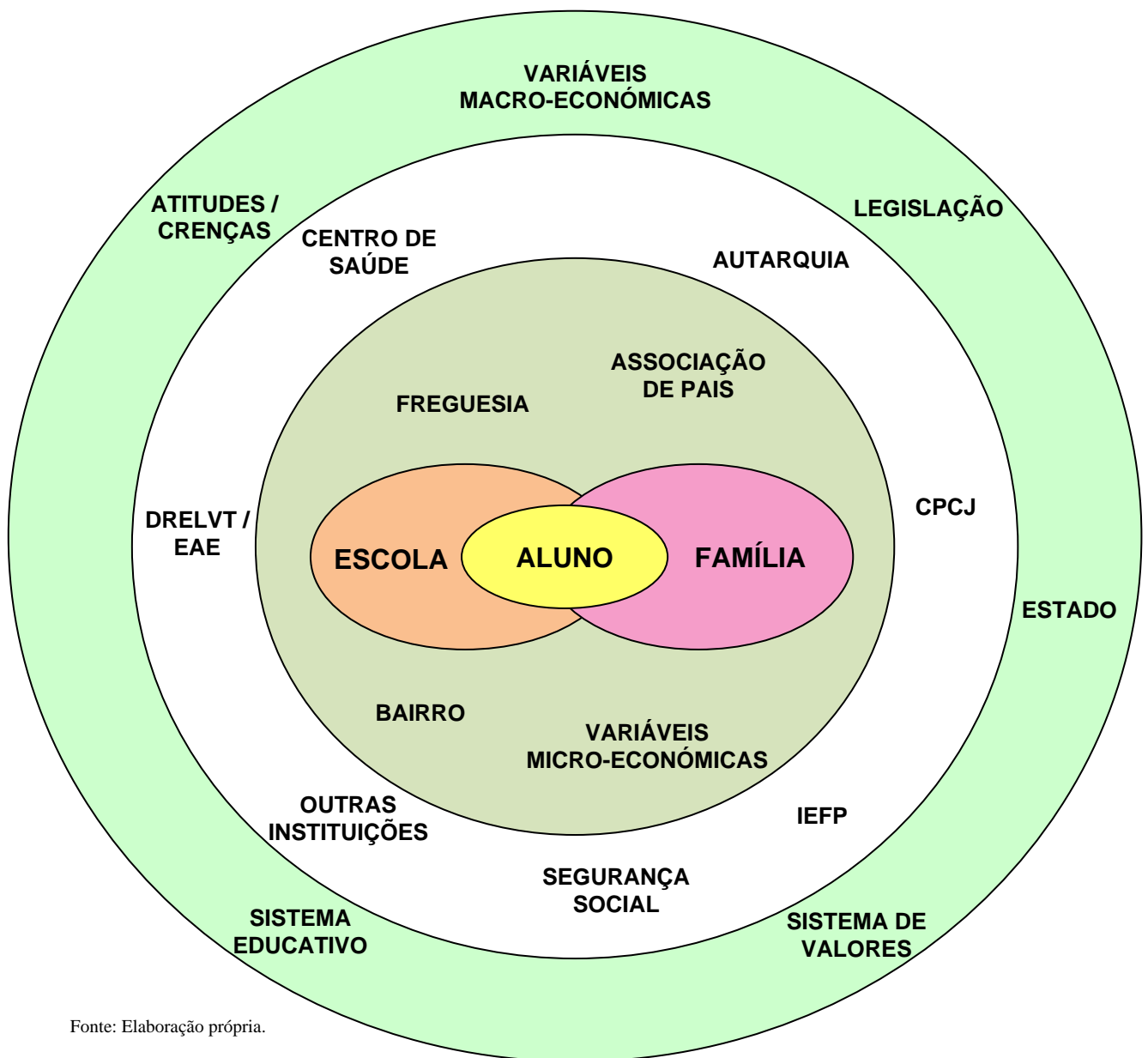
Surge, desta problemática, a importância crescente atribuída à educação e à formação das crianças e dos jovens, associada à consciência emergente do papel que a colaboração entre escola e família desempenha no seu sucesso educativo e académico. Aliás, verificamos que a própria legislação tem vindo, ao longo dos anos, a reconhecer o direito desta última a participar na vida escolar dos seus educandos e a atribuir-lhe responsabilidades crescentes a esse nível.

Ao mesmo tempo, surge paradoxalmente um problema, pois a dicotomia entre família e escola é tremendamente intrincada e nem sempre pacífica. A investigadora Armanda Zenhas coloca bem o “dedo na ferida”, ao sublinhar que a velha distribuição de funções – a família educa e a escola instrui – está ultrapassada. Assim, nem sempre é claro o que compete à escola e o que compete à família, facto que representa uma discussão em aberto. (2004:4) Também José Gimeno Sacristán (Bóia, 2003:138) vai ao nosso encontro, quando indica que “o ritmo da mudança é tal que nos dificulta a percepção da realidade (...) o âmago do trabalho intelectual deverá ser alcançar a capacidade reflexiva que nos permita ter consciência do lugar onde nos leva tudo o que fazemos.” Ainda neste diapasão, Nogueira acrescenta que “os cientistas sociais, de um modo geral, têm concordado quanto ao facto de que novas dinâmicas sociais vêm acarretando a emergência de transformações importantes nos processos educativos (...), a relação

central nesses processos é a relação entre as famílias usuárias e a instituição escolar. (2005:563).”

Apresentamos, seguidamente, um diagrama de análise, que tentará, de uma forma simples, dar uma rápida e concisa visão sobre esta dissertação.

**ESQUEMA I – Diagrama de Análise**



Fonte: Elaboração própria.

Ao construirmos este diagrama, pretendemos ilustrar todos os intervenientes que, directa ou indirectamente, estão relacionados com a relação família/aluno/escola. Certamente, não conseguiremos enumerar todos os factores, nem instituições, que se articulam. Com a figura anterior ambicionamos tão só dar uma visão de camadas (micro, meso e macro), desta relação. No entanto, se quisermos ser um pouco mais objectivos, diríamos que este estudo centra o seu foco de observação e análise nas questões micro e macro (círculos coloridos). Significa que estudaremos as relações mais próximas da relação família/aluno/escola, bem como as questões que poderão ser estruturais para a mesma. Num paralelismo, podemos dizer que iremos estudar a base e o topo de uma pirâmide.

Esta dissertação irá, na sequência do já referenciado, abordar e tentar entender a evolução provável de duas instituições que fizeram, fazem e farão parte indissociável do desenvolvimento das gerações vindouras - a família e a escola - uma vez que, ao longo de qualquer friso cronológico e em todos os ciclos de vida, acompanham e adaptam-se às inevitáveis mudanças da sociedade. “As transformações políticas, económicas, sociais e culturais das últimas décadas foram tão avassaladoras que deixaram uma marca indelével em todos os campos da actividade humana, pelo que tentar perceber as presentes dificuldades da escola, sem ter em conta todo este processo de mutação social, resulta de um esforço em vão. A escola não pode ignorar este fenómeno e tem de agir em conformidade, para poder disponibilizar a melhor formação possível às mulheres e homens de amanhã.” (Bóia 2003:14)

No espaço de uma ou duas gerações, as condições alteraram-se radicalmente, tanto do lado da oferta, como do lado da procura e das práticas sociais. Veja-se o sucedido nas últimas décadas. A massificação da frequência escolar, o incremento da qualificação académica dos mais jovens, a vulgarização das férias e a maior facilidade de viajar, nomeadamente no estrangeiro, por um lado, e a difusão da televisão e do livro, das tecnologias de registo e leitura de som e de vídeo, dos computadores, do acesso às redes telemáticas e às bases de dados, por outro, são aspectos que podem ser considerados, a um tempo, agente e resultado de um novo cenário. Por seu turno, as famílias transformaram-se e, hoje em dia, as crianças também se tornaram espelhos dessa mudança. Os pais tornaram-se os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares e profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma

possível na sociedade. No que diz respeito a esta dicotomia, devemos perceber que, em qualquer estudo teórico deste tema, a interpretação será sempre feita numa perspectiva mais da relação da escola para a família, ou da família para a escola, sendo sempre difícil o conceito de isenção.

Este trabalho particular não fugirá à regra. Tentará ser o mais imparcial possível, uma vez que somos pais e, ao mesmo tempo, professores, pelo que julgamos entender ambas as perspectivas e poder representar talvez uma mais-valia na análise e interpretação das informações. No nosso quotidiano, enquanto educadores, deparamo-nos com uma realidade que não podemos deixar de encarar, a qual consiste no acto de educar e também de observar o que está ao seu redor<sup>1</sup>. Este facto adquire uma maior relevância quando se reporta às relações entre a instituição Escola e os encarregados de educação. Mas é neste ponto que se situa o cerne de uma questão que, desde sempre, foi e será polémica dentro do sistema educativo português, como acrescenta Jorge Ávila de Lima (2002:17) “quer pela sua inexistência quer pelo carácter sensível que assume”.

As profundas mudanças sociais vigentes, iniciadas no século XIX, fomentaram sucessivas alterações na relação família/escola<sup>2</sup>. Este facto é facilmente visível em novas (re)configurações familiares, novas políticas de ensino, novas questões levantadas a ambas as partes. Enfim, temas que iremos abordar atempadamente.

Entendemos ainda que o estudo da dualidade família/escola adquire maior relevância por se encontrar mais exposta aos *media*, dadas as suas estreitas ligações com as políticas educativas que incidiram na transformação dos modos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, introduzindo intencionalmente um forte papel aos pais e encarregados de educação, anteriormente esquecidos no panorama legislativo<sup>3</sup>. Neste momento, existe uma relação de ambivalência entre professores e pais<sup>4</sup>, pois ambos sentem o seu espaço invadido: os professores no seu campo de trabalho e os pais a responsabilidade e incerteza das novas orientações pedagógicas, uma vez que estão

---

<sup>1</sup> Esta noção de envolvimento é a ideia chave da Ecologia.

<sup>2</sup> Reconfiguração da relação família escola, designação utilizada por Pedro Silva e Stephen Stoer

<sup>3</sup> Este facto irá ser desenvolvido na Parte I.

<sup>4</sup> A utilização do termo pais é feita no sentido genérico, uma vez que a utilização do vocabulário Encarregados de Educação seria pouco prático e omitia claramente aquilo que são, ou seja, pais, na sua maioria.

pouco esclarecidos relativamente ao novo modelo de gestão<sup>5</sup>. E evocamos aqui Karl Popper<sup>6</sup>, para quem o grande problema da escola actual radica no facto de muitos professores nela se sentirem como prisioneiros, possuídos por sentimentos de infelicidade que inevitavelmente se transmitem aos alunos, tornando-os eles próprios infeliz e amargos. Melhorar a escola passa, então, pela construção de uma comunidade de gente feliz e com qualidade de vida e bem-estar.

Neste diapasão, Capucha (2008) defende que “a escola pública e a escolaridade obrigatória foram, sem dúvida, das melhores invenções da modernidade. Elas foram e são, um dos principais vectores de desenvolvimento, de crescimento, de qualidade social, de democracia e liberdade. Exige-se hoje que a escola seja para todos, na prática e não na lei, seja durante mais tempo, quer dizer, requerer-se o prolongamento de todos (isto é, de cada um), na escola, seja para aprender mais coisa, não apenas no plano dos saberes disciplinares e não disciplinares, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e critérios necessários à participação social e laboral; faça tudo isso sem qualquer tipo de discriminação.”

Na realidade as mudanças foram desencadeadas a partir do Decreto - Lei n.º 172/91 (Lei de Bases do Sistema Educativo), que deu início à preconização dos encarregados de educação como membros de pleno direito nas escolas (nomeadamente em conselhos escolares, conselhos pedagógicos, assembleia de escola). “A escola deve incluir os pais e os alunos nas estruturas participativas e na experiência pedagógica quotidiana. Essa é também uma exigência da Lei de Bases” (Marques 1991) Torna-se claro que é totalmente impossível entender o acto da educação e as aprendizagens sem estabelecer pontes com o que rodeia a escola. E é neste ponto que entendemos ser relevante darmos a este tema um enquadramento na perspectiva ecológica, para assim estabelecer relações e saber quais as pontos-chave da relação Escola/Família. Nesta óptica, a escola por si só não será capaz de vencer a luta para o sucesso educativo. Torna-se necessário o apoio das famílias e das instituições comunitárias. Ramiro Marques (1997) adianta a propósito que “quando os pais e professores colaboram mutuamente, as escolas ganham porque se

---

<sup>5</sup> O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, deu início a uma nova etapa e deu um novo impulso à participação dos pais na escola, bem como provocou uma maior abertura da escola à comunidade educativa.

<sup>6</sup> Autor abordado em Canário, Rolo & Alves (1998)

aproximam das comunidades e podem contar com apoios adicionais (...), os alunos e famílias ganham porque melhora o aproveitamento escolar dos alunos e os pais mais bem informados acerca da educação e da escola”. A articulação entre a escola e as famílias reveste-se de complexidade, de cooperação e de conflito, omnipresente em todas as relações. (Silva 2002)

No entanto, não podemos empobrecer este tema ou o debate, reduzindo-o apenas à Escola e aos Pais. Existem associados outros actores, tais como as crianças/jovens, as associações de pais, as autarquias e a comunidade em geral. Significa, portanto, do ponto de vista ecológico, que todos os diferentes tipos de ligações entre os universos, contribuem para um fim, o de educar o centro desse universo, ou seja, o aluno. Como já foi referido, consideramos que actualmente existe um défice de comunicação entre a Escola e a Família, o que impede, na maioria das escolas portuguesas, o desenvolvimento de laços de colaboração e acaba por reflectir-se de modo negativo, quer no desempenho dos alunos, quer no dos professores, privados de informações importantes que só a família lhes pode fornecer. “Estamos perante uma relação que tem vindo a ser alvo de uma crescente regulação social, a qual tem suscitado interrogações várias.” (Stoer & Silva, 2005: 14).

As Reformas Educativas que se fizeram até hoje têm contribuído para a felicidade de poucos. As razões dessa insatisfação parecem-nos radicar na falta de dinâmica e de identidade interna de escola entre pais e professores. Mas, este negativismo só poderá atenuar-se ou até findar, no caso de haver uma enorme mudança em vários aspectos, tais como, a mentalidade e atitudes face à escola e às famílias, designadamente a criação de programas de envolvimento dos encarregados de educação voltados para o multiculturalismo<sup>7</sup>, por exemplo. Nos tempos mais recentes tem havido, a nível internacional, uma maior abertura da escola ao exterior, através da multiplicação e diversificação das suas formas de contacto com as famílias, desde a presença de representantes dos pais nos órgãos de gestão, às sessões formativas, aulas abertas, exposições, noites recreativas e até piqueniques. (Lima, 2002)

---

<sup>7</sup> Quanto a esta ideia, Marques (1991) salienta a importância de “abrir as escolas aos pais, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar”; Silva (1994) acrescenta que Escola/Família são “esferas de interferências mútua que devem ser aprofundadas”

Grande parte das políticas destes últimos anos, respeitantes à relação da escola com a comunidade e com as famílias, em Portugal, têm sido orientadas no sentido de tentar modificar este estado de coisas. Parece-nos, portanto, necessário estudar essas relações dinâmicas, pois “a educação moderna é portadora da promessa de libertar o homem das limitações e circunstâncias da sua origem, que não são percebidas como imutáveis, mas que podem ser superadas pela educação.” (Bóia, 2003:142) Digamos mesmo que “hoje, mais do que nunca o discurso da escola afirma a necessidade de se conhecer a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre a sua própria acção educacional e a da família. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será - ao menos no plano do discurso – o permanente diálogo com os pais. (Nogueira, 2005:573)”

Ao nível da investigação em Ciências da Educação regista-se um interesse crescente em saber se os pais estão contentes com a escola que os filhos frequentam, se consideram que a informação que recebem sobre o seu progresso académico e o seu comportamento é satisfatória. Parece-nos, assim, importante, à luz da ecologia humana, saber qual a participação no processo educativo ou, se quisermos, o envolvimento entre a Escola e as Famílias, mais concretamente no 1º Ciclo, uma vez que é onde se inicia o processo de educação, que deveria ser também uma formação para uma cidadania consciente. Acresce aí existir claramente uma maior participação entre encarregados de educação e a escola, em relação aos outros ciclos.

Como ponto de partida para esta dissertação de doutoramento, sob o tema “Relação Família/Escola – Duas Realidades: Uma Visão de Ecologia Humana”, consideramos importante também estabelecer o porquê da mesma. De facto, esta escolha surge na sequência da temática desenvolvida no âmbito da tese de Mestrado em Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos sob o título *Relação Família/Escola – duas realidades: uma visão de Ecologia Humana*.

Desta vez, decidimos ir um pouco mais longe e tentar perceber o acto de educar, baseando-nos na apreensão das ligações específicas que existem em duas realidades opostas de primeiro ciclo (duas escolas públicas inseridas em bairros sociais uma escola de cariz privada), no concelho acima referido e numa mesma freguesia (Alto do

Seixalinho), da margem sul da AML. As instituições estudadas (públicas *versus* privada) serão à partida bastante diferentes entre si, quer a nível socioprofissional dos encarregados de educação, quer ao nível da tipologia de aluno. A nossa hipótese, neste contexto, é que existem diferentes perfis de famílias, alunos e professores, em cada uma das instituições estudadas. Nestes dois contextos diferenciados, é nosso propósito tentar verificar como se pode estabelecer e fortalecer relações família/escola, com vista a ajudar a conduzir o aluno para o sucesso escolar efectivo e interiorizado, bem como indicar uma perspectiva de mudança destas relações, caso seja necessário.

Para além de procurar responder ao desafio enunciado no parágrafo anterior, tentaremos encontrar pontos de convergência e de afastamento entre pais e a escola, principalmente na vertente socioeconómica. Para o efeito, realizaremos um estudo de caso dentro da mesma freguesia, o Alto do Seixalinho, entre três escolas de 1º Ciclo, uma privada (Externato Diocesano D. Manuel de Mello) e as outras duas públicas (EB1 n.º 6 e n.º 8 do Barreiro), geograficamente próximas da anterior e pertencentes ao mesmo Agrupamento de Escolas (Agrupamento Vertical de Escolas Padre Abílio Mendes). De salientar que ambas as escolas públicas possuem, na sua envolvência, bairros sociais problemáticos. A EB1 n.º 6 do Barreiro localiza-se junto aos bairros camarários Alfredo da Silva e Alves Redol (antigos bairros operários do complexo da extinta C.U.F.), possuindo famílias bastante desestruturadas e com problemas socioeconómicos variados. Já a EB1 n.º 8 do Barreiro está situada junto a um bairro de carácter clandestino, a Quinta da Amoreira, tendo problemas sociais semelhantes à escola anterior, mas em menor escala, visto albergar menos famílias carenciadas do que os bairros anteriormente referidos. Outro aspecto a sublinhar prende-se com a localização deste último bairro (Quinta da Amoreira), paredes-meias com a anterior escola e com a escola privada, já que a EB1 n.º 8 do Barreiro e o Externato D. Manuel de Mello estão separados por uma rua que vai ter precisamente à Quinta da Amoreira. Um último aspecto a sublinhar é a inexistência de Associação de Pais nas escolas públicas, nem ao nível do 1º Ciclo, nem ao nível do Agrupamento, ao contrário do Externato, que tem este tipo de associação ao nível do 1º Ciclo e Pré-Escolar. No entanto, será a Escola 2º e 3º Ciclo Padre Abílio Mendes do Agrupamento com o mesmo nome, que acolherá, por razões de rede escolar, a maioria dos alunos das três escolas. Desta forma, faremos uma pequena prospectiva, analisando as flutuações entre o 1º e o 2º ciclo de ensino.

Com todas estas particularidades, tentaremos perceber diversos aspectos ou, se quisermos, várias questões que se podem colocar e às quais tentaremos dar respostas, a saber: Qual o envolvimento parental nas diferentes escolas? Que tipo de pais têm as escolas? Que tipo de relação têm as escolas com os encarregados de educação? Será que a situação socioeconómica de cada família influencia o sucesso escolar dos alunos? Será que a participação dos pais está inerente à sua condição socioeconómica? Será importante que os pais se organizem em Associações de Pais?

De forma a concretizar os nossos objectivos de partida, o estudo será desenvolvido em duas grandes vertentes. A primeira, de fundamentação teórica, onde se irá realizar o enquadramento teórico da temática escolhida. A segunda, destinada ao estudo de caso/trabalho de pesquisa, onde se define a metodologia utilizada, bem como a apresentação, análise e interpretação da pesquisa efectuada sobre a relação Família/Escola no 1º Ciclo do Ensino Básico, numa perspectiva ecológica. Far-se-á também uma pequena prospectiva dos resultados escolares, partindo do princípio de que os alunos que transitam de ciclo permanecem no Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes. Por fim, serão apresentados e discutidos os resultados e as conclusões do estudo efectuado, bem como algumas recomendações para uma maior efectividade das relações entre encarregados de educação e a escola, para um verdadeiro sucesso educativo das nossas crianças, pois é para isso que foi concebido o acto de educar.

*“Creating the future begins with transforming the present”*

John Goodlad (1994)

# **PARTE I**

## **1- DEFINIÇÃO DE CONCEITOS**

### **1.1. Família**

*“A Família é o elemento fundamental da sociedade e tem a responsabilidade primária pela protecção, crescimento e desenvolvimento das crianças”*

UNICEF, 2002

Vivemos numa época de constantes mutações, em que cada vez mais predomina o individualismo, a especialização. Tudo isto não favorece a primeira sociedade ou, se quisermos, a sociedade natural, que é a família. Num mundo dominado pela informatização e pela informação, existe claramente uma redução do papel da família.

Mas o que é família hoje? Para Jan Trost, “uma pessoa não é uma família. Um grupo pode ser uma família. Uma família pode englobar um número de subgrupos. A lei pode definir família (...) os académicos podem definir as famílias segundo um perspectiva teórica e empírica. Existem muitas formas de entender o conceito de família. (Gomes-Pedro, 1995)”. José Diogo (1998b) esclarece: “ Integrando tanto a família nuclear como a família alargada, o conceito engloba, conseqüentemente, não só as situações de paternidade biológica, como as situações resultantes de novos matrimónios, adopções e diferentes arranjos familiares não convencionais”. Outros autores, como Segalen, citado por Maria Alice Nogueira (2005:270), referem que a família é uma “instituição social mutante por excelência, a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico, embora sua existência seja um facto observado universalmente.” Torna-se óbvio, na nossa visão, aceitar esta perspectiva, muito mais se olharmos ao que já referenciamos sobre as mudanças sociais quotidianas. Segundo Gomes-Pedro (1995) “em cada família existe um infinito de valores transmitidos de geração em geração e, em todo esse testemunho passado e partilhado num envolvimento de afecto e de identidade, sobrevive e desenvolve-se um sentido de poder e orgulho que reforça o carácter e inspira o comportamento”.

As famílias são grandes, pequenas, extensas, nucleares, multi-geracionais, com um elemento de casal ou com dois, com os avós, podendo viver debaixo do mesmo tecto ou não. Tornamo-nos parte da família por nascimento, adopção, casamento ou por desejo mútuo de apoio. A família é uma cultura em si mesmo, com diferentes valores e formas únicas de realizar os seus sonhos. Juntas, as famílias são a fonte de riqueza cultural. As famílias criam vizinhos, comunidades, estados e nações (Winton, cit. por Carpenter<sup>8</sup>). A família é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se criam e educam as crianças. Significa, portanto, que o meio onde a criança se desenvolve vai influenciar as suas vivências, a sua forma de olhar o mundo, neste caso a escola. Certo é que ninguém dúvida que os meios familiares mais estáveis (não os mais favorecidos) têm uma maior capacidade relacional, de identidade, de atitudes em contexto de sala de aula, que crianças sem esta estabilidade familiar não têm.

A Constituição Portuguesa também faz diversas referências à família, considerando-a como elemento fundamental da sociedade e do Estado. Aos filhos a lei reconhece, na actualidade, uma importância maior do que no passado; o direito da família está organizado de forma a garantir os interesses dos filhos em qualquer ocasião. Aos pais incumbe promover, de acordo com as suas possibilidades, o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos filhos. Também aos pais pertence o poder de decidir, nomeadamente sobre a educação escolar, religiosa, cultural e recreativa dos filhos. A família parece ser indubitavelmente o agente de socialização privilegiado que confere aos seus elementos mais novos *status* social através do *habitus*<sup>9</sup> e das estratégias familiares, que vão estruturar a personalidade dos socializados, a sua forma de entender a vida, a sociedade e a aprendizagem de papéis sociais. A ideia de família que, actualmente, existe constitucionalmente, aquela onde “a família é considerada elemento fundamental da sociedade e a conciliação entre a actividade profissional e a vida familiar surge como meta (Rocha 1999)”, é bem diferente da do Estado Novo, onde, entre muitos aspectos diferenciais, salta à vista uma ausência da questão da democratização de género. “O Direito actual tem um padrão de família diferente do

---

<sup>8</sup> in Carmo (2004: 48)

<sup>9</sup> O termo é referenciado por Carmo (2004); *habitus* prevê e condiciona, de uma forma geral, as práticas familiares e é influenciado pela classe social e grupo étnico a que as famílias pertencem.

aprovado nos Códigos do Estado Novo. As regras constitucionais apontam para uma família democrática e vocacionada para a realização pessoal dos seus membros. (...) Sendo apenas reconhecida enquanto corresponda a um certo modelo: casal heterossexual estável, em princípio com filhos.” (Rocha 1999) Este último aspecto leva-nos a pensar que ainda não existe uma plena democratização do conceito de família. Apesar dos diferentes conceitos, bem como da diversidade de famílias que tendem a existir por diversos factores de que adiante falaremos, como a alteração do estatuto da mulher, o aumento da taxa de divórcios e de segundos casamentos, entre outros, Simeonsson<sup>10</sup> “realça que existem características típicas na maioria das famílias, em termos das suas dimensões estrutural, funcional e desenvolvimental.”

Podemos ainda acrescentar que as famílias podem ser analisadas sob o ponto de vista estrutural em duas vertentes.<sup>11</sup> Uma, ao nível da composição familiar ou dos membros que constituem a família (ex: famílias monoparentais ou outros arranjos familiares), num âmbito mais restrito ou imediato (ou seja, uma ou mais crianças e a mãe e/ou pai, em que, quer a criança quer os pais, têm papéis e necessidades únicas, num âmbito mais alargado, os avós, os tios e os primos). Apercebemo-nos facilmente que, para estudar um indivíduo, será necessário estudar a sua família, pois cada uma tem a sua história e carece de uma abordagem diferente.

O outro nível situam-se as propriedades sistémicas da família, digamos que o seu contexto e/ou nicho, as suas relações dinâmicas entre os seus membros, quer da restrita quer da alargada, transcendendo o individual. Os membros das famílias criam e reforçam laços a partir dessas relações e estas socializam e controlam o indivíduo. No sistema família os seus membros criam afectos, relações, laços, crescem, desenvolvem e mudam quando interagem mutuamente.

Para além das características estruturais, existem, evidentemente, características funcionais. Segundo Bailey et al (1992), no seio de cada família cada um deve ter uma função, para que o processo de adaptação e ajustamento seja conseguido. Ou seja, no fundo, para que haja uma família funcional ou, se quisermos, um funcionamento

---

<sup>10</sup> Citado por Carmo (2004;44)

<sup>11</sup> Citado por Carmo (2004;45)

familiar adequado. Com efeito, dentro de uma família existem funções que devem ser cumpridas pelos seus membros. Aos pais é exigido, por exemplo, o dever dos cuidados de saúde e o de ser o líder moral e ético; aos irmãos, o de companheiro; aos avós, de conselheiros e por aí fora. No entanto, cada família, por razões étnicas, socioeconómicas ou de contexto geográfico, possui uma variação das funções estruturais, processuais e de valores, pelo que as funções de cada um podem divergir de caso para caso. De facto, “a família tem sido moldada pelas sociedades, os seus sistemas económicos e culturais e as religiões, mas que também ela, através do processo de socialização dos indivíduos, concorre simultaneamente para a reprodução e dinâmicas das sociedades” (Carmo 2005:51). Apercebemo-nos e torna-se óbvio que esta socialização das crianças e dos jovens tem características multidimensionais e sistémicas, em que os diferentes elementos sociais se influenciam simultaneamente. Lembremos também que existe um primeiro nível de socialização, que é operacionalizado pela família, sendo determinante em toda a vida do indivíduo, e ainda um segundo nível socialização que é desenvolvido sobretudo pela escola, mas também podemos acrescentar meios de comunicação e grupos de pares. Este último aspecto tem vindo a tornar-se cada vez mais importante. Contudo, cremos que a família continua a ser a instância basilar em matéria educativa.

Uma vez efectuada uma breve resenha sobre os diversos conceitos de família e respectivas formas de estruturação, chegamos à fase de comprovar a veracidade da constatação de Armada Zenhas quanto ao facto de “o investimento das famílias e da sociedade nas crianças tende a tornar-se maior. Paradoxalmente, os adultos tendem a ter menos tempo para estar com os filhos, com as mães empregadas e o tempo gasto em deslocações de e para os locais de trabalho. Desta forma, a uma tendência de maior investimento da família nos filhos e a uma maior consciência dos pais relativamente ao papel da escola na garantia de um futuro para os seus filhos, contrapõe-se a limitação do tempo disponível para o seu acompanhamento” (2004:4).

### **1.1.1 – As mudanças familiares e a alteração do estatuto da mulher**

O estatuto da mulher europeia alterou-se a partir de finais do século XVIII, na sequência das mudanças originadas com a Revolução Francesa, e foi gradualmente sendo

assumido pelos restantes países. Profissões que eram estritamente masculinas começaram a ser desempenhadas por mulheres, como é o caso do ensino. “A partir do século XIX, começa-se a esbater a diferença entre o trabalho exclusivo do homem e da mulher. O ensino, que tinha surgido como trabalho restrito dos homens, em 1874, ano da fundação *École Normale*, em Paris, passa a ser exercido por ambos os sexos em meados do século XIX (Bóia 2003:63)”. Posteriormente, as mulheres ocidentais obtiveram mais um ponto alto na sua equiparação. Assim, no final da primeira Guerra Mundial, as mulheres “maiores de 30 conquistaram o direito de voto em 1918. Só em 1928 é que todas as mulheres maiores de 21 conquistaram idêntica prerrogativa (Bóia 2003:64)”.

De facto, diversos estudiosos<sup>12</sup> apontam que as duas grandes guerras mudaram drasticamente na sociedade o estatuto feminino. Dois bons exemplos são a entrada massiva de mulheres no mercado de trabalho, na maioria dos países desenvolvidos e os movimentos sociais baseados na defesa da identidade, que estiveram na base do movimento emancipador das mulheres e do feminismo em geral. Estes dois factores remetem, no primeiro caso, para a utilização de mão-de-obra feminina nas fábricas que alimentavam a Guerra e, posteriormente, no segundo caso, após a II Grande Guerra, à resistência por parte das mulheres em voltarem a ser “donas de casa”, bem como a explosão de oferta de emprego ao nível do sector terciário. Neste sentido, Bóia (2003), citando Hobsbawn, evidencia que “as mulheres conseguiram expulsar virtualmente os homens dos escritórios e da maioria das ocupações de colarinho branco nos anos oitenta”.

No entanto, Portugal foi *sui generis* nesta matéria, pelo que pretendemos dar uma imagem das alterações no cerne da família portuguesa, principalmente durante o século XX, pois passámos por alterações profundas neste campo, principalmente em relação ao estatuto feminino, que influenciaram directa ou indirectamente os valores ligados à vida familiar.

“A família passou de unidade de produção a unidade de consumo. Uma conjugação de factores entre os quais a criação dos sistemas de segurança social fez com que os filhos

---

<sup>12</sup> Entre os quais José Bóia e Manuel Castells,

deixassem de representar para os pais uma perspectiva de aumento da renda familiar ou de recurso contra as inseguranças da velhice. Se ainda hoje eles permanecem como posse dos pais, é menos como futura força de trabalho (para os desfavorecidos) ou como garantia de sucessão (no caso dos favorecidos) e cada vez mais como objecto de afecto e de cuidados, razão de viver, modo de se realizar.” (Carmo 2005: 570) Esta ideia é partilhada pela investigadora Montandon (2001), a qual adverte que será um equívoco cogitar que as funções instrumentais das famílias tenham desaparecido e as funções afectivas fossem ausentes na pré-modernidade face à criança. “A criança constituiu e constitui sempre um duplo investimento para a família, instrumental e afectivo, e as duas dimensões permanecem muito importantes, ainda que tenham sofrido certas transformações.” (Morgado 2005:25)

Certamente que os últimos trinta anos foram os mais bruscos em termos de mudança social/familiar. Esta mudança coincide também com diversas alterações sociais nas sociedades europeias, tornando ainda mais fortes essas transformações, pois vínhamos de um estado extremamente conservador para outro onde as mudanças tentaram acompanhar o “tempo perdido”. Anália Cardoso Torres (1999) confirma esta perspectiva, afirmando: “mudaram, no mesmo arco temporal, práticas e concepções sobre a vida familiar, aumentaram as margens de autonomia e liberdade individual no plano da vida privada, a sexualidade (...) assistiu-se ainda à transformação, provavelmente das mais radicais deste século, do estatuto social da mulher.” Assim sendo, a reivindicação e a implementação da igualdade de direitos e oportunidades para as mulheres, criaram, conseqüentemente, metamorfoses no seio familiar, sendo as mais visíveis uma maior autonomia financeira e uma maior democratização da relação conjugal, acompanhadas, claro está, de mudanças no plano legislativo.

Com toda a legitimidade, consideramos que “parece ser definitivamente rejeitada a família tradicional – assimétrica em direitos dos homens e das mulheres, ligadas por um laço conjugal indissolúvel, autoritária em relação aos filhos. Admitindo-se actualmente a convivência de modelos diferenciados e nascem novas formas familiares” (Torres 1999).

Por seu turno, esta nova ou estas novas concepções de família levam a novos problemas e tensões sociais. A alteração das famílias reduziu o apoio que tradicionalmente era dado à criança, desde logo porque muitas delas vivem distantes e habitam em grandes centros urbanos longe dos seus familiares mais próximos. Estamos a falar não de ausência total das redes de inter-ajuda familiar, mas sim de condições sociais actuais que dificultam esse tipo de inter-ajuda. As famílias nucleares têm mais dificuldade em cumprir funções de apoio, em relação à família em que nasceram, mas também em relação àquela que fundaram.

Outro exemplo de tensões sociais/familiares são os divórcios, principalmente os litigiosos. É por demais evidente que qualquer divórcio é sempre problemático para a criança, embora as consequências dependam de um determinado número variado de condições, principalmente a atitude com que os progenitores encaram o processo. José Bóia relaciona o ponto focado anteriormente, o divórcio, com a alteração do estatuto da mulher, sendo na nossa perspectiva um pouco redutor, pois existem e existirão outros factores para o aumento de divórcios. Parece-nos, no entanto, bastante objectivo no que concerne à família, ao defender que o “impacto social mais visível do novo estatuto da mulher foi a família. O homem vê serem postos em causa os seus interesses e a família nuclear ressentir-se desse facto. O resultado é o disparatado número de divórcios. (Bóia 2003:67)”

Em jeito de conclusão deste ponto, podemos referenciar as palavras de Anália Torres (1999): “ É comum ouvir dizer que a família no passado era mais simples, mais reconfortante, mais solidária. Mas este tipo de afirmações traduz, muitas vezes, desconhecimento do passado ou esquecimento dos aspectos disfuncionais da família tradicional que ocasionaram exactamente a sua transformação. Todas as mudanças recentes ampliaram para significativos sectores da população as margens de liberdade e autonomia, mas criaram também novas questões e novos problemas, cujo equacionamento é indispensável”. Podemos acrescentar que “os novos valores educacionais, preconizando o respeito pela individualidade e pela autonomia juvenis, o liberalismo nas relações entre pais e filhos que agora devem se pautar não mais pelo autoritarismo, mas sim pela comunicação e pelo diálogo. Em suma, os pais tornam-se provedores de bem-estar psicológico para os filhos. A família alarga de forma intensa a

responsabilidade parental em relação aos filhos, funcionando estes como um espelho onde os pais vêem reflectidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas, os quais costumam se fazer acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpabilidade. (Carmo 2004: 572)”

### Quadro I - Resumo das mudanças familiares nos últimos 30 a 40 anos

O uso da contracepção, a partir dos anos sessenta, das novas estratégias de fecundidade das famílias
O declínio acelerado da agricultura
O aumento das ocupações no sector dos serviços
A generalização do trabalho feminino, principalmente fora de casa
Os valores que enfatizam mais os laços interpessoais do que a dimensão institucional do casamento
As mudanças legislativas, no que diz respeito à família, ao casamento e ao divórcio.
A menor dependência do casamento como forma de sobrevivência.
A prevalência da realização pessoal em detrimento do contexto da família
A passagem da Criança “rei”, para um estatuto de Criança “parceiro” <sup>13</sup>
O aumento do divórcio, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres)
O decréscimo do número de filhos
A idade com que os indivíduos casam e procriam, que é cada vez maior
A diversificação dos arranjos familiares, com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, homossexuais)
O avanço das técnicas de contracepção e correspondente mudança de mentalidades
A família, que passou de unidade de produção a unidade de consumo

Fonte: Torres (1999); Roussel (1989); Nogueira (2005)

### 1.1.2 - A Família e a Escola, duas instituições com objectivos comuns

A família é o meio natural da criança, apoio e estímulo indispensável ao seu desenvolvimento. Proporciona o clima afectivo e a base de estabilidade necessária a um processo de crescimento que se deseja pleno. “A família desempenha, assim, um papel insubstituível na educação dos seus membros e a educação constitui um dos seus direitos e deveres indeclináveis, enquanto primeira entidade interessada e primeira responsável pela formação dos seus filhos. A educação destes continua a ser tarefa

---

<sup>13</sup> Esta imagem é preconizada por Roussel, segundo o qual a Criança “rei”, é aquela em torno da qual toda a família gira e a Criança “parceiro”, é aquela que se torna mais um elemento da família, com responsabilidades “semelhantes” às dos adultos.

fundamental.” (Ribeiro, 1989) Na mesma linha de pensamento, Diez (1994) afirma: “a função da família quanto à educação intelectual dos filhos é mais em termos de assistência, exigência e ajuda à escola, do que em termos de acção directa sobre a sua inteligência. É naquelas atitudes que se estabelece a sua relação com a tarefa da escola no âmbito intelectual, sendo a inteligência do educando o ponto de encontro entre as duas acções educativas”. Parece, pois, legítimo afirmar-se que a instituição familiar desempenha uma função educativa relevante e ainda fundamental nas nossas sociedades, mantendo, como escreve Musgrave (1979), “uma relação importante com o sistema educativo”.

Estudos feitos com diferentes objectivos<sup>14</sup> sublinham o modo como a família desempenha um papel importante no processo da socialização, através da aquisição de atitudes, valores e normas de comportamentos indispensáveis à vida social futura. Porém, ao longo dos seus estádios de desenvolvimento, a criança necessita de mais informações, de um convívio mais diferenciado que a possa preparar para a vida na sociedade. A criança necessita de ultrapassar os limites da família. A escola aparece, então, como um prolongamento da família. O mundo da criança vai tendo um alargamento gradual que inclui, apenas nos primeiros níveis de escolaridade, a figura central do professor e um número restrito de colegas e que vai aumentando ao longo do ensino básico, secundário e superior. A escola, para Perrenoud<sup>15</sup>, aponta neste sentido, “vai para além das funções tradicionais de desenvolvimento cognitivo, chama também para si uma parcela de responsabilidade pelo bem-estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando”

A pesquisadora Montandon<sup>16</sup> sublinha que “na medida em que (...) há uma maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento da criança, onde os educadores não se detêm exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que a escola utiliza uma pedagogia invisível e em que a sociabilização aí feita tem vindo a ser menos neutra, mais personalizada, o território afectivo da família é, de qualquer forma, invadido pela escola”. Na realidade, “sob o argumento da necessidade de se conhecer o

---

<sup>14</sup> Assunção e Antunes citados em Teodósio (1999)

<sup>15</sup> Citado por Morgado (2005:25)

<sup>16</sup> Mencionado por Morgado (2005: 17)

aluno para a ele ajustar a acção pedagógica, o colectivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca hoje activamente e detém informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar, como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc.” (Nogueira, 2005:273) Na família, a criança adquiriu um lugar central, em termos instrumentais e efectivos. Numa nova ordem social em que o capital escolar passou a ser o modo legítimo de transmissão familiar da herança social, aspectos instrumentais, como a trajectória escolar dos filhos, tornaram-se lugar de uma forte mobilização parental.

Mas tal não significa que a acção da família acabe onde a da escola começa. Como afirma Jean Vial, citado por Ribeiro (1989), “a família é uma escola que precede, acompanha e por vezes continua a acção dos estabelecimentos escolares”. De facto, as funções da escola e da família não se sobrepõem, antes se completam. A família «não é um anexo da escola» e a escola «não é uma sucursal da família» Também, no dizer de Diez (1994), “família e escola têm na educação da criança um lugar de encontro, de acção e de relação coordenadas”.

Contudo, transformações do nosso século modificaram profundamente a estrutura familiar. A família actual já não corresponde ao esquema tradicional. Os pais trabalham fora de casa, tendo pouco tempo para dedicar à família. Toma-se assim inevitável o recurso a instituições escolares para assumir funções que antes competiam à família. No entanto, a família não se deve destituir de sua função educativa, dado que é dentro da mesma que a personalidade da criança se desenvolve nos primeiros anos de formação. A família molda a personalidade antes da idade escolar e influencia-a poderosamente durante a fase seguinte, o que a torna insubstituível na sua prestação de amor, de afecto e apoio. Os pais desempenham na sociedade actual e na educação dos seus filhos, um papel preponderante na motivação, no interesse, na orientação, na colaboração e na valorização das actividades escolares. (Musgrave 1979)

Fica por esse facto legitimada a intervenção da família no interior da escola e da sala de aula, ainda mais se a olharmos na perspectiva da cidadania activa, aposta fundamental das sociedades democráticas que procuram aprofundar as formas de participação dos seus cidadãos nos assuntos públicos. Mas ainda no plano da formação cívica e

participação José Bóia (2003:68) refere que “na ausência da família, a escola será chamada a representar um papel muito importante no combate aos estereótipos, alicerçados no gênero, fornecendo aos jovens informação e um quadro de referência que lhes permita viver, duma forma esclarecida.” Fica assim aberta uma multiplicidade de perspectivas que tornam necessário “equacionar formas diferentes de intervenção dos pais na escola que não atenham apenas às soluções administrativas encontradas até agora, pelos legisladores.” (Lima & Sá, 2002)

Nesta óptica, para finalizar este ponto e no que se refere à família, será útil reconhecer o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos com base em três patamares distintos, de profundidade e complexidade crescentes, como demonstra a figura seguinte:

**Diagrama I - Patamares de envolvimento dos pais na vida da escola**



Fonte: Adaptado de Lima & Sá (2002), elaboração própria.

Estes três conceitos, aos quais as famílias deveriam ter direito no processo família/escola, são de resto inerentes à democracia. Relativamente ao primeiro, mera

recepção de informação, trata-se simplesmente de uma certa democratização da divulgação de conhecimento por parte da escola. O segundo, relativo à presença nos órgãos de gestão da escola (é neste sentido que caminha a grande maioria das escolas portuguesas, por força dos novos modelos administrativos), vai um pouco mais longe, ao abranger o processo de formação e composição dos órgãos de administração da escola. No último caso, o envolvimento significativo na vida de sala de aula, preconiza a democratização da própria produção e a partilha de saberes no interior da sala de aula. Com esta última realidade (ainda um pouco distante), seria dado um enorme salto qualitativo em direcção ao sucesso escolar, uma vez que todos seriam agentes activos no processo de aprendizagem de saberes e valores.

De facto, todas as mudanças anteriormente referidas, desde a recomposição social/familiar aos valores e práticas em seio familiar, despoletaram uma maior participação dos pais nos estabelecimentos de ensino. E todas constituem novos desafios a que as escolas devem conseguir corresponder, no sentido de criar um ensino mais reconfortante e mais capaz de responder ao sucesso escolar efectivo do aluno. Como refere Nogueira (2005), apoiando-se em autores como Montandon, Glasman e Migeot-Alvarado, “a família vem penetrando crescentemente os espaços escolares, a escola também por sua vez, alargou consideravelmente a sua zona de interacção com a instituição familiar. No passado, as relações entre a família e a escola eram bem menos frequentes e sobretudo, mais restritas em sua natureza isto é, o campo e o teor das suas trocas eram bem mais limitados, sendo impensável uma interferência dos pais em questões internas ao ensino ou à sala de aula”

### 1.2 Escola

*“Para educar uma criança, é necessária toda uma aldeia.”<sup>17</sup>*

A escola, desde sempre, foi um local com uma actividade complexa, tendo vindo a sê-lo ainda mais à medida que foi buscar ou assumir uma crescente responsabilidade social,

---

<sup>17</sup> Provérbio africano.

que parece ter tido origem em Oitocentos. Então a escola tinha já uma preocupação moral e valorizava principalmente a conduta do professor em detrimento às competências pedagógicas. (Arends, 1995) Com a passagem para o século XX, à escola e principalmente ao professor é atribuído outro papel. A escolaridade foi considerada obrigatória na maioria dos países e as competências básicas transpuseram a barreira das questões puramente científicas, passando a ter em atenção questões relativas à saúde, a relação com a família, as questões vocacionais dos alunos, a cidadania, a ética. Actualmente, e apesar de estarmos ainda no princípio do século XXI, conseguimos prever algumas tendências, principalmente, ao nível de novas reformas que irão permitir uma nova abordagem dos currículos, das aprendizagens. Pensamos que este aspecto se deve a uma multiculturalidade, cada vez mais presente na nossa realidade. No entanto, o estudioso Luís Bernardo<sup>18</sup> alerta que “os discursos e as práticas que sustentaram os procedimentos educativos na instituição escolar têm vindo a falhar e, atendendo à quantidade e variedade de estratégias ensaiadas, há que tirar a conclusão possível: o que está em causa é o paradigma educacional, mais do que qualquer reforma ou inovação” Por outro lado, há também aspectos relacionados com uma nova perspectiva de articulação entre a comunidade e a escola. Aqui surgem, claramente, alguns dos conceitos abordados pela Ecologia Humana, ou seja, grosso modo, a participação de várias ciências para conseguir dar resposta a um problema.

Por fim, uma outra característica que, na nossa visão, já se faz sentir no quotidiano das escolas, é a transformação das características da população estudantil e das expectativas do papel do professor. As tecnologias de informação levam alunos e docentes a olharem de maneira diferente os temas dos currículos. Para além disso, a mutação verificada nas estruturas familiares tende também a transformar a escola, de molde a que esta dê resposta a novas problemáticas que vão surgindo.

É nesta relação entre mudanças, quer nas famílias, quer na escola, que nos encontramos, e será esta relação, mais ou menos incómoda, que sustentará o futuro das nossas crianças. O investigador José Manuel Bóia (2003:67) refere mesmo que “a escola é vítima do fogo cruzado das instâncias mais diversas que clamam contra a falência e inoperância. Aparentemente divorciada da sociedade actual, vive momentos de grande

---

<sup>18</sup> Citado em Bóia (2003:9)

indefinição e vê a sua acção dificultada pela manifesta falta de diálogo com a instituição que lhe deveria servir de retaguarda, i.e., a família, ela própria mergulhada numa grave crise de identidade.”

Importa agora focarmos paradigmas de escola em termos pedagógicos, dois dos quais podemos encontrar nas escolas do nosso país. Tendo em conta os princípios gerais estruturantes da educação escolar<sup>19</sup>, vamos caracterizar os dois paradigmas descritos por Tonucci (1986), que são o da escola transmissiva e o da escola construtiva.

### **1.2.1 - Escola Transmissiva**

Este tipo de paradigma assenta em alguns princípios que tocam a transmissão de valores, saberes, culturas, sem olhar para o indivíduo na sua individualidade. Trata-se de uma escola cuja missão é basicamente sociocultural e moral, assumindo, portanto, “o suporte das instituições e das variadas formas de organização social de uma dada sociedade” (Santiago 1996). Esta linha adopta, para cumprir os seus fins, formas de organização e normas de funcionamento que a convertem num espaço indistinto, que não tem em conta as realidades sociais e familiares, onde a criança se desenvolve através do contacto com modelos de saber, de cultura, de valores e atitudes sociais, sempre vinculados ao exterior<sup>20</sup>. O aluno é levado a respeitar os modelos, apresentados como formas acabadas e inquestionáveis do pensamento científico e cultural no qual, forçosamente, todos os se têm de reconhecer.” (Alain<sup>21</sup>)

Neste âmbito, é o aluno que se tem de ajustar aos saberes e aos valores e não são as acções pedagógicas que se adequam em função deste. Os saberes e valores arriscam-se a ficar desfasados da realidade individual, onde se separam as experiências sociais, em geral, da prática do particular. Segundo vários autores<sup>22</sup>, entre os quais Ana Benavente, é em torno destas finalidades que pais e professores se tendem a organizar. Logo, nesta linha de pensamento, qualquer currículo é apresentado numa lista ou conjunto de

---

<sup>19</sup> Tais como: atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos na educação, construção das posições face à escola e padrões de orientação das percepções face à escola.

<sup>20</sup> Nomeadamente, Ministério da Educação.

<sup>21</sup> Citado por Santiago (1996)

<sup>22</sup> Apontados por Santiago (1996)

saberes pré-definidos e estruturados de uma forma rígida, sendo cada criança observada como igual, a partir dos mesmos processos de ensino. Em suma, este tipo de escola eleva-se para o saber e valores, que não levarão certamente a aprendizagens significativas, não estimula a autonomia, o saber pensar, a responsabilização do aluno.

A escola transmissiva recusa a experimentação, como forma de chegar ao conhecimento, favorece a abstracção. O aluno é avaliado em consequência do quanto conseguiu memorizar, logo, os alunos com dificuldades de aprendizagem só existem porque as suas incapacidades advêm da falta de esforço, de aptidão, de comportamento e de desatenção.

O aluno não é activo nem responsável pelas suas aprendizagens. Não são tidas em conta as diferentes atitudes e personalidades da criança.

Numa escola que assente neste espírito transmissivo, só será valorizado e terá sucesso escolar, aquele que assuma o papel de receptor passivo das aprendizagens. Neste enquadramento os pais permanecem exteriores à escola, a qual está isolada da comunidade envolvente e tem uma cultura própria, que não se confunde com a cultura da sociedade em geral e dos grupos sociais e étnicos em particular. (Santiago, 1996) Por seu turno, os professores serão intermediários entre quem realiza o currículo e os alunos face aos modelos já referidos de saberes e valores. Serão, necessariamente, docentes mais preocupados com as vertentes da transmissão desses modelos, disciplinadores numa óptica mais acentuada do que com aspectos pedagógicos e necessidades dos alunos. Apresentaremos no Quadro II algumas críticas apontadas a este paradigma.

### Quadro II - Críticas à Escola Transmissiva

Os seus dispositivos pedagógicos baseiam-se quase exclusivamente no ensino verbal e em métodos expositivos.
Centra o ensino em actividades puramente intelectuais, sem atender às experiências empíricas das crianças durante o seu processo de desenvolvimento.
Não reconhece as estruturas psicológicas específicas da criança e esquece as fases de desenvolvimento psicológico pelas quais ela tem forçosamente de passar.
Organiza-se na base da lógica dos modelos adultos, com o intuito de formar criaturas à sua imagem.
Ignora a dimensão da afectividade nas aprendizagens.
Recusa a ideia de que as crianças são seres contraditórios e que se desenvolvem também com base nestas

contradições que não podem ser resolvidas através de processos formais.
Pratica o autoritarismo na relação pedagógica, impondo aos educadores e alunos formas de coabitação baseadas em normas rígidas.
Interessa-se pouco pela origem sociocultural dos alunos e pelos problemas de adaptação que daí possam advir.
Adapta-se melhor aos grupos sociais mais favorecidos, legitimando desigualdades sociais através de processos simbólicos e ideológicos na interpretação dos valores e conhecimentos.
Suporta estratégias pedagógicas, que recorrem frequentemente ao jogo de recompensas e sanções para envolver os alunos nas aprendizagens.

Fonte: Adaptado de Santiago 1996

### 1.2.2 - Escola Construtiva

Ao contrário do paradigma anterior, a escola construtivista possui pressupostos quase opostos, dando maior ênfase ao aluno que às instituições. Valoriza a gradual autonomia do discente e a sua responsabilização quando ao seu processo de aprendizagem, não tendo portanto atitudes passivas face aos saberes e valores. No processo educativo é concedido maior tempo para a experimentação e para métodos activos de aprendizagem, de forma a levar o aluno a reflectir, a organizar-se e a desenvolver-se. São valorizadas as vivências do quotidiano e as aprendizagens das atitudes pessoais e sociais, sendo portanto uma educação predominantemente afectiva, onde as estruturas intelectuais estão sempre ligadas com a afectividade. Como refere Tonucci (1986), “a criança sabe e vem para a escola para reflectir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver”.

A escola organiza-se de forma à interacção e à integração das diferentes formas de vida social e cultural, tentando esbater as distâncias em relação à comunidade envolvente<sup>23</sup>. No que concerne a questão do currículo, a escola construtiva vai procurar satisfazer as necessidades do aluno, imediatas e a longo prazo, adequando os recursos a essas mesmas necessidades. É, assim, perspectivado para as iniciativas da criança e para as suas diferenças. Não prepondera claramente relações do tipo domínio-dependência ou poder-submissão. O currículo apresenta objectivos educacionais/cognitivos interligados com objectivos do âmbito afectivo, social e moral.

---

<sup>23</sup> No fundo, com os paradigmas sociais vigentes de uma dada realidade.

No entanto, apesar de grande solidez a nível científico e das suas acções educativas, este paradigma não é inteiramente reconhecido nas representações sociais e na comunidade escolar, principalmente na visão de pais e professores. Tal facto fica a dever-se, sobretudo, à dificuldade de aplicar estes princípios à realidade. A escola transmissiva fica mais legitimada do ponto de vista social, pois tem um maior historial nas nossas escolas e maior facilidade em responder a eventuais perturbações no sistema, decorrentes dessa prática.

Na escola construtivista ao aluno é concedida maior liberdade para as suas iniciativas e desenvolvimento de actividades, em contexto de sala de aula e na escola. O aluno torna-se o alvo do processo ensino-aprendizagem, pois, como já referimos, é concedido espaço à individualidade de cada um. Neste âmbito, os pais têm uma elevada importância, já que há a promoção de trocas efectivas e interactivas entre a família e a escola, nos espaços intra-escolar<sup>24</sup> e extra-escolar<sup>25</sup>. Estes últimos são também participantes activos na educação e formação dos seus descendentes, tornando-se imprescindíveis no processo educativo. Por último, os professores são mais organizadores e motivadores deste processo educativo, tornando-se, assim, no principal elemento de ajuda na interpretação das diferenças e necessidades dos alunos. Embora a transmissão de saber permaneça, a sua actuação é diferente, já que fomenta outros valores, outras afectividades. Em suma, apresentamos no Quadro III as críticas de vários investigadores a este paradigma.

### Quadro III - Críticas à Escola Construtiva

Pouca coerência, por vezes, entre os objectivos educativos enunciados e a prática educativa.
Representa as técnicas de animação pedagógica mais como fins do que como métodos para atingir objectivos mais gerais na aprendizagem e no desenvolvimento.
Confunde as necessidades e os interesses, as iniciativas e a adesão voluntária dos alunos a projectos apresentados pelo professor.
Tem dificuldade em ultrapassar uma concepção individualista da acção educativa a atender às normas do grupo/classe e da instituição escolar na orientação para determinados objectivos educativos.
Integra as representações externas sobre a mudança, que produzem mudanças internas, mas sem colocar em causa a ordem social, continuando o mecanismo da reprodução nas relações com a sociedade

Fonte: Adaptado de Santiago (1996)

---

<sup>24</sup> Participação em festas, em reuniões, organização de planos de aula, etc.

<sup>25</sup> Colaboração na realização dos trabalhos de casa, em actividades não lectivas, etc.

As escolas portuguesas dividem-se nestes dois tipos de paradigmas. No nosso quotidiano, os professores vão deambulando entre uma ou outra, conforme a sua colocação, as suas motivações pessoais e as directrizes que lhes transmitem. Importa, não obstante, reflectir sobre o que Mary Henry<sup>26</sup> escreve sobre o papel fundamental da escola: “o trabalho central das escolas é a educação das crianças e estas não são bens que possam ser processados ou vendidos, mas seres humanos de quem é preciso cuidar e educar de modo que possam ser criadores e participantes no mundo mais vasto (...). Se queremos educar bem os alunos, então faz todo o sentido termos em conta os contextos familiares e formarmos parcerias colaborativas com todos aqueles que têm um interesse na educação.” Para ela, à escola cabe o papel de influenciar a família através dos alunos, pois estas famílias são quase excluídas do processo ensino-aprendizagem, de gestão escolar e animação pedagógica. Já Ramon Flecha e Iolanda Tortajada<sup>27</sup> defendem um conceito mais próximo da escola construtiva, que busca a interacção entre as partes, sendo portanto mais inovadora e indo ao encontro de uma visão de ecologia humana, que é “uma escola enquanto comunidade de aprendizagem<sup>28</sup>”.

Independentemente do tipo de “escola” que encontremos, o que é realmente necessário é conhecer, de uma forma ecológica e mais concretamente humana, as relações que se estabelecem, para assim a escola ser um meio facilitador das aprendizagens, das atitudes, das relações escola/família. Rui Canário e Rui D`Espiney (1994) acrescentam “enquanto sistema de comportamento a escola não é redutível a um espaço físico nem a um agregado biológico. Tratando-se de um sistema aberto, não é em nenhum caso um mundo estanque e isolado da comunidade local, aliás representada no seu interior”, através dos alunos.

---

<sup>26</sup> Citada por Silva(2002)

<sup>27</sup> Citados por Imbernón (1999:25)

<sup>28</sup> Definição utilizada pelos autores acima referidos: A comunidade de aprendizagem é um conceito de educação **integrada, participativa e permanente**. **Integrada**, porque se baseia na actuação conjunta de todos os elementos da comunidade educativa, sem nenhum tipo de exclusão, e com a intenção de dar respostas às necessidades educativas de todos os alunos. **Participativa**, porque a aprendizagem depende cada vez menos do que ocorre na sala de aula e cada vez mais da correlação do que ocorre dentro da sala de aula e o exterior (casa e rua). **Permanente** porque na sociedade actual, recebemos constantemente, de todo o lado e em qualquer idade, muita informação, cuja selecção e processamento requer uma formação contínua e permanente.

Na escola actual ocorreram mudanças ao nível quantitativo e qualitativo. A nível quantitativo, verificou-se uma expansão e diversificação da população escolar, com o aumento da escolaridade obrigatória e o acesso generalizado de crianças e jovens de diversas origens socioculturais. Paralelamente, a nível qualitativo, introduziram-se novos conteúdos e metodologias, vocacionados para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens. “As finalidades da escola prolongaram-se, deste modo, para além da instrução, tocando de perto a esfera de actuação tradicionalmente da família” (Montandon<sup>29</sup>).

Nesta perspectiva, parece-nos sagaz a ideia transmitida por Linda Darlington<sup>30</sup>, segundo a qual se torna premente uma mudança de paradigma<sup>31</sup>, face a uma realidade notoriamente ultrapassada. É urgente rejeitar o modelo de instituição hierarquizada e prisioneira de rotinas, decalcada da fábrica, onde professores gozam de fraco estatuto e se limitam a formatar alunos com competências iguais. Para a necessária alteração deste modelo, é fundamental estabelecer uma relação família/escola diferente.

Ainda em torno da definição do conceito de escola será pertinente lembrar Canário e D'Espiney (1994), e a sua proposta de escola aberta ou fechada<sup>32</sup> ao meio, com o qual estamos em absoluto acordo. Assim, a oposição entre escola fechada e aberta é, em rigor, falsa, pois qualquer que seja o modelo de funcionamento da escola, ela está em permanente comunicação com a comunidade local de forma directa ou indirecta, através dos alunos. Estes são o veículo privilegiado das trocas de comunicação entre as escolas e as famílias. Temos de perceber que ontem e sobretudo hoje a escola “é um fim em si mesmo; não fosse a escola, (...) verdadeiros referenciais de transmissão de saberes e de formação de seres, tradição e de modernidade, de ética (...), fundamentais nas crianças e jovens, de estabilidade perante os mais variados contactos com a falta de estrutura ou com a subversão social. (Morgado 2005)” Não devemos, igualmente, esquecer que uma escola para todos não quer dizer a mesma escola para todos. Significa as mesmas

---

<sup>29</sup> Citado por Diogo (2002b)

<sup>30</sup> Citada por Bóia (2003)

<sup>31</sup> O paradigma referenciado é aquele que José Bóia (2003) identifica, através de referência bibliográfica anglo-saxónica como “factory school”. Numa tradução à letra, paradigma escola-fábrica, que tem por objectivo criar mão-de-obra semi-especializada em abundância. Por outras palavras, um modelo associado à sociedade industrial da primeira metade do século passado, no qual, hoje em dia, a maioria das escolas se continua a rever.

<sup>32</sup> Este conceito será no capítulo 2.6. estudado um pouco mais em pormenor.

oportunidades, um património cultural comum, mas numa imensidão de escolhas e de projectos tanto individuais como profissionais. É evidente, da nossa observação do quotidiano, que é necessário quebrar uma certa rispidez que há no interior das escolas.

### 1.3 – Educação

*“O homem só pode tornar-se homem pela educação. A educação é o maior e o mais difícil problema que pode ser proposto ao homem” Kant<sup>33</sup>*

O conceito de educação e a quem esta era entregue ou, se quisermos, o dever de ensinar nem sempre foi o mesmo. Ao longo do tempo o conceito teve várias interpretações e definições, bem como intérpretes e intervenientes diferentes. Barroso, citado por Fernandes (2005:17), aponta esse facto, referindo que “no seu início, a Educação e o acto de ensinar era um encargo quase exclusivo da família, sendo no seio desta que as crianças eram ensinadas de forma individual. Nas primeiras escolas, o professor ensinava de modo individual, sendo que cada criança recebia a sua lição, saindo da escola quando o professor julgasse ter a preparação suficiente, não havendo regulação nem orientação superior. A organização da escola era fluida, em sistemas de coordenação entre os seus elementos, sem especialização de funções, sem compartimentações rígidas, quer de alunos, quer de matérias, quer de espaço, quer de tempo. É a partir do século XIX que a organização pedagógica da escola evoluiu para uma organização complexa, compartimentada em classes estanques, com uma estrutura pluricelular que exigia que os seus elementos estivessem fortemente acoplados (entre si e com os objectivos finais), com o fim de garantir a concentração de planos de estudos, a continuidade na progressão dos alunos e a unidade da acção educativa. As escolas eram obrigadas a ensinar a muitos como se fosse um só.

A educação tem várias definições, mais ou menos extensas e mais ou menos clássicas. Quintana Cabanas (2002) completa esta análise, referindo que por “educação pode entender-se de modos muito variados, tendo em conta os pressupostos antropológicos de que se parte.” Outros autores acrescentam que não existe nenhuma definição de

---

<sup>33</sup> Citado por Justino (2005 :13)

educação como Laporta, que refere: “pode concluir-se do exame realizado sobre a linguagem, tanto comum como filosófica, que não existe um significado do termo de educação que goze de uma autoridade absoluta a ponto de poder ter a pretensão de ser adoptado universalmente (Cabanas 2002)”. Podemos ver a educação como um facto ou um efeito, ou até mesmo uma relação. São inúmeras as visões que podemos construir à sua volta. Neste ponto pretendemos apenas dar uma imagem do que é a educação nos dias actuais. Para nós, importa essencialmente olharmos para o “simples” acto de educar.

Assim, educar hoje é, certamente, mais do que nunca, fornecer a cada criança/jovem/adulto os instrumentos necessários para um desenvolvimento de todo o seu potencial, numa liberdade consciente e responsável. José Gimeno Sacristán<sup>34</sup> acompanha a nossa visão, pois para ele “a educação hoje continua sendo entendida, primeiro, como um instrumento de liberdade e autonomia e, em segundo lugar, como construção da personalidade e das capacidades através da assimilação da cultura. A educação prepara o homem para a participação no mundo, no sentido em que fornece a cultura de que esse mundo se compõe”.

Esta ideia sobre o que é educar remete-nos para uma definição de educação muito simples, mas ao mesmo tempo extremamente coerente, abordada por Abílio Morgado (2005): “A Educação é a base da igualdade de oportunidades, da autonomia individual responsável, da realização social, da cidadania activa, da estratégia de desenvolvimento assente na qualificação dos recursos humanos, da investigação e desenvolvimento, do progresso endógeno, da inovação, do desenvolvimento sustentado, sem esquecer a educação inclusiva e a educação ao longo da vida.”

Numa perspectiva de desenvolvimento sustentado, já apontado anteriormente, dando certas ideias que lancem os alicerces para uma educação com qualidade e prevendo igualmente respostas suficientes para uma maior qualificação da população estudantil portuguesa, iremos seguidamente enumerar oito princípios, apontados por Morgado (2005) para uma mudança de Educação/Escola. Com os contributos deste autor, faremos também uma análise sumária de cada um desses princípios (Quadro IV).

---

<sup>34</sup> Citado por Bóia (2003: 141-142).

**Quadro IV – Princípios para uma mudança de Educação/Escola**

Princípio		Análise
I	A leitura e a escrita, construtores do sujeito e reconstrutores da cultura	Cultivar estas capacidades é função essencial da educação moderna, principalmente com o advento das tecnologias de informação e comunicação.
II	Acervo cultural acumulado na educação	Sem memória não há profundidade na existência. Este acervo cultural compreende diversos saberes (ciência, arte, cultura...), sem que haja manipulação. Deve ser entendido como uma base plural e democrática.
III	Escolas que fomentem a compreensão do presente.	O espírito de modernidade não pode ficar à margem do mundo que quer conhecer e transformar.
IV	Políticas de educação mais duradouras, sistemáticas e negociadas	Não podemos continuar a modificar a legislação, ou a forma de actuação do sistema educativo, ao fim de cada legislatura. Sobretudo quando muda a cor política. Devemos, sobretudo, melhorar o que está consolidado e não desmanchá-lo, isso só cria e criará instabilidade.
V	Direcções que exerçam uma liderança profissional, mais do que um controlo burocrático	Devemos dar condições à gestão escolar dos Conselhos Executivos, para introduzirem cabalmente medidas governamentais, sobretudo sem grandes burocracias e num diálogo “profissional”, com todos os agentes educativos.
VI	Currículos flexíveis, baseando-se no essencial e visando objectivos de formação explícitos e razoáveis	Ter em atenção a gestão do currículo de escola. Isto é, cada escola deve assumir um projecto educativo que realmente satisfaça as necessidades evidenciadas pela comunidade educativa. A iniciativa <i>Novas Oportunidades</i> pretende isso mesmo, para além de dar respostas objectivas e exequíveis, quer em termos académicos, quer em termos profissionais, à população <sup>35</sup> .
VII	Professores competentes, autónomos e reflexivos, empenhados em melhorar, de forma contínua e cooperativa, práticas e dispositivos.	Parece-nos lógico e evidente que, para este princípio, terá de ser desenvolvida uma estratégia que assente na formação contínua de qualidade dos docentes. Neste sentido, surgiram, em termos nacionais, o <i>Plano Nacional da Leitura</i> e o <i>Plano Nacional da Matemática</i> .
VIII	Exercício da docência fundado em saberes apoiados pelas ciências sociais e humanas, devidamente considerados na formação inicial de educadores e professores.	Os currículos das Universidades e Escolas Superiores de Educação, quanto a nós, mantêm-se pouco adequados à realidade do quotidiano. Cremos por isso que a formação inicial dos professores terá de fornecer, aos futuros docentes, mais e melhores ferramentas para estes lidarem com uma mudança permanente da Escola.
IX	Didácticas construtivistas e dispositivos pedagógicos que criem situações fecundas de aprendizagem	As escolas e os professores deverão potenciar um ensino mais apelativo à construção do pensamento e do conhecimento, através de práticas que estimulem a aprendizagem. Não podemos esquecer, por isso, que as escolas devem ser apetrechadas de meios (por exemplo, tecnológicos), de modo a se constituírem como um pólo atractivo do meio envolvente.
X	Organização do trabalho escolar posta prioritariamente ao serviço	Em contexto de sala de aula, qualquer docente deverá construir, desenvolver, abordar uma pedagogia diferenciada, tendo em conta

<sup>35</sup> Digamos que esta iniciativa tem em vista a aprendizagem ao longo da vida. De referir que a Comissão Europeia, como consequência da Cimeira de Lisboa em 2000, aprovou o Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida, que junta os esforços tripartidos dos Ministérios da Educação, do Trabalho e da Solidariedade Social e o da Juventude e Desporto.

	de uma pedagogia diferenciada	que cada aluno tem as suas capacidades e apetências. Maior cuidado terá no caso de a sua turma possuir alunos com necessidades educativas especiais, de forma a aplicar o conceito de escola inclusiva.
XI	Escola que têm meios para serem autónomas e que sabem justificar a utilização dos meios.	Neste sentido, já foram assinados vinte e quatro contratos de autonomia das escolas <sup>36</sup> e vão ser assinados mais contratos, após a avaliação interna e externa que a maioria das escolas portuguesas se propôs a fazer, com o objectivo de os conseguirem. A curto prazo, a pluralidade dos estabelecimentos de ensino possuirá estes contratos de autonomia <sup>37</sup> .
XII	Divisão equitativa e negociada do trabalho educativo entre os pais e a escola	Nenhum processo de ensino-aprendizagem pode deixar de fora estes parceiros privilegiados. A comunicação entre ambos é essencial, pelo que deverão encontrar vários momentos de trabalho, visando o sucesso escolar do aluno.
XIII	Cultura de avaliação mais inteligente, mais atenta ao cumprimento empenhado das obrigações de meios do que perseguindo pretensas obrigações de resultados	Uma maior qualidade de ensino/educação passa naturalmente pela avaliação da docência. Apesar das celeumas criadas na docência, sem uma avaliação criteriosa, clara e objectiva, não se pode avançar para a melhoria da classe docente.

Fonte: Adaptado de Morgado (2005) e Bóia (2003)

Referimos, desde já, que estes princípios não têm uma ordem de primazia. São, sobretudo, treze tópicos que ilustram as mudanças que podemos ver na nossa sociedade, pois cremos que serão um factor de transformação qualitativa, quer do ensino, quer da educação no nosso país.

### 1.3.1 - Educação para a Cidadania

*“A cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou que está mal, é vontade de aperfeiçoar de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa.”*

(Jorge Sampaio, in Paixão, 1999: 3)

---

<sup>36</sup> Ministério da Educação (2006)

<sup>37</sup> Segundo José Bóia (2003), os regimes de autonomia são bastante variáveis. O processo de autonomia das escolas na Grã-Bretanha e Nova Zelândia é semelhante ao caso português mas menos ambicioso, ou seja, estes são países onde o poder central, para além de chamar a si o papel fiscalizador do andamento dos contratos-programa, estabelecidos com as escolas, impõe ainda um currículo único e controla o desempenho dos alunos através de exames nacionais. Por outro lado, as escolas dos Estados Unidos da América parecem ser o país onde a autonomia foi mais longe, pois as escolas americanas têm liberdade total na contratação de pessoal, no estabelecimento do currículo, nos procedimentos disciplinares, na elaboração de horários e na aquisição de equipamentos, sendo obrigadas a realizar um relatório anual para o poder central e sujeitarem-se a uma auditoria externa.

Ao falarmos de educação, não devemos partir para outro tema sem antes abordar algumas questões ligadas à educação para a cidadania, porque, para conseguirmos os objectivos traçados anteriormente, como profissionais da educação, acreditamos que a via mais substancial é, sem dúvida, através de uma Educação para a Cidadania<sup>38</sup>.

É necessário repensar a educação num Mundo em transformação acelerada e permanente, e compreender que, nessas finalidades, a educação para a cidadania deve continuar a constituir uma das suas vertentes fundamentais. Segundo Nogueira e Saavedra (2001), “pensar a educação para a cidadania implica assumir uma educação para a participação activa e democrática em todas as esferas de vida. (Re)pensar o papel dos professores como agentes importantes na construção de novas práticas torna-se fundamental.”

Certamente a escola nunca deixará de aspirar à realização do ideal de igualdade de oportunidades enquanto este ideal se mantiver no horizonte do pensamento humano. A história do século XX, nas suas melhores realizações – a democracia, a expansão da cultura, a alfabetização das populações, o progresso científico –, dificilmente poderá ser desligada da escola. Ao ser assumida pelos Estados dentro de uma lógica de satisfação das necessidades básicas da população e como a forma de reforçar a identificação dos cidadãos com o espaço nacional, a escola tornou-se o centro das problemáticas sociais e, paradoxalmente, se as críticas à escola nunca foram tão fortes como hoje, da mesma forma se mantêm no plano mais elevado as esperanças quanto ao papel que, no futuro, ela poderá desempenhar. José Gimeno Sacristán<sup>39</sup> esclarece que “a concepção moderna de que a educação é um componente da cidadania plena fez com que esta fosse universalmente considerada um direito fundamental do indivíduo. Um direito que se reveste de uma particularidade muito peculiar: é um valor que se entrelaça com outros

---

<sup>38</sup> A noção de cidadania tem por base o conceito desenvolvido por Boaventura Sousa Santos, citado por Antunes (1995); “inclui as relações sociais de obrigações e responsabilidade políticas e jurídica entre os indivíduos e o estado, assim como a relação horizontal de responsabilização, solidariedade e obrigação mútuas entre cidadãos traduzidas pelas ideias – forças de reciprocidade e participação”

<sup>39</sup> Citado por Bóia (2003:134)

direito civis, políticos e económicos, permitindo o seu exercício e, quiçá, potenciando-os.”

Torna-se, por isso, forçoso reflectir sobre o papel e as finalidades da educação num mundo carregado de incertezas e em constante transformação, compreendendo que a crise da educação “já não se apresenta como um fenómeno de insatisfação no cumprimento de objectivos relativamente assumidos, mas antes, como uma expressão particular do conjunto das instâncias da estrutura social” (Tedesco 1999:19). A educação para a cidadania será uma mais-valia para compreender e superar esta crise da educação<sup>40</sup>. A educação para a cidadania, constituindo-se como uma das finalidades da educação, tem essa grande virtualidade que é restituir a relação pedagógica à sua verdadeira dimensão, isto é, professor e aluno, em colaboração com os encarregados de educação em plano de igualdade, cidadãos paritários, assumirem o acto educativo como necessidade, benefício, satisfação, preparando os alunos para a vida em democracia.

“A cidadania e a formação dos cidadãos passa cada vez mais pela capacidade de criar pontes entre universos como o da escola e o dos *media* e, hoje, o das redes globais de comunicação.” (Pinto & Sarmiento, 1997:12) Neste sentido, quando falamos, na instituição escolar, em cidadania, devemos colocar ênfase em quatro aspectos fundamentais<sup>41</sup>, que são:

- *Contextualização* – ajuda a situar a informação em diferentes escalas e registos;
- *Perspectivação no tempo* – é também uma forma de contextualização, que permite contrariar o efeito de aniquilação da densidade histórica dos fenómenos que os *media* produzem;

---

<sup>40</sup> Esta crise assenta em quatro factores principais: 1) Cada aluno tem o seu historial, já não é possível imaginar um cidadão de modelo único, de formato integral. 2) A escola deixou de ser o principal e mais influente agente de socialização das crianças e dos jovens. Os grandes meios de comunicação de massas, como a televisão, vieram ocupar um tempo e um espaço de socialização que antes era partilhado pela escola com a família. 3) As expectativas, quanto ao papel da escola como agente de capacitação para o acesso ao mercado de trabalho, têm vindo a recuar acentuadamente nas últimas duas décadas; as taxas de desemprego tendem a aumentar, assim como a precariedade de emprego, em particular entre os mais jovens e os acabados de sair das universidades. 4) Todos os problemas socioeconómicos da mais variada ordem evidenciam-se e potenciam-se na escola. Digamos que a escola é um reflexo da comunidade onde está inserida.

<sup>41</sup> (Pinto & Sarmiento, 1997)

- *Construção e atribuição de sentido* – é um meio de passar da mera informação ao conhecimento e que envolve processos como o debate, a comparação e a contraposição, a formulação de hipóteses, o esforço de síntese;
- *Capacitação para a tomada de decisões* – é a tomada de consciência das diferentes motivações e interesses, das condicionantes, das possíveis consequências.

Educar para a Cidadania, como já evidenciámos, deverá ter na sua prática, na sua génese, alguns pilares, tais como ensinar para os valores e para a ética da responsabilidade, instruir para a autonomia e formar para a participação e a cooperação. Sem isso não poderemos incrementar futuros pais e cidadãos, construtores de sentidos, plenos de valores humanos e democráticos.

### 1.4 Ecologia

*“A Ecologia está rapidamente a tornar-se o ramo da ciência mais importante para a vida quotidiana de todo o homem, mulher e criança.” Eugene Odum (2001:4)*

Antes de irmos à procura das raízes da ecologia, importa lembrar o que isso significa. O termo Ecologia vem do grego *oekologie*, (*oikos*, casa ou lugar onde se vive; *logos*, estudo), significa portanto, *estudo da casa*. Esta *casa* é observada como o nosso Planeta, a nossa Terra, a nossa “casa”.<sup>42</sup> Podemos perspectivar que as raízes da ecologia estão na história natural, que é tão antiga quanto a própria humanidade. O interesse dos seres humanos pelo ambiente está arraigado, desde os primeiros tempos da nossa existência. A ideia de que a Terra é viva pode ser tão velha quanto a humanidade. Uma das condições fundamentais para a sobrevivência da espécie humana, desde os seus primórdios, era o conhecimento sobre o seu ambiente. Embora tal conhecimento não fosse um estudo académico, ele era útil para fazer associações entre o clima e as plantas ou sobre os locais de ocorrência dos animais.

---

<sup>42</sup> Este termo foi utilizado pela primeira vez por Ernest Haeckel, em 1866.

A ecologia, de facto, não tem um início muito bem delineado, encontrando os seus antecedentes na história natural dos gregos, particularmente num discípulo de Aristóteles, Teofrasto, que foi o primeiro a descrever as relações dos organismos entre si e com o meio. As bases posteriores para a ecologia moderna foram lançadas nos primeiros trabalhos dos fisiologistas sobre plantas e animais. A investigadora Hanazaki (2004:2) corrobora esta ideia, referindo que "podemos encontrar obras de natureza claramente ecológica entre os filósofos clássicos da cultura grega, pois estes compreendiam o ambiente de forma integrada. Entre eles podemos citar nomes como Aristóteles e Hipócrates. Aristóteles era um verdadeiro naturalista, mas foi seu sucessor, Theophrastus, quem começou o estudo sistemático e formal do ambiente."

No entanto, essa preocupação com o ambiente que rodeia o Homem só se tornou ciência na História recente, ou seja, nos finais do século XIX. E é neste ponto que partimos para fazer uma sintética sinopse da evolução desta ciência. Segundo Rodrigues Carvalho (2005: Cap.I:) "embora alguns historiadores da ecologia como Robert Stauffer, Frank Egerton e Bodennhmeir procurem situar o nascimento desta disciplina na noção de economia da natureza proposta no século XVIII pelo botânico sueco Carl von Linne, dito Lineu, ou mesmo na História dos Animais de Aristóteles (384-322 a.C.), a ecologia enquanto ciência é mais recente." "A ciência da ecologia foi bastante influenciada pela tradição dos historiadores naturais dos séculos XVIII e XIX, como Buffon, Lineu, Darwin, Wallace, Humboldt, entre muitos outros. Neste mesmo período, surgiram também obras que tiveram grande impacto na formação da ecologia, como os trabalhos de Malthus sobre crescimento populacional e demografia." (Hanazaki, 2004:2)

A ecologia tem nitidamente uma enorme influência a partir da história natural, contudo conseguiu ir mais além, isto é, diferenciou-se das outras ciências que tendem à análise e que tentam circunscrever e dividir o seu campo de trabalho. A ecologia é, sobretudo, uma ciência de síntese, de confluência de diferentes disciplinas. "Durante a primeira metade do século XX, os problemas relacionados com interações de organismos vivos e o seu ambiente eram estudados por especialistas em Geografia, Zoologia, Paleontologia e Geoquímica, ciências já bem definidas e reconhecidas" (Carapeto: 1994)

Enquanto ciência que estuda as relações entre organismos vivos (incluimos, evidentemente, o Homem) e entre estes e o seu ambiente, a ecologia não poderia deixar de ser multidisciplinar. Envolve biologia vegetal e animal, taxonomia, fisiologia, genética, comportamento, geologia, sociologia, antropologia, física, química, matemática, geografia, e outras. Quase sempre se torna difícil delinear a fronteira entre a ecologia e qualquer uma dessas ciências, pois todas têm influência sobre ela. A mesma situação existe dentro da própria ecologia. Na compreensão das interações entre o organismo e o meio ambiente ou entre organismos é quase sempre difícil separar comportamento de dinâmica populacional, comportamento de fisiologia, adaptação de evolução e genética, e ecologia animal de ecologia vegetal.

De uma forma simples, Krebs (1972:694) aponta para quatro alicerces principais que guardam uma relação directa com a ecologia, a saber: a genética, a evolução, a fisiologia e a etologia.

### Diagrama II - Ecologia e os quatro principais alicerces



Fonte: Adaptado de Krebs (1972)

A ecologia moderna, porém, passou a concentrar-se no conceito de ecossistema, uma unidade funcional composta de organismos integrados e em todos os aspectos do meio

ambiente em qualquer área específica. Envolve tanto os componentes sem vida (abióticos) quanto os vivos (bióticos), através dos quais ocorrem o ciclo dos nutrientes e os fluxos de energia.

No entanto, tal como acontece nas principais ciências, também a ecologia possui subdivisões, consoante o seu objecto de estudo. Temos, assim, a autoecologia e a sinecologia. Estas subdivisões são identificadas por diversos investigadores<sup>43</sup>, que as definem da seguinte forma: “A autoecologia trata do estudo do organismo individual ou de uma dada espécie. Geralmente, destacam-se as biológicas e o comportamento como meios de adaptação ao ambiente. A sinecologia trata do estudo de grupos de organismos que se encontram associados uns aos outros formando uma unidade.” (Odum, 2001)

### 1.4.1 – Níveis organizacionais, fundamentos e conceitos

Neste ponto, focaremos os níveis organizacionais e os conceitos delineados pelos principais estudiosos para entender e interpretar esta recente ciência que, como já vimos, data dos finais do século XIX, princípio do século XX. Importa, desde já, destacar alguns conceitos ou nomenclaturas, para melhor entender o pensamento ecológico. Propomos no Quadro V uma síntese com essas noções e terminologia essenciais à ecologia.

#### Quadro V - Conceitos básicos em Ecologia

Conceito	Definição
População	Conjunto de indivíduos de uma mesma espécie, convivendo numa área comum e mantendo ou não um certo grau de isolamento em relação a grupos de outras regiões. São grupos dinâmicos com grande adaptabilidade consoante diversos factores ambientais.
Comunidade Biológica ou Biótica	Conjunto de organismos de espécies distintas, que convivem numa mesma área, mantendo entre si um relacionamento que pode ser harmonioso entre uns e divergente entre outros. Também pode ser chamado de Biota. As comunidades maiores têm o nome de Bioma.
Nicho Ecológico	Pode ser considerado o papel que o organismo desempenha no ecossistema. Pode estar também relacionado com as interacções como alimento e com os competidores de um dado organismo. Actualmente, o nicho é considerado toda a gama de condições sob as quais o indivíduo (ou população) vive e se substitui a si mesmo.
Habitat	Corresponde ao lugar onde um organismo/espécie vive, ou onde podemos encontrá-lo.

---

<sup>43</sup> Investigadores como Odum (2001), Nazareth (2004), Sacarrão (1991), Rodrigues Carvalho (2005)

## Relação Família/Escola – duas realidades: uma visão de Ecologia Humana

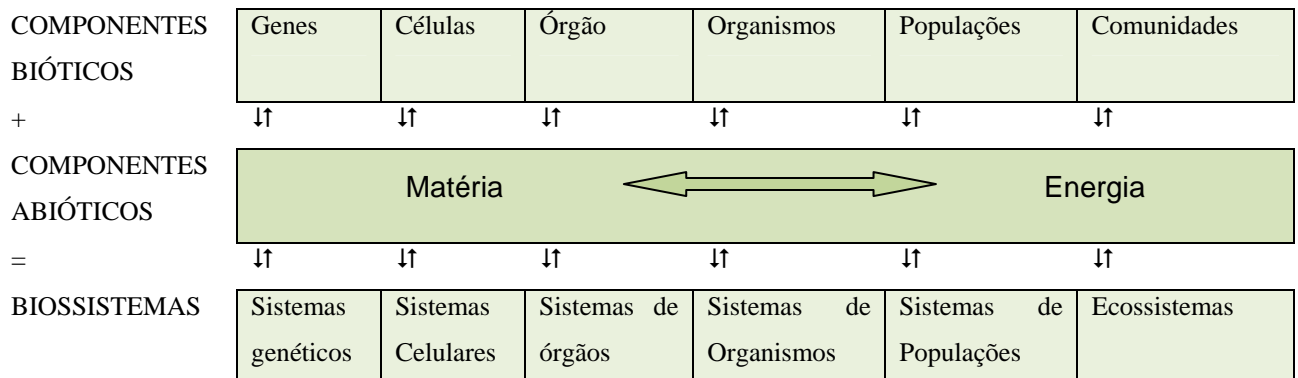
Espécie Biológica	É o conjunto de todas as populações formadas por indivíduos semelhantes entre si e capazes de se reproduzir em condições naturais, gerando descendentes férteis e semelhantes aos parentais.
Ecossistema	Conjunto de elementos bióticos (seres vivos) e abióticos (não vivos, como clima, altitude, solo...) e uma determinada área, que trocam entre si influências notáveis, com a transferência de matéria e energia, visando o equilíbrio estável.
Ecosfera ou Biosfera	É o conjunto de regiões da Terra onde existe vida. Também pode ser considerado o conjunto de todos os ecossistemas existentes na Terra. Este conceito foi criado por analogia aos termos “litosfera” (rochas) e “atmosfera” (ar). De modo geral, podemos dizer que os limites da biosfera se estendem desde o topo das altas montanhas até as profundezas das fossas abissais marinhas. A espessura máxima da biosfera é de aproximadamente 20 Km.
Biocenose	Processo de integração e relacionamento a que se entregam as diversas populações de espécies diferentes que convivem numa mesma área ou ambiente. Pode ocorrer este termo ser empregado no sentido de Comunidade Biológica.
Biótopo	Características físicas e químicas do ambiente, como temperatura, tipo de solo, humidade, pH, tamanho, etc. A Biocenose (quando envolve todas as populações (vegetais, humanas e microbianas) e seu respectivo Biótopo estão em constante interação. O Biótopo influencia a Biocenose e é por ela influenciado. Quando falamos da humana, damos-lhe o nome de Antropocenose.
Componentes Abióticos	Em conjunto, constituem o biótopo: ambiente físico e factores químicos e físicos. A radiação solar é um dos principais factores físicos dos ecossistemas terrestres pois é através dela que as plantas realizam fotossíntese, libertando oxigénio para a atmosfera e transformando a energia luminosa em química.
Componentes Bióticos	Representados pelos seres vivos que compõem a comunidade biótica, compreendendo os organismos heterotróficos, dependentes da matéria orgânica, e os autotróficos, responsáveis pela produção primária, ou seja, a fixação do CO <sub>2</sub> .
Energia	Força motriz que aborda os diversos ambientes e garante as condições necessárias para a produção primária de um ambiente, ou seja, a produção de biomassa a partir de componentes inorgânicos.

Fonte: As definições apresentadas surgem a partir de uma pesquisa bibliográfica dos seguintes autores: Odum (2001), Hanazaki (2004), Rodrigues de Carvalho (2005), Cassini (2005), Neto (2001), Nazareth (1993)

Uma das maneiras de delimitar e perceber a ecologia moderna é considerá-la em termos de níveis de organização e quanto a este aspecto é fundamental olharmos para Eugene Odum, que desenvolveu um “espectro biológico<sup>44</sup>” (Figura 3), no qual indica que a Ecologia incrementa o seu estudo a partir dos níveis de organização dos organismos nos ecossistemas.

<sup>44</sup> Conceito apresentado por Odum (2001)

**ESQUEMA II - Espectro Biológico ou Espectro dos níveis de organização**



Fonte: Adaptado de Eugene Odum (2001)

Numa interpretação desta figura, Carvalho (2005:9) aponta que “cada um desses níveis (população, comunidade, ecossistema, ...) produz sistemas funcionais característicos que integram componentes bióticas e abióticas em permanente interação entre si e com o ambiente físico. No caso do homem, inclui-se ainda a componente cultural. Por outro lado, os diferentes níveis individualmente considerados, entre si e no seu conjunto, obedecem, além de outros, a dois princípios fundamentais: o da interdependência e o da integração funcional”. O mesmo investigador acrescenta: “pelo princípio da interdependência explica-se que cada órgão não possa autoperpetuar-se sem o seu indivíduo, que este não sobreviva sem a sua população e que a comunidade não exista sem a circulação de materiais e a corrente de energia no ecossistema. De acordo com o princípio da integração funcional, em relação a cada nível subsequente há determinadas características que só em parte são explicadas pelos níveis anteriores.” Sendo assim, na natureza teremos inúmeras populações, comunidades, nichos, etc. Mas, o que realmente importa, o que realmente é nevrálgico em ecologia e no pensamento ecológico são as interações entre as populações, como reagem entre si e que tipo de contactos estabelecem. Necessariamente, desde o início da ecologia como ciência, foi necessário classificar essas interações como positivas, negativas ou mesmo neutras. O Quadro VI mostra essas interações.

**Quadro VI - Interações entre Populações**

Interações entre Populações	Intra-específicas (mesmas espécies)	Positiva	Colónia Sociedade Cooperação
		Negativa	Canibalismo Competição
		Neutra	Neutralismo
	Inter-específicas (espécies diferentes)	Positiva	Comensalismo Cooperação Inquilinismo Mutualismo Simbiose Foresia
		Negativa	Amensalismo Competição Eslavagismo Parasitismo Predatismo

Fonte: Adaptado de Odum (2001), Hanazaki (2004), Rodrigues de Carvalho (2005), Cassini (2005).

Para uma rápida leitura e compreensão do quadro acima exposto, estruturamos sucintamente as interações apresentadas:

*Colónia* - são associações positivas entre indivíduos de uma mesma espécie, anatomicamente ligados, que em geral perderam a capacidade de viver isoladamente.

*Sociedade* – designa as interações entre indivíduos da mesma espécie, organizados de um modo cooperativo e não ligados anatomicamente. Os indivíduos de uma sociedade mantêm-se unidos graças a estímulos recíprocos.

*Canibalismo* – relação entre indivíduos da mesma espécie. Um indivíduo mata outro da sua própria espécie para se alimentar.

*Competição* – surge quando duas populações se inibem mutuamente. Ocorre porque ambas as populações necessitam de um mesmo recurso que, por norma, é pouco abundante.

*Neutralismo* – ocorre quando nenhuma das populações afecte a outra, embora interajam. Provavelmente, o neutralismo é muito raro ou inexistente.

*Comensalismo* - é a interação entre espécies diferentes, na qual uma delas aproveita os restos alimentares da outra sem a prejudicar.

*Cooperação* - é uma ligação entre indivíduos, na qual ambos se beneficiam, mas cuja coexistência não é obrigatória.

*Inquilinismo* – quando há associação entre indivíduos, sendo que um deles procura abrigo ou suporte no corpo do outro, sem o prejudicar.

*Mutualismo* - é uma interacção obrigatória, em que duas espécies se favorecem, mas que não precisa de envolver uma associação física próxima.

*Simbiose* – é quando ocorre uma associação física entre dois organismos mutualistas, beneficiando ambos dessa interacção.

*Foresia* - é o consórcio entre indivíduos de espécies diferentes, em que um se utiliza do outro para transporte, sem o prejudicar.

*Amensalismo* – ocorre quando uma população é afectada de modo negativo por outra, mas esta última não é beneficiada nem prejudicada.

*Esclavagismo* - é a interacção desarmoniosa, na qual uma espécie captura e faz uso do trabalho, das actividades e até dos alimentos de outra espécie.

*Parasitismo* - é mais uma associação negativa entre indivíduos de espécies diferentes, na qual um vive à custa do outro, prejudicando-o.

*Predatismo* - ocorre quando uma população afecta a outra de modo desfavorável, beneficiando desta interacção.

Não podemos abordar as questões ecológicas sem destacar as duas leis<sup>45</sup> ou princípios fundamentais desta ciência, pois os sucessos e fracassos de uma comunidade, de uma população, num determinado ecossistema, variam tendo por base essas leis. Estamos a falar da “Lei do mínimo de Liebig”, que se insere nos aspectos ou factores limitativos para os indivíduos de uma população. Isto é, o crescimento, a reprodução, a fotossíntese, o tamanho da população, entre outros aspectos, estão muitas vezes regulados pela disponibilidade de poucos factores ou necessidades (matéria-energia) pouco abundantes. Nos diversos ecossistemas, entre os muitos factores que podem ser limitativos, os principais são os nutrientes, a água e a temperatura. Em termos populacionais, muitas vezes esses factores podem ser o alimento, a abundância de predadores ou o próprio clima.

O segundo pressuposto, igualmente essencial aos estudos em ecologia e que está relacionado com o princípio anterior, é a “lei de tolerância de Shelford: “tanto a escassez como o excesso de um determinado factor podem ser prejudiciais a um

---

<sup>45</sup> Estas leis são focadas em Odum (2001), Hanazaki (2004), Carvalho (2005), Cassini (2005).

organismo”. Neste sentido, corroboramos um aspecto abordado por Rodrigues de Carvalho quando refere que “a ausência ou insucesso de um indivíduo podem ser devidos à falta ou excesso qualitativo ou quantidade em relação a qualquer dos factores próximos dos limites de tolerância para esse mesmo indivíduo (Carvalho 2005:18-19)”.

Atendendo a estes aspectos, podemos referir que o nosso estudo certamente também terá factores limitativos e de tolerância. Como exemplo, podemos referir que as características socioeconómicas podem ser um factor limitativo e, por outro lado, a formação académica de um indivíduo poderá ser um factor de tolerância. Após a delimitação dos conceitos e dos princípios fundamentais dos níveis organizacionais que dão a sustentação da ecologia, partimos agora em busca do conceito.

Partimos nesta viagem começando por citar o primeiro conceito de ecologia utilizado pelo “pai” desta ciência, ou seja, Haeckel, que em 1866 a definiu como o estudo das relações entre os seres vivos e o meio natural que os rodeia. Mais tarde, segundo Hanazaki (2004:4), em 1927 Charles Elton define-a como a história natural científica. Posteriormente, surgiram mais dois conceitos que, de certa forma, estão ligados. O primeiro é da autoria de Eugene Odum que, nos meados de 1950, definiu a ecologia como o estudo das relações dos organismos ou grupos de organismos com o seu ambiente, ou a ciência das inter-relações que ligam os organismos vivos ao seu ambiente. Vinte anos mais tarde, Charles J. Krebs aponta a ecologia como o estudo científico das interacções que determinam a distribuição e a abundância dos organismos, definição esta que é bastante aceite actualmente.

No entanto, não podemos deixar de referir que, até ao fim do século XX, faltava à ecologia uma base conceptual. A ecologia moderna, porém, passou a concentrar-se no conceito de ecossistema, uma unidade funcional composta de organismos integrados, e em todos os aspectos do meio ambiente em qualquer área específica, graças a Eugene Odum. Hanazaki (2004:6) revela que “antes de Odum, a ecologia tinha sido estudada basicamente dentro de disciplinas individuais. Odum defendeu a ecologia como uma nova ciência integrativa, tendo ficado conhecido como o “pai da ecologia de ecossistemas moderna”.

Devemos referir, mais uma vez, que os ecossistemas envolvem tanto os factores abióticos (representados pelos componentes físicos e químicos do ambiente) como os factores bióticos (comunidades biológicas), através dos quais ocorrem o ciclo dos materiais e o fluxo de energia. Os ecossistemas precisam para manter as suas características e a sua estabilidade, duma interacção estruturada entre solo, água e nutrientes, de um lado, e entre produtores, consumidores (macroconsumidores) e decompositores (microconsumidores), de outro. Os ecossistemas funcionam graças à manutenção do fluxo de energia e do ciclo de materiais, desdobrado numa sequência de processos e relações energéticas, chamada cadeia alimentar, que agrupa os membros de uma comunidade natural. Existem cadeias alimentares em todos os habitats, por menores que sejam esses conjuntos específicos de condições físicas que cercam um grupo de espécies.

Sumariamente, o objectivo da ecologia é entender os princípios de operação dos sistemas naturais e prever as suas reacções às mudanças. Krebs (1972:695) define ecologia como “o estudo científico dos processos que regulamentam a distribuição e a abundância de seres vivos e as interacções entre eles, e o estudo de como esses seres vivos, em troca, intercedem no transporte e na transformação de energia e matéria na biosfera (ou seja, o estudo do planeamento da estrutura e função do ecossistema).”

Tendo como base o que já foi discriminado em termos conceptuais relativamente às questões da ecologia geral e do seu objecto de estudo, percebendo que, neste ambiente global, abundam as interacções, importa agora o estudo de uma espécie em particular – o Homem.

### **1.5 Ecologia Humana**

*“Todas as disciplinas e profissões, tanto no campo das ciências como no das humanidades, estão ávidas por encontrar na área da ecologia humana um campo comum de encontro”. (Odum 2001:812)*

Como já constatámos no ponto anterior, a ecologia como ciência é muito recente, datando da segunda metade do século passado, pelo que poderemos afirmar que a ecologia humana terá uma história ainda mais breve. E porque terá surgido? Certamente para responder a questões muito específicas de uma espécie que mais à frente iremos vislumbrar.

Relembramos que o conceito de Ecologia surgiu com Haeckel, em 1866, o qual a definiu como sendo “o estudo das relações entre os seres vivos e o meio natural que os rodeia (Olivier, 1979)”. Basicamente, o conceito actual consiste no estudo das inter-relações entre os seres vivos (plantas e animais), bem como das relações desses seres vivos, agrupados em populações, com o meio em que vivem. Contudo, este fundamento é um pouco redutor para a espécie humana, pois o Homem é um animal pouco dotado, heterotrófico, capaz de comunicar com grande eficácia, capaz de criar transcendendo os parâmetros etológicos, capaz de modificar o ambiente e de criar um ambiente construído, esse também de extrema complexidade. Como, logicamente, não existe nenhuma outra espécie com características semelhantes, alguns teóricos começaram a reflectir sobre a ecologia numa vertente “humana”. Não podemos escamotear que o ser humano é um sistema em interacção constante com o meio.

Como base nesta ideia, nascem, então, no princípio do século XX, mais propriamente nos anos 20, as primeiras abordagens sobre a Ecologia, principalmente com a Escola de Chicago<sup>46</sup>. Mas é nos anos 50/60 que as questões ambientais e, concretamente, a Ecologia, ganham a vitalidade<sup>47</sup> que hoje conhecemos. A partir dessas décadas, a

---

<sup>46</sup> Referenciando Rodrigues de Carvalho (2005), pág. 27 e 28, “Segundo a opinião de quantos encontram no grupo de Chicago a origem da Ecologia Humana, diz que ela nasceu de facto em Chicago, antes de tudo como ecologia urbana, numa tentativa de explicar os fenómenos da grande cidade. Note-se que o ano de 1921 é igualmente apontado (...) como ano do termo *ecologia humana*, na sequência da publicação de um trabalho de Park e Burgess, sob o título “An introduction of the science of sociology.” A Escola de Chicago refere-se a escolas e correntes do pensamento de diferentes áreas e épocas, que ficaram conhecidas por serem discutidas e desenvolvidas na cidade norte-americana de Chicago. Na sociologia, a Escola de Chicago representa um conjunto de teorias cujo tema principal era os grandes centros urbanos, pela primeira vez estudados etnograficamente. Os maiores representantes desta escola são William I. Thomas, Florian Znaniecki, Robert E. Park, Louis Wirth, Ernest Burgess, Everett Hughes e Robert McKenzie. Da década de vinte à de trinta, a sociologia urbana / ecologia urbana foi quase sinónimo de Escola de Chicago. R. Park foi, juntamente com E. W. Burgess, o primeiro sociólogo a utilizar a expressão “ecologia humana”.

<sup>47</sup> José Bóia (2003:69) indica que, “até meados dos anos sessenta, em contraste com outras grandes ideias do século XX, o pensamento ambientalista apenas conseguia mobilizar uma pequena minoria, (...), mas os anos sessenta vieram revolucionar este estado de coisas”

tomada de uma consciência ecológica e das questões ambientais e humanas não voltou para trás, nem tão pouco se manteve inerte. Muitas associações, muitas nações, muitos estudiosos aderiram à causa ecológica. “Figuras públicas e organizações governamentais e não-governamentais passam a abraçar a causa ambientalista. A ecologia ganha foros de ideologia. A força do seu discurso é tal que as organizações económicas afectam grandes recursos para a construção de identidades *verdes*.” (Bóia 2003:70)

Consequentemente, a Ecologia Humana mostra-se igualmente com força nos anos 50/60 e, para tal contribuíram várias obras, principalmente a de Amos Hawley. Para ele, a Ecologia Humana genericamente tenta explicar o equilíbrio biótico e as trocas sociais, sendo um campo especializado de análise sociológica que investiga: os aspectos subsociais (bióticos), tanto espaciais como funcionais, que surgem da interacção entre o homem e o meio ambiente, bem como a natureza e a forma dos processos, através dos quais surge e se altera a estrutura social. As características da teoria de Ecologia Humana de Hawley (1996) são os seguintes:

- Importância do meio ambiente, pois da sua interacção com a população surge a sua organização.
- Importância da população, cuja adaptação se realiza mediante uma organização.
- Importância da organização, que pode ser considerada em duas perspectivas: estática (conjunto de funções e relações inter-reunidas) e dinâmica (processos de adaptação a um meio ambiente), correspondendo às perspectivas de organização social.
- Importância do equilíbrio, que é sempre instável dado que a população está sempre aberta ao meio.

Percebemos agora que o pressuposto básico da Ecologia Humana seja a adaptação, aqui encarada como um processo colectivo e não individual, na medida em que a preocupação desta ciência se centra nas diferentes maneiras pelas quais as populações humanas se organizam, de forma a se manifestarem em determinados ambientes. O investigador Dias<sup>48</sup> acrescenta: “o que nos deve interessar é o homem nas suas inter-relações sociais e as respostas que ele adopta em face dos problemas que a vida lhe

---

<sup>48</sup> Citado por Lopes (2001:18)

põe.” Em 1991, Thompson<sup>49</sup> estabelece uma relação entre os conhecimentos biológicos e as Ciências Sociais. Questões como a competição, a luta pela sobrevivência, passam a ser focadas no âmbito destas Ciências.

Actualmente, a Ecologia Humana é considerada um novo nível de pensamento ao alcance de diferentes disciplinas. Já não é vista como um capítulo de uma ciência ou a síntese de todas as ciências ou o estudo marginal de todas as ciências. Esta considera homem como um todo, um sistema de órgãos e funções, dotado de instintos e de inteligência, com um património genético e cultural e inserido num meio, que é constituído pelo universo biótico e social. A tomada de consciência sobre os problemas do ambiente no mundo actual e respectiva percepção dos riscos que daí derivam para as populações humanas explica o envolvimento de geógrafos, sociólogos, biólogos e outros investigadores e técnicos, que se reconhecem na óptica específica da Ecologia Humana. (Lopes, 1993:21)

Em Portugal, o conceito de Ecologia Humana irrompe através de alguns estudos na área da geografia. Lopes (1993:17) revela que “a ecologia humana despontou, de forma implícita ou explícita, do vasto conjunto de estudos geográficos e socioantropológicos levados a cabo no período após Leite de Vasconcelos. Na Bibliografia Geográfica de Portugal, em dois volumes, o últimos dos quais relativo ao período de 1947-1974, encontramos já alguns estudos e trabalhos que pronunciam alguma intencionalidade orientada para o campo da Ecologia Humana”. A ecologia humana é “o estudo interdisciplinar das interacções entre o homem e o ambiente, realizado através da metodologia sistemática e com objectivos prospectivos (Nazareth 2001)”. Para o indivíduo, a ecologia humana propõe propriedades únicas que o tornam agente do tipo de relação desenvolvido com os outros e com o meio ambiente: com a sua necessidade de sobrevivência, o indivíduo tem de ter acesso ao meio, donde lhe vem o sustento. Cria também as suas interdependências com as quais aprende o necessário para viver em sociedade.

Segundo o professor Nazareth (2001), a Ecologia Humana “é considerada, nos dias de hoje, sob dois pontos de vista: como uma nova disciplina e/ou como uma reflexão sobre

---

<sup>49</sup> Citado por Odum (2001).

a sociedade inserida num determinado contexto ambiental. Em qualquer dos casos, os comportamentos da sociosfera são sempre conciliados com os comportamentos da biosfera. Deste modo, tendo em conta a dinâmica das interações bioculturais, a ecologia humana estuda os diversos campos de actuação do homem (físico, químico, biológico económico, cultural, etc.) numa perspectiva global. Esta nova ciência necessita de uma atitude científica globalizante e de metodologia que integre a dinâmica das interações bioculturais à semelhança de todas as áreas do saber.” A acompanhar esta ideia diz também Larrère<sup>50</sup>: “A integração deste ponto de vista permitirá associar o cosmopolitismo obrigatório dos projectos normativos globais com as especificidades locais, porque assenta o seu poder persuasor no bom uso local da natureza (o que promove culturas localizadas) e a sua força cosmopolita nos efeitos globais que delas resultam (multiculturas universalizadas em rede).”

A Ecologia Humana torna-se, portanto, numa perspectiva global que toma em consideração a espécie humana, a sua actividade e o meio ambiente, o qual é, ao mesmo tempo, produto e condição dessa actividade. Se quisermos, preocupa-se com o conjunto de actividades humanas, na perspectiva da relação entre essas actividades e o seu ambiente. Para ultrapassar os campos teóricos, Nazareth (2001) aponta a Ecologia Humana como o centro das reflexões. Através da transdisciplinaridade pode encontrar resposta à degradação ambiental e tornar-se veículo na afirmação da ciência, já que pressupõe mais do que um sistema de trocas teórico-científicas e vai “beber” aos postulados mais específicos de cada uma delas. Representará, então, um encontro de diversas reflexões sobre o Homem no seu meio ambiente.

A Ecologia Humana hoje deverá não abordar campos teóricos já aprofundados, que só conduzirão a algo já descoberto, mas aproveitando destes todos os contributos que possam servir como instrumentos essenciais à continuação da sua própria descoberta científica. Neste estudo, abordaremos a relação Escola/Família. Nesta perspectiva, Lopes (1993:19) apoia o nosso pensamento, pois “no caso das actividades humanas, reconhece-se hoje que os usos não se limitam aos ecossistemas, antes os atravessam para aproveitar as complementaridades e os contrastes de zonas ecológicas variadas.

---

<sup>50</sup> Citado por Lencastre (2006:43)

Esta questão fundamental à investigação em Ecologia Humana ainda persiste, se bem que outros métodos sejam adoptados.”

A consciência ecológica é a base principal para a resolução desta problemática e é urgente mentalizar as pessoas. Na perspectiva do desenvolvimento humano<sup>51</sup> (desenvolvimento do indivíduo como resultado da interacção deste com o meio ambiente), concluímos que o desenvolvimento da criança é o resultado das interacções desta com os diferentes ecossistemas em que está inserida, visto depender do meio e ter de se adaptar a esse meio. Reforçando esta ideia, veja-se a seguinte afirmação de C. Larrère e R. Larrère: “Os desenvolvimentos recentes da ecologia têm por característica comum o facto de terem em conta a heterogeneidade e a historicidade dos sistemas ecológicos, de integrarem as actividades humanas no seu esforço e de renunciarem a uma focalização sobre os mecanismos reguladores e sobre os equilíbrios ecológicos.” A resolução ou explicação para determinado tipo de problemas sociais contemporâneos deverá estar consagrada nesta ciência, assim como a reflexão sobre as estruturas e os serviços sociais existentes.

Recorde-se a definição de Ecologia Humana, resultante do seminário Internacional sobre Ecologia Humana, Turismo e Desenvolvimento Sustentável, realizado no Bali (Indonésia), em Março de 1990, como sendo o “estudo do homem em relação com os outros seres humanos e ambos com o mundo natural e cultural que o rodeia.”<sup>52</sup> Esta ciência introduz uma consciência ecológica nas ciências sociais e humanas e este é o objectivo de um ecólogo. (Re)pensar, (re)olhar os problemas e as questões necessita de uma perspectiva, no sentido de melhor responder às constantes solicitações sociais.

A resposta a qualquer problemática passa pela renovação da consciência ecológica dessas mesmas populações. Assim, a resolução ou explicação para determinado tipo de problema social contemporâneo, deverá estar consagrada na ecologia humana, já que tudo o que diz respeito ao homem e à sua maneira de estar em sociedade, no seu meio ecológico, a ordem que este tem das coisas, a religiosidade, os valores, os padrões e as práticas de vida são, de facto, o objecto de estudo da ecologia humana.

---

<sup>51</sup> Conceito estudado por Bronfenbrenner (1994)

<sup>52</sup> Definição indicada por Lopes (1993:42)

Se colocarmos a Ecologia no centro das reflexões, devemos sempre pensá-la como uma ciência em si própria. No entanto, esta deverá abranger outros campos que por norma se aproximam das preocupações da Sociologia, Geografia, Economia ou Ciência Política. Neste sentido, a Ecologia Humana mostra-se como uma disciplina de vanguarda, já que muitas vezes o inverso não é verdadeiro.

Deste modo, e como já referimos, a transdisciplinaridade é uma forma de estar científica e abrangente, já que pressupõe mais do que um sistema de trocas teórico-científicas. Ao serem integradas disciplinas diferentes na reflexão ou resolução de um problema, a interpretação que dela surgirá será global e responsabilizará os diferentes intervenientes no mesmo problema das Ciências Sociais.” (Lopes 1993: 19)

Basicamente, cada disciplina deverá representar um nível de saber que está ligado a uma temática, aspectos que, todos em conjunto, projectarão vectores para a (re)solução dos problemas encontrados hoje em dia no âmbito do Homem/Ambiente.

Com base no que já abordámos em relação aos aspectos da ecologia humana, como o da transdisciplinaridade, novo pensamento científico, importa-nos agora abordar os princípios ecológicos para o Homem e as suas comunidades humanas, de modo a evidenciar a importância desta ciência em franca expansão na resolução das diferentes problemáticas humanas. O físico Fritjof Capra<sup>53</sup> define claramente esses princípios: “o primeiro princípio é a interdependência. Todos os membros da comunidade ecológica estão relacionados numa ampla e complexa rede de relações, a teia da vida. Compreender a interdependência ecológica significa entender as relações, pois do ponto de vista sistémico, as interacções entre as partes são tão ou mais importantes do que as próprias partes do todo. O segundo princípio é a reciclagem. Sendo sistemas abertos, ocorrem trocas de matéria (nutrientes são reciclados), por isso não há produção de resíduos na natureza. Aqui, a lição para as comunidades humanas é óbvia, já que o sistema produtivo é linear. A parceria, ou seja, a tendência à associação que estabelece vínculos de cooperação, compõem o terceiro e quarto princípios como uma característica essencial das comunidades sustentáveis. As trocas cíclicas de matéria e

---

<sup>53</sup> Citado por Layrargues (2004)

energia nos ecossistemas são sustentadas por uma cooperação difundida entre os membros da rede. Nas comunidades humanas, a parceria significa a democracia e o fortalecimento pessoal, por causa dos diferentes papéis sociais desempenhados, outros dois princípios da ecologia que permitem aos ecossistemas sobreviverem aos distúrbios e adaptarem-se às mudanças das condições. Nesse sentido, outro princípio é a flexibilidade de um ecossistema que o traz ao ponto de equilíbrio, após um período de mudanças nas condições ambientais. Em cada comunidade, invariavelmente existem contradições e conflitos, como a tensão entre estabilidade e mudança, ordem e liberdade, tradição e inovação. O último princípio da ecologia, a diversidade, esse intimamente ligado à estrutura em rede do sistema. Um ecossistema diverso também será flexível, pois ele possui muitas espécies que sobrepõem funções ecológicas que podem ser parcialmente substituídas, caso um elo da rede se desfaça. Assim, quanto mais complexa for a rede, mais complexo é o padrão das conexões, e conseqüentemente, mais flexível será o sistema. A decorrência desses princípios é a viabilidade do ecossistema, ou, em outras palavras, a sua sustentabilidade. Enfim, do ponto de vista sistémico, a função se torna tão ou mais importante do que a estrutura do sistema” Consideramos que esta citação, embora longa, sintetiza os princípios reguladores da Ecologia Humana. Serão estes a resposta aos problemas que se colocam à Ecologia Humana, constituindo a forma mais eficaz de encarar os problemas de modo global e atendendo às diferenças culturais que coexistem no planeta.

“A Ecologia Humana não é uma ciência madura nem tão pouco pode ser considerada como pertencente às ciências Naturais nem às Ciências Sociais, é uma herança de outras ciências, tais como a Antropologia, a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, bem como a Biologia. Por isso, ela emerge hoje como uma área de saber interdisciplinar que une os resultados técnicos e científicos de dois sistemas do conhecimento em constante interação e mútua dependência, isto é, o sistema da natureza das acções humanas.” (Jackson e Steiner<sup>54</sup>)

Necessariamente, o trabalho de investigação em curso desenvolver-se-á sobre uma das questões actuais e, quanto a nós, pertinente, que é a da relação Escola/Família. Para podermos ser melhores educadores, teremos de procurar boas respostas para as

---

<sup>54</sup> Investigadores citados por Lopes (1993 42-43).

inúmeras questões em diferentes áreas que este tema coloca. Só desta forma conseguiremos olhar as crianças, se quisermos, de uma forma poética, como uma flor num canteiro de jardim e não um jardim com um canteiro de flores. Importa que a escola saiba assumir o seu papel polivalente de estrutura, com meios e formas de actuação criados em função de objectivos educacionais e sociais previamente definidos, mediante um estudo e análise objectiva das condições de vida da comunidade. Por esta razão, “mais do que um sistema educativo, o que cada um dos nossos países possui são escolas que, em comunidades com situações e desafios muito diversificados, têm necessariamente de ser diferentes umas das outras e trabalhar com base em projectos que respondam às necessidades e aos anseios evidenciados por cada comunidade. (Grilo 2002)

## **2 - RELAÇÕES FAMÍLIA/ESCOLA**

### **2.1. Enquadramento legal**

*“A Escola é uma questão política, hoje como sempre, embora se tenham alterado os contextos e os paradigmas implícitos na vida e na organização escolar.”* Teresa Ambrósio (2005)

Ao fazermos um enquadramento legislativo da relação família/escola, fazemos também uma análise aos sistemas escolares, à educação. Isto leva-nos a pensar que ambos, e ao longo da História, sempre foram assinalados por determinadas finalidades como forma de viabilizar um projecto de sociedade. Projecto e sistema educativo constituem-se, assim, como dois eixos polarizadores da sociedade.

Iremos centrar a nossa atenção em dois períodos históricos, delimitados pelo 25 de Abril de 1974, o primeiro dos quais subdividido entre dois momentos: a Primeira República (1910-1926) e a vigência do Estado Novo (1926-1974). Estes dois subperíodos o sistema escolar oficial vincula-se nitidamente a um projecto de sociedade. O pós-25 de Abril de 1974 surge-nos também marcado por um projecto de sociedade, mas principalmente por duas tendências em coexistência nem sempre pacífica: a formação de cidadãos nos valores da democracia, da liberdade e da solidariedade, em paralelo com a necessidade de subtrair a escola a tentações de ideologização ou doutrinação. Limitamo-nos nos dois primeiros períodos a uma resenha histórica muito breve, de forma a dar uma maior ênfase às questões educativas ligadas às mudanças da sociedade, no âmbito do qual será realizado um friso legislativo cronológico sobre a relação família/escola.

## **2.1.1 – Da Primeira República ao Regime Ditatorial**

### **2.1.1.1. - A Primeira República (O tempo de crenças desmesuradas)**

O republicanismo surge ligado ao socialismo, sem um corpo ideológico próprio que o distinga visivelmente do pensamento socialista. “A República, ainda que assumida, por vezes, em termos místicos, era sentida como um ideal distante, um objectivo a longo prazo, a culminação de um laborioso processo educativo susceptível de transmutar em *cidadão o súbdito*”. (Proença 1998:47) A República Portuguesa nasceu, como regime político republicano, em 5 de Outubro de 1910. Os principais líderes republicanos, por norma, eram pessoas mais cultas e com um maior grau de ensino, nesta faixa podíamos ver médicos, professores, industriais, comerciantes, funcionários públicos de carreira, advogados, profissionais liberais. No fundo, profissões para as quais era necessária formação de nível superior. A escola republicana surgiu, assim, entre a elite intelectual dos grandes centros urbanos e nos meios académicos das principais cidades do país. A ideologia republicana girava em redor de dois grandes vectores fundamentais: por um lado, o combate ao rotativismo monárquico e a defesa do sufrágio universal, por outro, o anti-clericalismo. No fundo, para os republicanos, e de uma forma simples, a Igreja, aliada ao Trono, afigurava-se como um dos principais alvos das críticas e da propaganda republicana, particularmente no que tocava ao ensino jesuítico, acusado de subverter a consciência livre e aberta dos portugueses em prol de uma resignação pura e obediência cega aos poderes religiosos e à realeza. Uma vez no poder, os republicanos desencadearam, de imediato, um ataque feroz às instituições religiosas, através de um vasto conjunto de medidas legislativas.

O pensamento educativo do republicanismo era profundamente marcado, em primeiro lugar, pela corrente filosófica do positivismo, na qual militavam os principais dirigentes republicanos. Só a ciência poderia conduzir e realizar esta visão do homem. Daí a prioridade concedida ao ensino das ciências: biologia, antropologia, cosmologia e sociologia. Este ensino precederia a aprendizagem concreta e a prática de uma profissão ou ofício, condição indispensável à boa organização da vida colectiva. “O pensamento pedagógico português do período republicano não está, de modo nenhum, imune a esta fé cientista, como o demonstra o esforço de cientificação do discurso pedagógico e o

desenvolvimento de uma pedagogia experimental (...)” (Pintassilgo 1998:72). A esta transformação do homem, aliava-se a ideia de “um homem novo”, homem apto, através do desenvolvimento integral das suas capacidades, a contribuir activa e positivamente para a transformação da sociedade era este, em particular o “projecto” de educação de João de Barros (quanto a nós o mais representativo dos pedagogos portugueses do período Republicano), o projecto de educação nacional em que “às novas gerações desejava que se desse a preparação geral indispensável e também a consciência da terra em que viviam e das potencialidades nela existentes, da margem de progresso individual e colectivo ainda ao nosso alcance” (Fernandes s/d:45).

O pensamento educativo no período republicano estava intimamente ligado ao chamado movimento da Educação Nova e, no centro deste movimento de renovação da educação, o conceito de “escola activa”. A escola activa contrapõe-se à escola tradicional, verberando nesta o formalismo, a ausência de atitude crítica face ao conhecimento, a dissociação do ser da vida real, a obediência passiva, o saber livresco. O problema do analfabetismo crónico dos portugueses foi, sem dúvida, uma questão sempre agitada pelos republicanos para justificar o atraso do país. Salientamos que a questão da alfabetização impregnou profundamente a cultura política portuguesa dos séculos XIX e XX. Neste sentido, a escola primária, para os republicanos, devia ser o terreno privilegiado para formar uma nova geração de portugueses aptos a regenerar o país. A reforma do ensino primário foi publicada por decreto em 30 de Março de 1911. A importância e a novidade deste decreto são bem salientadas por Carvalho (1985:665-666), quando afirma: “ (...) é um documento notabilíssimo que nos colocaria ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução, se fosse minimamente executada, e mostra bem não só como os seus redactores tinham plena consciência das necessidades daquele grau de ensino mas também como estavam a par da pedagogia mais progressiva da sua época”.

Os pedagogos portugueses republicanos sempre tiveram uma perspectiva de educação cívica nos meandros da Escola e esta foi uma clara aposta como base do futuro cidadão. De certa forma, foi um dos aspectos originais da Escola da 1ª República, apesar da falta de consenso quanto aos objectivos deste ensino e os debates acesos gerados no seio do movimento pedagógico.

O ensino primário geral era obrigatório e gratuito. Neste sentido, os republicanos procuraram, através da educação, formar cidadãos cumpridores dos seus deveres e conhecedores dos seus direitos. Com a reforma do ensino primário de 1918, esta preocupação com a formação de cidadãos/formação cívica emergiu declaradamente: “O cidadão vale tanto mais quanto maior for o grau do seu envolvimento profissional e quanto mais sólida for a sua disciplina social (...)”<sup>55</sup>. Na continuidade deste perfil de cidadão, em 10 de Maio de 1919, o Decreto n.º 5787-A, colocou em pé de igualdade a luta pela vida e a consciência de cidadão: “O ensino primário tende a habilitar o homem para a luta da vida e a formar a consciência do cidadão” (artº 1º).

Sucintamente, a implantação da República, trouxe um conjunto de legislação anticlerical com a qual pretendia retirar o ensino do domínio da Igreja. Este facto terá contribuído, ainda mais, para aumentar os obstáculos que a primeira República sentiu para resolver o problema do analfabetismo. E globalmente a primeira República portuguesa saldou-se em termos educativos por um balanço positivo, embora com um grande distanciamento entre o desejado e o realmente estabelecido. A este respeito, podemos apontar como pontos favoráveis que as decisões tomadas em termos educativos:

- 1) Estimularam a expansão do ensino infantil, embora, no período de 1910-1926, apenas tenham entrado em funcionamento doze “escolas infantis”, sete criadas pela Câmara Municipal do Porto, quatro Jardins-Escolas João de Deus e a Escola Israelita. (Gomes 1986)
- 2) Em 1910 a taxa de analfabetismo em Portugal rondava os 75% e existiam mais de 700 paróquias (ou seja, 17,5% do total) sem escola primária. Em 1930, a taxa global de analfabetismo teria baixado até aos 67,8%.<sup>56</sup> No ano escolar de 1909-1910 existiam, no continente e ilhas adjacentes, 5552 escolas oficiais do ensino primário e em 1925-1926, 7126 escolas (embora não estivessem em funcionamento 469).

---

<sup>55</sup> Decreto n.º 5029, de 5 de Dezembro de 1918.

<sup>56</sup> Estes dados estatísticos encontram-se referenciados em GOMES (1986).

- 3) Criaram-se as chamadas “escolas móveis” para fazer face ao analfabetismo crónico entre a população adulta. Em 1925-1926 funcionavam 318 dessas escolas, com 13759 alunos, um terço dos quais eram mulheres<sup>57</sup>.
- 4) Estabeleceram definitivamente em 1913 o Ministério da Instrução Pública, após sucessivas tentativas, iniciadas ainda durante a Monarquia Constitucional.
- 5) Melhoraram os vencimentos do professorado primário e criaram três escolas de formação de professores em Lisboa, Porto e Coimbra.
- 6) A riqueza dos debates pedagógicos e o movimento de reflexão em torno das questões educativas deram um contributo decisivo para uma autêntica institucionalização do ensino da psicologia e da pedagogia. (Gomes 1995)

Foi “um tempo de crenças desmesuradas, e algo ingénuas, na possibilidade de uma regeneração social através da escola. Na sua simplicidade, as palavras de D. António da Costa, em 1870, resumem as certezas de várias gerações: É facto averiguado que a instrução diminui crimes e restringe a miséria.” (Nóvoa 2005) A Primeira República Portuguesa (1910-1926) representou “a primeira tentativa persistente de Portugal para estabelecer e manter uma Democracia Parlamentar” (Birmingham 1998). Podemos claramente constatar esta afirmação, pois tivemos nove Presidentes da República e quarenta e cinco Governos. “Foi o regime parlamentar mais instável da Europa ocidental. Toda esta instabilidade política, a violência pública, a falta de continuidade na administração do Estado e as paixões pessoais e ideológicas” (Wheeler 1978) culminaram por acarretar o termo da primeira experiência liberal e democrática com o golpe militar de 28 de Maio de 1926.

### **2.1.1.2. - O Estado Novo (Conservadorismo pragmático nacionalista)**

Em 28 de Maio de 1926 deu-se o golpe militar comandado pelo General Gomes da Costa. Findava a Primeira República e iniciava-se um novo período. Inicialmente, esta acção militar foi bem recebida e ovacionada pela população portuguesa. O país estava cansado da instabilidade parlamentar e governativa, das permanentes e insolúveis querelas partidárias, dos sobressaltos da vida quotidiana. Figuras da democracia

---

<sup>57</sup> Estes números são identificados por Vasco Pulido Valente, citado por CARVALHO (1985)

republicana como António Sérgio e o próprio João de Barros alinharam no grupo daqueles que acolheram positivamente a mudança política que incessantemente se vinha reclamando. Com o triunfo do golpe militar, iniciou-se a ditadura, com um governo presidido pelo Comandante Mendes Cabeçadas.

Em Abril de 1928 realizaram-se eleições directas<sup>58</sup> para a Presidência da República, tendo sido eleito o único candidato que se apresentara a sufrágio, o general Óscar Carmona. O coronel Vicente de Freitas é convidado a formar novo Ministério incluindo no elenco governativo António de Oliveira Salazar, de trinta e nove anos de idade, professor de Economia e Finanças na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. António de Oliveira Salazar aceitou a pasta das Finanças, na condição de supervisionar o orçamento de todos os ministérios e ter direito de veto sobre todos os aumentos de despesa propostos. Os êxitos da sua política financeira permitiram-lhe arrecadar enorme prestígio, sendo cognominado “Salvador da Pátria” – pela primeira vez, em 1928-29 e desde há quinze anos, o saldo positivo orçamentado era concretizado, o que não deixava de constituir uma enorme vitória do rigor financeiro, da capacidade de gestão orçamental e da política de contenção das despesas imposta a todos os ministérios. Iniciava-se então a ascensão política daquele que haveria de marcar decisivamente a vida portuguesa durante quatro décadas, verdadeiro fundador do regime depois designado de “Estado Novo”.

---

<sup>58</sup> Tinham sido feitas sucessivas emendas à Constituição Republicana de 1911, através de decretos ditatoriais, estabelecendo, nomeadamente, o voto directo dos cidadãos para a eleição do Presidente da República.

**Figura I – Imagem ilustrativa da política salazarista na implementação dos novos ideais**



Fonte: <http://www.oliveirasalazar.org>

O movimento de 28 de Maio de 1926 tendia a proscrever definitivamente o liberalismo, o individualismo e as lutas partidárias e sociais (Birmingham 1998). Salazar cultivava ainda a aversão ao parlamentarismo e ao sufrágio universal como processo de auscultação da vontade nacional: “Não creio no sufrágio universal (...). Não creio na igualdade mas na hierarquia. Os homens, na minha opinião, devem ser iguais perante a lei, mas considero perigoso atribuir a todos os mesmos direitos políticos” (Carvalho 1985). Outros valores basilares queridos do Salazarismo eram os de Pátria, Família e Religião, bem expressos na célebre tríade “Deus, Pátria, Família.”

António Salazar confiava no sistema corporativo como forma de superar os antagonismos sociais, a luta de classes e garantir a necessária harmonização de interesses.

Figura II – Imagem ilustrativa da tríade “Deus, Pátria, Família



Fonte: <http://www.oliveirasalazar.org>

#### 2.1.1.2.1 - A política educativa do Estado Novo

Neste ponto da nossa reflexão procederemos a uma breve caracterização da política educativa desenvolvida ao longo dos anos da Ditadura Militar e do Estado Novo (1926-1974), identificando os traços marcantes e as linhas de força essenciais à compreensão de um projecto de educação nacionalista e autoritária, contraditória em inúmeros aspectos, redutora das possibilidades de mobilidade social. Adoptaremos uma divisão cronológica que, de resto, é consensual entre a maioria dos historiadores da educação.<sup>59</sup>

##### a) 1926-1936: A ruptura com o período republicano e criação dos alicerces para um novo sistema educativo

Este período foi marcado pelas hesitações, sem uma orientação clara da política educativa que iria, no futuro, caracterizar a educação do Estado Novo. Uma das primeiras medidas tomadas pela Ditadura Militar, logo a seguir ao 28 de Maio, consistia na proibição da co-educação no ensino primário elementar: “Os novos dirigentes consideravam de tal gravidade a presença de meninos e meninas nas mesmas salas de aula, tanto receavam de tamanha promiscuidade, mal se sentaram no poder (...), logo

---

<sup>59</sup> Relativamente à divisão cronológica, fazemos referência a quatro autores, cujos textos apontam para esta divisão cronológica: Carvalho (1985); Nóvoa (1992). Rosas (2000), Correia (1998).

decretaram a separação dos sexos nas escolas primárias elementares” (Carvalho 1985). O ensino primário geral, que passou a ser designado “elementar”, continuou a ser obrigatório, mas reduzido em um ano; o superior, designado complementar, foi igualmente reduzido em um ano.

### **Figura III – Imagem ilustrativa da separação sexista promovida pela escolarização salazarista**



Fonte: <http://www.oliveirasalazar.org>

O Decreto de 26 de Outubro de 1928<sup>60</sup> reduz os programas do ensino primário elementar e em 13 de Abril de 1929<sup>61</sup> estabeleceu-se que, dos quatro anos de ensino elementar obrigatório, só os três primeiros deveriam constituir o ensino elementar, passando o quarto ano de escolaridade a ter uma função meramente complementar. O analfabetismo não ficou fora das preocupações do novo poder. O desinvestimento na formação de professores (de que um bom exemplo foi a extinção das Escolas Normais Superiores) e a redução da escolaridade obrigatória iam a par das preocupações em relação ao combate ao analfabetismo.

### **b) 1936-1947: A edificação da educação nacionalista e autoritária.**

Este período é o ponto principal de viragem na política educativa, fortemente marcado pela construção de uma educação nacionalista e autoritária, orientada para o

---

<sup>60</sup> Decreto nº 16077, de 26 de Outubro de 1928.

<sup>61</sup> Decreto nº 16730, de 13 de Abril de 1929.

endoutrinamento e absorção, através da escola, dos valores preconizados pela ideologia do Estado Novo.

O ano de 1936 constituiu um momento crucial na concretização do projecto de educação nacionalista. A mais importante de todas as reformas educativas empreendidas pelo Estado Novo teve a assinatura de António F. Carneiro Pacheco, nomeado Ministro da Instrução Pública em 18 de Janeiro de 1936. A Lei n.º 1 941, de 11 de Abril de 1936, promulgada pela Assembleia Nacional, remodelava o conjunto do sistema educativo e estabelecia os propósitos do regime expressando-os num conjunto de catorze “Bases”. Tratava-se de um diploma que procurava abranger todas as vertentes da organização do sistema educativo e patenteava propósitos claros de promover a absorção dos valores tão prezados ao regime salazarista: obediência, hierarquia, devoção à Pátria, espírito nacional, devoção cristã, organização corporativa.

A escola assumia, assim, a função de plataforma para a concretização dos princípios enunciados pela ideologia salazarista e para a realização de um projecto de sociedade em que predominava uma forte hierarquização ao serviço do Estado totalitário. Verificava-se igualmente que a grande finalidade da escola não era o desenvolvimento de capacidades e saberes: “Ela visa, no plano individual, criar a motivação que leve ao domínio dessas capacidades e saberes. Essa motivação é, para o regime salazarista, o sentimento patriótico nacionalista” (Correia 1998). Questão importante para o controlo da prática educativa era a do livro de leitura para o ensino primário: “(...) tornava-se imprescindível o fabrico de um livro de leitura da escola primária que fosse incentivador da mentalidade nacionalista e cristã, para a qual toda a actividade pedagógica era dirigida, e que servisse de robusto alicerce à construção ideológica que sobre ele se faria assentar.” (Carvalho 1985)

**Figura IV e V – Exemplos de livros de leitura da época, invocando claramente ideais fundamentais da construção ideológica do salazarismo**

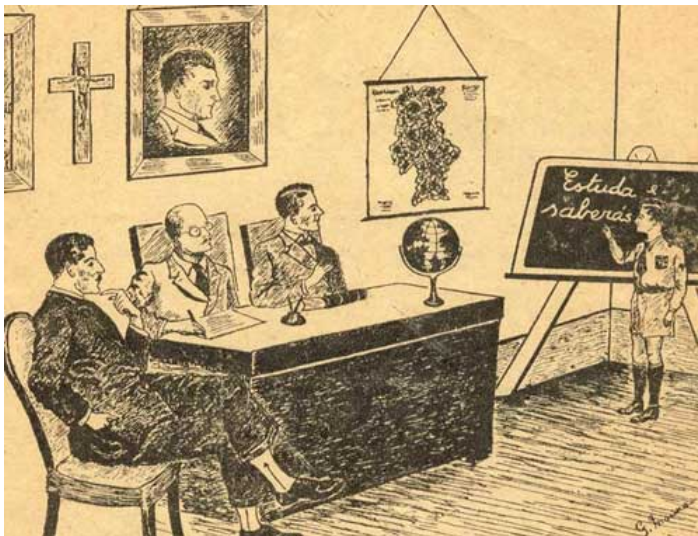


Fonte: <http://www.oliveirasalazar.org>

### **c) 1947-1961: Uma nova escola face às novas conjecturas advindas do pós II Guerra Mundial**

Este ciclo é caracterizado por um abrandamento da pressão sobre a escola, em relação à promoção dos valores do regime nacionalista, e pela emergência de novas finalidades assinaladas à educação, em resultado das realidades sociais e económicas decorrentes da pós-guerra. O período em referência ficou marcado pela presença, à frente do Ministério da Educação Nacional, dos dois ministros que asseguraram maior longevidade nessa permanência: Pires de Lima (1947-1955) e Leite Pinto (1955-1961). A actuação destes ministros orientou-se sobretudo para as reformas do ensino liceal e técnico e o combate ao analfabetismo. Outro aspecto importante prendeu-se com uma certa viragem na orientação das finalidades da política educativa: tratava-se de enquadrar nos objectivos do crescimento económico e da industrialização do país.

Figura VI– Grafismo de um exame de 4ª classe.



Fonte. <http://www.oliveirasalazar.org>

No que diz respeito à promoção do interesse esclarecido do nosso povo pela instrução e à exequibilidade do princípio da escolaridade obrigatória, adoptavam-se, para este efeito, medidas repressivas que poderiam ir desde as penas pecuniárias até à prestação de trabalho em obras públicas, além de que a posse do diploma da instrução primária seria condição necessária para o acesso a um conjunto de possibilidades (obtenção da carta de condução, autorização para emigrar, entre outras). Da acção do ministro Leite Pinto, destacamos o aumento da escolaridade obrigatória até à quarta classe do ensino primário (Decreto-lei n.º 40.964, de 31 de Dezembro de 1956), mas apenas para os rapazes. Só pelo Decreto-lei n.º 42.994, de 28 de Maio de 1960, a mesma escolaridade vai ser estendida aos dois sexos.

#### **d) 1961-1974: Aumento demográfico e expansão do sistema educativo**

O crescimento demográfico exigiu a expansão do sistema educativo, assistindo-se a um novo alargamento da escolaridade obrigatória. Os primeiros anos da década de setenta foram marcados pela proposta de Reforma do Sistema Educativo, da autoria do então Ministro, José Veiga Simão. No conjunto destes treze anos terminais do Estado Novo, poderíamos distinguir duas fases: a década de sessenta e os primeiros anos da década de setenta.

A década de sessenta demarcou-se pelo forte crescimento demográfico e, em consequência, pelo crescimento da população escolar. Efectua-se um novo alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, abrangendo agora, além dos quatro anos do ensino primário elementar, os dois anos do ensino primário complementar, começando os seis anos a ter carácter de obrigatoriedade no caso dos alunos matriculados na 1.<sup>a</sup> classe do ensino primário elementar, em 1964-1965. O início da década de setenta ficou marcado pela presença de Veiga Simão à frente da pasta da Educação, que entrou no Governo integrado no elenco escolhido por Marcelo Caetano. Para ele ficava reservada a grande, urgente e decisiva batalha da educação, de modo a suster algumas clivagens que se iam sentindo entre a população. A 16 de Janeiro de 1971, Veiga Simão apresentou dois projectos de reforma intitulados *Projecto do Sistema Escolar* e *Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior*. Deste trabalho resultou a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, conhecida como “Reforma Veiga Simão” e da qual salientamos como aspectos mais inovadores: a relevância da educação pré-escolar; o ensino básico obrigatório com a duração de oito anos; a remodelação do ensino secundário; o lançamento dos Institutos Politécnicos. Das propostas consagradas na lei, apenas as que se referem ao ensino superior tiveram continuidade nos primeiros anos do regime democrático saído da revolução de 25 de Abril de 1974.

Globalmente, o período deste regime político enfatizou uma ideologia anti-democrática (“Um lugar para cada um, cada um no seu lugar”<sup>62</sup>), um Estado confessional, uma recusa das lutas sociais e a consequente harmonização de interesses interclassistas, uma visão macroeconómica mediada pela afirmação do ruralismo e do colonialismo e um nivelamento cultural “por baixo” que não pusesse em causa a ideologia dominante. Da mesma forma, concretizou um sistema educativo que promovia medidas de centralização e controlo da administração do ensino, de reconfessionalização da Escola nos valores ético cristãos, de manutenção de baixos níveis de progressão social através do aparelho escolar, de exaltação da imagem de sociedade veiculada pela ruralidade do país e de alfabetização da população dentro do estritamente necessário à realização de um projecto de educação nacionalista.

---

<sup>62</sup> Uma citação, quanto a nós muito feliz, de Carneiro Pacheco, relativa a este período, em Nóvoa (2005).

Relativamente ao processo de alfabetização da população portuguesa, podemos afirmar que, durante o período do Estado Novo, a taxa de analfabetismo desceu consideravelmente. Convém realçar, porém, que o esforço de alfabetização se fez à custa da redução da escolaridade obrigatória, da desvalorização do perfil académico e profissional dos docentes (veja-se o caso do perfil exigido aos docentes dos chamados “postos de ensino”) e com resultados ao nível das taxas de sucesso escolar que revelam a ineficácia do sistema escolar oficial. Procurou-se alfabetizar a população a baixo custo e nivelando por baixo. Num breve sumário deste período, mas muito bem caracterizado, citamos Nóvoa (2005). “Verifica-se um nivelamento por baixo da oferta educativa, uma espécie de escola mínima que não permite alimentar grandes ambições de mobilidade social. Mais do que os conhecimentos ou a cultura, importa assegurar o robustecimento do corpo, da vontade e do carácter.”

### 2.1.2 – Pós 25 de Abril

Neste período começou a verdadeira ligação entre família e escola. Até aqui, cada um destes agentes tinha o seu espaço próprio e nenhum interferia com cada qual, como já expusemos anteriormente. Lima & Sá (2002) ilustra, num breve parágrafo, as últimas décadas da legislação no que concerne à relação família/escola: “um dos traços mais estruturantes do enquadramento formal/legal das relações entre liceus e as famílias, ao longo dos últimos 100 anos, consiste numa reiterada representação dos pais como sofrendo de algum tipo de *déficit*: não se interessam pela educação dos filhos, não cumprem a sua obrigação de cooperadores, não comparecem na escola quando são convocados, apenas se preocupam com os filhos nos finais de período, concebem a educação como uma empreitada, pressionam o poder político (e os professores) no sentido do facilitismo, etc.”

Ao realizar um pequeno levantamento da legislação pós-25 de Abril de 1976, verificámos, mais uma vez, que no nosso país o movimento parental nas escolas é bastante recente, tendo surgido de uma forma muito tímida com o Decreto-Lei nº 769-A/76, que regulamenta a gestão das escolas, permitindo a participação sem direito a voto dos encarregados de educação nos conselhos de ano ou de turma de natureza

disciplinar. Este constitui, assim, o primeiro Decreto de Lei a autorizar a presença dos pais na escola. A legislação que foi surgindo, entretanto, tende a regulamentar e a vincar a participação dos pais na vida das escolas (ver Quadro VII).

Considerando a importância da participação dos pais na educação, surge a primeira lei das Associações de Pais - Lei nº7/77, de 1 de Fevereiro. Esta lei abrangia apenas os, então, ensinos Preparatório e Secundário, ficando de fora o Primário e o Jardim-de-infância. Como diz Davies (1989), esta lei “deu às Associações de Pais o direito disciplinar de dar o seu parecer sobre as linhas gerais de orientação política e educativa e de gestão das escolas”.

Passados dois anos, é regulamentado o Despacho Normativo 122/79, que constitui uma primeira actuação clara das Associações de Pais nas escolas e, simultaneamente, uma definição das regras do jogo na sua relação com os Conselhos Directivos. É de realçar a obrigatoriedade da existência de uma Associação de Pais legalizada, para os mesmos terem direito a uma representação formal na escola.

Contudo, o ensino pré-escolar e o 1º ciclo continuam excluídos deste movimento. Seguidamente, com o Decreto - Lei nº 315/84, de 28 de Setembro, é alargado às escolas primárias o direito de os pais criarem associações. Ora, o aparecimento relativamente recente, no contexto referido, de associações de pais irá contribuir para um envolvimento cada vez maior dos pais na vida das escolas.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, altera-se profundamente o estatuto legal do envolvimento parental na educação, ao institucionalizar-se a ligação da escola ao meio e a constituição e desenvolvimento de comunidades educativas dinâmicas onde as famílias e seus representantes devem desempenhar um papel de relevo. Assim o artigo 43º, no ponto 1, impõe o respeito pelas regras da democraticidade e de participação na administração do Sistema Educativo. No mesmo artigo, o ponto 2 explicita a participação de professores, alunos, famílias, autarquias, entidades representativas das actividades sociais, cívicas, culturais e ainda de instituições de carácter científico. A administração e gestão das escolas deve orientar-se por princípios de democraticidade, como refere o artigo 45º,

ponto 2: “Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimento de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível e ensino”.

Como refere Formosinho, citado por Costa (1992), “(...) o novo modelo de gestão representa uma ruptura tanto com o modelo de gestão centralizada e burocrática, como com a prática neocorporativa de gestão democrática, como com o ordenamento jurídico actual, que ainda vigora na quase totalidade das novas escolas”. O Decreto - Lei nº 172/91, de 10 de Maio, “define o regime de direcção, administração e gestão escolar dos estabelecimentos de educação Pré-Escolar e dos ensinos Básicos e Secundários”. Os pais surgem, assim, investidos de novas responsabilidades e novos poderes, sendo-lhes concedida a possibilidade de participarem nas tomadas de decisões em dois órgãos determinantes: O Conselho da Escola e o Conselho Pedagógico. Após a publicação do Decreto de Lei no 172/91, e na sequência deste, foi publicada a portaria nº 921/92, de 27/9, que, no seu art. 9º estabelece competências dos Directores de Turma no sentido de assegurar a participação dos pais e encarregados de educação, nomeadamente, no acompanhamento e orientação dos alunos e na aplicação de medidas educativas em caso de situações de insucesso disciplinar. Por outras palavras, os pais estão formalmente num órgão de gestão, mas em nenhum caso entram nos órgãos com poder executivo.

Em 1992, vemos aparecer o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, através do Despacho Normativo 98-A/92, o qual define como uma das finalidades da avaliação o permitir “orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação (n.º8 alínea b) e apresenta professores, alunos e encarregados de educação como intervenientes no processo de avaliação, apelando para um trabalho de equipa “em condições a estabelecer no regulamento interno da escola ou área escolar” (n.º 10). Para além deste aspecto, define quatro modalidades de avaliação: formativa, sumativa, aferida e especializada.

Em 1993, são publicados dois documentos legislativos relacionados com esta temática: o Decreto-Lei n.301/93, sobre o regime de matrícula e frequência no ensino básico, que

estabelece os direitos e os deveres das famílias em relação à escolaridade obrigatória dos filhos; e o Despacho 239/ME/93, que visou actualizar a Lei das Associações de Pais (Decreto-Lei n.º 372/90), nas escolas onde não estava a funcionar o novo regime de gestão (Decreto-Lei n.º 172/91), decretando que as associações de pais ou, na sua ausência, pais eleitos para o efeito teriam um representante no Conselho Pedagógico.

Entre o período de 1994 a 1997, existe um quase vazio legislativo, não sendo criada nenhuma legislação relevante no que respeita às relações escola/família. Mas em 1998 surge o novo modelo de autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio). Esta legislação alarga e consolida a presença dos pais na escola, ao regulamentar a sua participação em órgãos escolares. Todavia, tudo indica que, na prática, essa participação tem envolvido, pelo menos até ao presente, uma elite de pais que, independentemente do seu grupo social de pertença<sup>63</sup>, estão a par dos aspectos legislativos relacionados com as escolas e com a educação. Ao nível das políticas educativas, nos países ocidentais, a tendência geral tem evoluído do reforço da participação dos pais na escola, mesmo naqueles com um sistema educativo menos descentralizado (Diogo 2002a). Para essa representação, foi responsabilizada a associação de pais, remetendo para o Regulamento Interno de cada Agrupamento de Escolas a definição do procedimento a tomar.

A Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, vai transferir a responsabilidade da elaboração do projecto educativo da Comissão Executiva, delegando-a para o Conselho Pedagógico. Nesse mesmo ano o despacho conjunto n.º 198/99 indica um conjunto de especializações e apresenta, como uma das competências contempladas para um professor “moderno”, a capacidade de envolvimento dos pais nas actividades escolares.

A esta legislação sucede novo vazio legislativo até 2001. O primeiro é o Decreto-Lei 6/2001 que rege os princípios orientadores para a gestão curricular. Mas mais importante talvez seja o Decreto-Lei 240/2001, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Este é, no fundo, um quadro de orientação para a organização dos cursos de formação

---

<sup>63</sup> Contudo, a classe média/média alta estará mais propensa para essa participação, uma vez que, por norma, tem uma formação académica que permite uma melhor interpretação das leis.

inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, o qual, no artigo 2º da alínea e) aponta como uma dessas orientações a vertente da relação com os pais e a comunidade educativa em geral: “Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação”.

No ano seguinte três Decretos-leis bastante importantes são publicados. O primeiro dos quais o Decreto-lei 208/2002 ou Lei orgânica do Ministério da Educação, que visa delinear uma nova forma de acção em relação à Lei de 1993. Neste âmbito, coloca como um dos seus objectivos: “dar resposta sustentada e competente aos anseios, às aspirações e à confiança que as famílias nelas têm de depositar<sup>64</sup>.” Ou seja, repensar a gestão dos recursos humanos das escolas, reformulando também, ou auxiliando, na reestruturação dos “conselhos municipais de educação, um órgão fundamental de institucionalização da intervenção das comunidades educativas, e à elaboração das cartas educativas, um instrumento essencial, de âmbito municipal e intermunicipal, de ordenamento da rede de ofertas educativas e de definição das responsabilidades pela sua concretização<sup>65</sup>.”

O Decreto-Lei 30/2002 define o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, visando uma maior responsabilização de todos os intervenientes educativos no processo de aprendizagem dos alunos, destacando os papéis dos Professores “enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, quer nas actividades na sala de aula, quer nas demais actividades da escola.<sup>66</sup>” Os encarregados de educação, quer pelas questões do absentismo, pelo desrespeito dos direitos e deveres dos alunos, “incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos<sup>67</sup>.”

---

<sup>64</sup> Decreto-Lei 208/2002, de 17 de Outubro

<sup>65</sup> Decreto-Lei 208/2002, de 17 de Outubro

<sup>66</sup> Decreto-Lei 30/2002, artigo 5º, alínea 1

<sup>67</sup> Decreto-Lei 30/2002 artigo 6º, alínea 1

Seguidamente, e no mesmo sentido, surge o Decreto-Lei 31/2002 ou Lei do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, que visa a “criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagogias relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.<sup>68</sup>” Existem diferentes formas de avaliação, mas interessa destacar a auto-avaliação com carácter de obrigatoriedade, analisando diferentes parâmetros, e entre elas, para o presente estudo, a “Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa<sup>69</sup>”, sobre o intercâmbio Escola/Família.

O Decreto-Lei 7/2003<sup>70</sup> regulamenta as competências, composição e funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação, bem como regular o processo de elaboração e aprovação da Carta Educativa e os seus efeitos. No fundo, pretende-se com o presente documento concretizar a descentralização administrativa. Como refere o documento: “transferindo efectivamente competências relativamente aos conselhos municipais de educação, um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho, e relativamente à elaboração da carta educativa, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino. Em termos complementares, o presente diploma regulamenta competências na área da realização de investimentos por parte dos municípios, nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, referindo-se, ainda, à gestão do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e ensino.<sup>71</sup>”

Em 2005 surge o Despacho Normativo n.º 1/2005, o qual estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos três ciclos do ensino básico. Com este despacho, os encarregados de educação

---

<sup>68</sup> Decreto-Lei 31/2002 artigo 4º, alínea 1

<sup>69</sup> Decreto-Lei 31/2002 artigo 6º, alínea e)

<sup>70</sup> A 22 de Agosto de 2003, surge a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 7/2003 (Lei 41/2003), no entanto não altera significativamente a ideia principal, tratando apenas de questões organizacionais do art.º 5 do referido Decreto-Lei.

<sup>71</sup> Decreto-Lei 7/2003, nota introdutória

tornam-se formalmente um dos intervenientes no processo de avaliação do aluno, numa perspectiva de diversificação desses intervenientes. Este aspecto é identificado no artigo 7º. Neste mesmo ano, e no mesmo sentido, surge o Despacho n.º 50/2005, que define os princípios e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação sumativa interna dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento dos alunos do ensino básico. Uma vez mais estes planos só serão autorizados com a conivência dos encarregados de educação, podendo ser potenciadas estratégias de trabalho com os mesmos. “O plano de recuperação (..), retenção repetida (...), plano de acompanhamento (...), plano de desenvolvimento, é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos.”<sup>72</sup>

O Despacho Normativo n.º 18/2006 altera o Despacho Normativo n.º1, reforçando a componente de participação do encarregado nos princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico. Como refere o artigo 29, “O plano de recuperação é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos.”

Chegamos a 2008 com a primeira alteração à Lei 30/2002, aprovando o novo estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário. Esta medida refere que a comunidade educativa “integra, sem prejuízo dos contributos de outras entidades, os alunos, os pais e encarregados de educação, os professores, o pessoal não docente das escolas, as autarquias locais e os serviços de administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respectivas responsabilidades e competências”, devendo-se “articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.” Para além deste enquadramento, enumera direitos e deveres dos alunos e encarregados de educação, no âmbito do comportamento e faltas dos alunos.

---

<sup>72</sup> Decreto n.º 50/2005

Por fim, surge a mais recente legislação, que envolve os encarregados de educação. Falamos do Decreto-Lei n.º 75/2008, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Basicamente, vem alterar o paradigma da gestão escolar, de onde desaparece a figura do Presidente do Conselho Executivo escolhido pelos pares, substituída pelo Director do Conselho Directivo, escolhido pela comunidade educativa envolvente, através de concurso público. Tal significa que este é escolhido num conselho colegial, onde os encarregados de educação têm direito a dois votos (dois representantes), num total máximo de 21 elementos (onde estão representados igualmente professores, pessoal não docente, alunos, autarquia e representantes da comunidade). Isto significa que, pela primeira vez, os encarregados de educação, como outros agentes educativos, poderão escolher quem e qual o projecto educativo que vai liderar o rumo da escola/agrupamento que está inserido num determinado meio.

Em suma, para que a reforma educativa seja implementada na sua totalidade, necessita de uma boa articulação entre escola, família e comunidade. Como diz Davies (1993), “A reforma da escola não é possível sem o apoio de base dos pais e da comunidade”. Enfim, para termos uma escola mais eficaz, é necessário arranjar novas maneiras de aumentar a colaboração das famílias e da comunidade, pois estas são um poderoso instrumento para a mudança. Com toda a pertinência, Silva (2002) salienta também que “legislativamente os pais estão nas escolas. E na realidade? Qual é a percentagem dos que participam regularmente nos órgãos? E o que fazem? Que iniciativas tomam? (...)”. Depreende-se, portanto, que há um ainda longo caminho a percorrer entre o que está legislado e uma real participação dos encarregados de educação no processo de ensino/aprendizagem, apesar de já se terem feito alguns progressos nesse sentido.

“Como compreender este aparente reforço do poder dos pais no interior da escola num quadro em que os poderes da escola se mantêm basicamente os mesmos?” (Lima & Sá, 2002) Cremos que esta democratização dos governos das escolas e da sua autonomia, caso seja realmente significativa, sentida por todos os intervenientes, irá desencadear uma articulação entre saberes educativos e pedagógicos, muito vantajosa em prol das crianças do ensino básico (esta ideia poderá ser um pouco utópica, uma vez que continua e continuará a haver uma relação de conflito entre dois pólos: a instituição pais

e a instituição escola). No fundo, a questão principal é a mesma, ontem como hoje e certamente no futuro: que tipo de democratização das escolas? Ou, por outras palavras, até onde queremos que vá essa democratização?

Numa análise final da legislação sobre a relação família/escola, vemos que esta tem sido direccionada para a maior participação dos encarregados de educação, digamos, portanto, um maior envolvimento e participação parental. Marcas dessa tendência são a autonomia das escolas, com a gestão escolar assegurada por professores no conselho executivo, a representação legislada dos encarregados de educação nos diferentes órgãos das escolas e o pleno direito de representação em todo o ensino não superior. Tudo também aponta para, como refere Stoer & Silva (2005), a “substituição do Ministério da Educação do controlo directo das escolas e dos professores por um controlo indirecto exercido através dos pais, sob uma fórmula de controlo subtil, mas por isso, mais eficaz.”

Supostamente, deveria haver uma aliança entre professores e pais em prol do educando, mas, como afirma Sara Lightfoot<sup>73</sup>, “o pressuposto de tal aliança ilude o facto de que ambos os grupos esperam diferentes coisas dos seus educandos, os quais desempenham papéis sociais distintos em ambos os contextos, conduzindo a uma descontinuidade estrutural entre a escola e o lar.” É mais fácil para um encarregado de educação intervir no percurso escolar do aluno individualmente do que colectivamente (associações de pais), por isso é que é difícil a relação entre ambos. Neste sentido, podemos dizer, com esta constatação, que os pais poderão ser uma extensão do Ministério da Educação nas escolas. No entanto, Miriam David<sup>74</sup> revela que colectivamente “o papel efectivo desempenhado por estes representantes aponta para uma estratégia de sedução por parte dos órgãos, fazendo-os sentirem-se mais como membros do órgão, do que como representantes dos pais”. Existe, assim, uma dualidade na participação dos pais nas escolas: uma mais interventiva e fiscalizadora e, subtilmente, mais próxima do Estado, e outra mais conivente, apesar de participativa, mais próxima dos professores e das escolas. A nosso ver, a primeira situação é aquela que é mais constatável nos edifícios escolares.

---

<sup>73</sup> Citada por Stoer & Silva (2005)

<sup>74</sup> Idem

Dentro da nossa cogitação e em jeito de resumo enquadra-se Stoer & Silva (2005), que aponta: “instrumentalização é talvez a palavra certa para descrever o tipo de relação entre o Estado, as escolas e as famílias (...) regista-se assim, uma acção directa nas famílias e indirecta do Estado sobre as escolas.” Consideramos também pertinente a observação de Perrenoud (2005), que chama a atenção para um pormenor em relação à escolarização dos alunos: “podemos considerar a escolarização como uma maneira de normalizar as famílias, mais subtil e, sem dúvida mais eficaz, numa sociedade fortemente escolarizada, do que políticas higienistas ou medidas filantrópicas do XIX.”

Concluimos, portanto, que, em termos legislativos, as leis são aplicadas independentemente da localização geográfica ou do estrato socioeconómico, afectando pais e professores no modo como interagem. Dentro do mesmo diapasão, Stoer & Silva (2005) reconhecem que “a escola tem um poder de penetração nas famílias, sendo também elas penetradas. Embora esta relação de interpenetração seja estruturalmente assimétrica (condicionada por factores como classe social, o género e a etnia), o certo é que parece exercer-se aqui um certo controlo mútuo regulado por uma outra instância, o Estado”.

Esta mesma legislação, hábil e conseqüentemente molda a relação família/escola, ora criando aliados do Ministério da Educação no terreno, ora adaptando as famílias, normalizando-as, ora tornando pais e professores em parceiros. A última situação é a mais complexa de concretizar, mas a mais sedutora em termos educativos. Neste sentido, Capucha (2008) refere que “a nova geração de políticas sociais activas tem vindo, por toda a Europa, a responder a esta questão com aquela que é, talvez, a maior inovação do modelo social europeu nas últimas décadas: a transição de políticas uniformes para toda a população, para políticas universais capazes de promover respostas adequadas a cada situação, grupo, ou pessoa concreta.”

De qualquer modo, actualmente o sistema educativo português passou a contar com os pais, existindo uma maior abertura à participação de qualidade dos pais e das suas associações. Esperemos que sejamos capazes de dar azo às condições criadas até aqui, para desenvolver uma política de qualidade de ensino e sucesso escolar.

**Quadro VII - Legislação pós 25 de Abril de 1974, relativamente à participação dos Encarregados de educação nas escolas**

<b>Lei / Decreto / Despacho / Portaria</b>	<b>Principal resolução</b>
Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio	Institui formalmente as comissões de gestão das escolas
Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro	Cria o conselho directivo, conselho pedagógico e conselho administrativo
Decreto-Lei n.º 679/76, de 23 de Outubro	Redefine a composição e atribuições dos órgãos de gestão das escolas
Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro	Cria a Lei das Associações de Pais
Portaria 677/77, de 4 de Novembro	Regulamenta as atribuições do conselho directivo
Portaria 679/77, de 8 de Novembro	Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio
Desp. Normativo n.º 122/79, de 1 de Junho	Regulamenta a Lei n.º 77 – Lei das Associações de Pais
Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de Setembro	Introduz alterações ao Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro
Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro	Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio
Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro	Define o estatuto do Ensino Particular e Cooperativo
Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho	Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio
Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro	Cria a Lei de Bases do Sistema Educativo
Lei n.º 31/87, de 9 de Julho	Introduz alterações ao Conselho Nacional de Educação
Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de Outubro	Cria o conselho de direcção do fundo de manutenção e conservação do património escolar
Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro	Confere maior autonomia às escolas
Desp. 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro	Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio
Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28/04, com as alterações introduzidas pelos Decretos-Lei n.º 105/97, de 29/04 e 1/98, de 2/1	Define o Estatuto da Carreira Docente
Lei n.º 53/90, de 4 de Setembro	Autoriza o governo a legislar em matéria de associações de pais
Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro (Com a nova redacção dada pelo Decreto-Lei n.º 80/90, de 16 de Março)	Regulamenta os direitos e deveres dos Pais e Encarregados de Educação e das respectivas Associações, no seu relacionamento com a escola e com a comunidade educativa.
Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio	Estabelece o novo regime jurídico de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário
Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio	Avaliação do desempenho dos professores
Desp. Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho	Aprova o sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico
Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto	Estabelece o regime de matrícula e frequência no Ensino Básico obrigatório
Despacho 239/ME/93	Actualiza a Lei das Associações de Pais.
Dec.-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio	Regime de autonomia, administração e gestão das escolas)
Desp. Conjunto n.º 198/99, de 3 de Março	Define os perfis de formação especializada de professores
Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de Março	Altera o Decreto-Lei 372/90 - confere novas condições para a participação dos pais na escola

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril	Altera a redacção de alguns dos artigos do Decreto-Lei 115-A/98
Lei nº 159/99, de 14 de Setembro	Cria o quadro de atribuições e competências das autarquias locais
Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro	Rege os princípios orientadores para a gestão curricular.
Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de Agosto	Define os perfis gerais de competência para a docência
Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro	Cria a Lei Orgânica do Ministério da Educação
Decreto-Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro	Aprova o estatuto do aluno do Ensino não Superior
Dec.-Lei N.º 31/2002, de 20 de Dezembro	Cria a Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior
Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro	Cria os Conselhos Municipais de Educação e Carta Educativa
Disp. Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro	Estipula os princípios e procedimentos na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos do ensino básico.
Despacho n.º 50/2005, de 9 de Novembro	Define os princípios e normas orientadoras para implementação, acompanhamento e avaliação interna dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento.
Disp. Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março	Introduz algumas alterações ao Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro
Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro	Introduz a primeira alteração à Lei n.º 30 /2002, novo estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário.
Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril	Define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação.

Fonte: Elaboração própria

### 2.1.3 - Sistemas educativos de participação parental<sup>75</sup>

Todo o sistema educativo num regime democrático exigirá o envolvimento dos encarregados de educação, visando a defesa dos mais altos valores e competências da cidadania. Sabemos de antemão que, por si só, um sistema educativo é um gerador de tensões. No entanto, acreditamos que essas tensões devem ser canalizadas para uma clarificação dos valores humanos. Pede-se “hoje aos sistemas educativos<sup>76</sup> que formem cidadãos competentes, mas também, e sem menor importância, capazes de autonomamente compreenderem o Mundo, elaborando sínteses perante as tensões que caracterizam as sociedades dos nossos dias, numa cultura pessoal estruturada, apta a peneirar a informação, preservando os valores e as referências de cada um.” (Morgado 2005)

---

<sup>75</sup> Beattie (Stoer & Silva 2005) confere a este sistema aquele onde há a representação dos encarregados de educação como membros de pleno direito em órgãos das escolas e, eventualmente, a outros níveis.

<sup>76</sup> Principalmente relacionados com participação parental, num regime democrático e aberto.

Estes sistemas educativos, segundo Beattie<sup>77</sup>, necessitam de duas situações subjacentes entre si para que surjam. Referimo-nos à existência de uma escolarização secundária<sup>78</sup> de massas e ao funcionamento de um regime democrático (no sentido de um Estado de Direito). Na esfera mundial, estes quadros começaram a surgir um pouco por toda a Europa, logo após 1945, independentemente do tipo de estrutura do Estado (centralista, em países como a Itália e a França, ou comunitarista, em países como a Alemanha, a Holanda ou a Inglaterra). Despontam neste enquadramento pós-guerra, não numa consciencialização geral dos Estados, mas sim para legitimar a própria crise da sociedade de então e dos Estados, no fundo para colmatar carências sentidas pelos mesmos. O autor supracitado refere que “o Estado não pretende uma participação digna desse nome – que poderia ampliar a sua fragilização –, antes camuflar a sua debilidade através da retórica aparentemente visando produzir o efeito contrário”.

### **2.1.4 – A situação portuguesa**

Em Portugal, os sistemas educativos de participação parental só surgiram após o 25 de Abril, uma vez que com a ditadura essa hipótese nem sequer era colocada. A participação parental surgiu, então, graças ao brotar dos movimentos democráticos que daí advieram. Mas, não tenhamos ilusões, surgiu também porque a legitimação<sup>79</sup> do próprio Estado também estava em crise, principalmente quando houve a necessidade do envolvimento parental “aquando do reflexo do movimento popular em finais de 1975 (Stoer & Silva (2005))”. Desta forma se comprova facilmente que este envolvimento surgiu do Estado e não dos pais. Com efeito, Portugal no período pós-revolução assumiu sempre a postura de um Estado centralista.

Actualmente, verificamos que nas nossas escolas uma maior participação parental e mais poderes para os encarregados de educação, que são representados nos órgãos, promovendo-se o aparecimento de associações de pais, ainda assim com uma maior

---

<sup>77</sup> Autor referenciado em Stoer & Silva (2005).

<sup>78</sup> De várias leituras realizadas, a escolarização primária de massas está ligada ao início do século XIX, com a revolução industrial. A escolarização secundária de massas surge no pós-IIª Guerra Mundial, ou seja, segunda metade do século XX, aliada ao início da sociedade pós-industrial.

<sup>79</sup> E será que ainda não está?

homologação e fomentação pelo Estado. Mas, será que existe mesmo um maior envolvimento parental no sistema educativo português?

Como já vimos no ponto 2.1.2, a legislação criada até ao momento potencia a participação dos encarregados de educação. Digamos mesmo que passamos de uma política de Estado Nação<sup>80</sup>, para outra Neoliberal<sup>81</sup>, onde se pretende dar mais protagonismo decisório aos órgãos de gestão e aos encarregados de educação, mas também mais responsabilidade. A política educativa seguida nos últimos anos segue muito de perto o modelo inglês. Senão vejamos: “como solução para o marasmo em que alegadamente se encontrava a educação, os neoliberais ingleses elaboraram uma ‘*policy mix*’ centrada na promoção da cultura empresarial no campo educativo, (...) advogaram a limitação do poder central nas burocracias educativas e o fomento da autonomia institucional das escolas, mediante a implementação da gestão corrente local e descentralização administrativa. Paralelamente, estas medidas são acompanhadas por uma tónica no direito dos pais escolher livremente a escola para os seus educandos e na promoção da concorrência entre instituições (Bóia 2003:90).” E não é o que se está a verificar com a implementação de *ranking* de escolas após os exames nacionais?

Desta forma, o grande objectivo do sistema educativo português, para Abílio Morgado (2005), e no qual nos revemos, é “ser um serviço e um esforço colectivo, em nome de direitos-deveres individuais, que, por intermédio de uma realidade operativa enorme e muito complexa, desempenha um papel social extremamente importante e em que está em causa, em cada dia de cada escola, a vida e a qualificação dos cidadãos portugueses e o desenvolvimento nacional.” Este objectivo, na nossa perspectiva, é também a “insistência” dos governos na participação dos pais nas escolas, de modo a elevarem as questões da educação, obrigando as escolas a dar a oportunidade aos encarregados de educação de, colectivamente ou individualmente, agirem responsabilmente em relação aos interesses dos educandos.

---

<sup>80</sup> Os defensores do Estado Nação, como Roger Dale, citado por Bóia (2003), apontam algumas críticas ao neoliberalismo na educação: “num regime de mercado, os consumidores, detentores de capital material e cultural, terão vantagem competitiva e acederão sempre aos melhores serviços educativos, enquanto as populações mas desfavorecidas estarão sempre em desvantagem”.

<sup>81</sup> Os apoiantes dum estado neoliberal, como Hasley, Chubb e Moe, citados por Bóia (2003), indicam que “as soluções neoliberais são as únicas que combatem a progressiva degradação dos padrões educativos e a cada vez maior permissividade com que são encaradas as questões de indisciplina na generalidade das escolas contemporâneas.”

A Reforma do Sistema Educativo não parece ter trazido um maior número de encarregados de educação à escola. Os que não vinham continuam a não vir, os que vinham continuam a vir, os indecisos continuam indecisos. Esta é pelo menos, a nossa visão, pois não é um decreto que faz a mudança, a mudança só é feita através de um processo que se quer interiorizado. Verifica-se, portanto, que “o papel do estado está hoje mais dependente das condições sociais concretas do que conclusões de um debate, historicamente localizado, entre Estado liberal e Estado social, ou ainda menos, de um debate entre direita e esquerda. É da maior actualidade lembrar que as funções do Estado serão aquelas que, em cada momento, o consenso ético social lhe atribui (...), com isenção e com promoção do princípio da igualdade de oportunidades (...): o acesso justo às condições de desenvolvimento individual; o funcionamento livre e democrático das instituições intermédias; o mercado plenamente concorrencial e regulado independentemente<sup>82</sup>.” (Morgado 2005) A este propósito, Chubb e Moe (Bóia 2003) “vêm na imposição institucional (na escolha das escolas) uma desvantagem, uma vez que tal prática provoca nos pais um alheamento dos assuntos escolares”.

No entanto, as mudanças no sistema educativo passam também por dar a oportunidade de um maior envolvimento parental<sup>83</sup> na escolarização dos seus educandos. Estas mudanças ocorrem um pouco por todo este mundo global. Dimmock<sup>84</sup> afirma mesmo que “uma análise dos desenvolvimentos respeitantes ao envolvimento parental na escolarização concebida de forma apropriada em termos de políticas reestruturantes é procurada pelos sistemas educativos em muitas zonas da América do Norte, na Europa e na Australásia. Frequentemente assentes na legislação governamental, estes desenvolvimentos dão mais visibilidade à contribuição parental na medida em que colocam uma maior ênfase nos papéis tradicionais dos pais, enquanto simultaneamente

---

<sup>82</sup> Este último princípio leva-nos claramente àquilo para que estão a caminhar as nossas escolas, ou seja, um ranking de escolas mais ou menos explícito. Contudo, este ranking só será fiel se tiver em conta diversos factores/critérios. Não podemos comparar de igual modo, através do sucesso escolar dos alunos, uma escola de um meio social desfavorecido com outra onde os aspectos socioeconómicos são claramente mais favoráveis.

<sup>83</sup> Chubb e Moe em Bóia (2003) vão mais longe, pois defendem que a “liberdade dos pais e alunos poderem escolher a escola da sua eleição é fundamental. Usando uma expressão em voga na teoria recente de gesta anglo-saxónica, é urgente proceder ao ‘empowerment’ (concessão de poder) dos pais. Não faz sentido que seja o próprio sistema a determinar o estabelecimento de ensino que o aluno deve frequentar.

<sup>84</sup> Autor citado em Stoer & Silva (2005).

estendem e diversificam o envolvimento parental através da criação de novos papéis e funções.” Sejam claros, o nosso sistema educativo tem falhas como qualquer outro, contudo, pensamos que, se corresponder aos quatro desafios seguidamente apontados, torná-lo-emos menos imperfeito, mais responsável e muito mais fiável e participativo.

### **Desafios do sistema educativo**<sup>85</sup>:

- Concretização do direito à educação, pelo efectivo acesso e sucesso educativo escolar.
- Garantia de que a educação promove competências e conhecimentos socialmente úteis, não apenas em termos profissionais, mas também em termos de criação e desenvolvimento de personalidades informadas e com capacidade de se informarem.
- Qualidade do sistema educativo, que tem de assentar numa sólida, progressiva e internamente coerente regeneração, para que possa ocorrer com estabilidade e de forma sustentada.
- Nova gestão do sistema educativo: há que recentrar decisivamente nas concretas relações ensino-aprendizagem. As escolas devem responsabilizar-se contratualmente por objectivos de desenvolvimento educativo, sendo administradas e avaliadas em função da concretização dos objectivos projectados.

Digamos, então, que, com os pressupostos acima apontados, a Educação em Portugal, tem de tomar um rumo que já começou a ser trilhado. Assim, a orientação do sistema educativo tenderá para a relação aluno/professor. O desenvolvimento de Portugal não pode senão assentar na qualificação do seu capital social, dos seus recursos humanos. Esta perspectiva parece explicar o programa Novas Oportunidades criado na actual legislatura, que visa promover uma maior qualificação do capital humano, quer jovem (filhos) quer adulto (pais), passando por uma assunção política da prioridade estratégica da Educação (numa melhor utilização do enorme montante de recursos que o país disponibiliza para a Educação).

---

<sup>85</sup> Adaptado de Morgado (2005).

Sabemos que há muito a fazer em termos de políticas educativas em contexto de um sistema educativo que se quer participativo, mas parece-nos claramente que o primeiro passo para essa realidade já foi dado. Concluimos este ponto aproveitando a conjectura política actual e utilizando a reflexão de Abílio Morgado (2005), que potencia a participação colectiva e parental: “o liberalismo actual começa por ser dos procedimentos políticos capazes de assegurarem a expressão, ampla e fidedigna, das opções individuais de liberdade, isto é, que proporcionem ao rumo do devir da comunidade uma legitimidade inequívoca, não apenas uma legitimidade realista, adjectiva ou de procedimento, mas uma verdadeira legitimidade substantiva.”

## **2.2. Famílias e processo educativo – o envolvimento das famílias**

*“Os pais tornaram-se consumidores de escola. Explicou-se-lhes tão bem que a escolaridade determinava, para o bem e para o mal, o destino dos seus filhos, que se tornaram grupos de pressão empenhados em defender os interesses da sua progeneritura.”* Perroud (2002)

Temos vindo a dizer que a participação da família no processo educativo é fundamental, exigindo um entendimento recíproco entre todos os intervenientes. No modelo actual de relação entre a escola e a família, a necessidade de interações é constante. As funções dessas instituições são entendidas como duas esferas de actuação que, embora não se sobreponham totalmente, se intersectam em parte, tornando as competências e as fronteiras mais ténues e incertas. Segundo Ribeiro (1989), as formas de participação e intervenção dos pais podem fazer-se em vários níveis de intervenção:

- a) a nível nacional ou sociopolítico, de que é exemplo o Conselho Nacional de Educação, órgão de participação por excelência de vários grupos e forças sociais, culturais e económicas, na procura de consensos alargados relativamente ao debate e à definição de problemas, quadros de referência e orientações maiores de política educativa;
- b) a nível institucional ou da administração da educação, correspondente a órgãos e serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, tornando-se imprescindível dispor de mecanismos e meios de consulta e participação de entidades ou organizações representando os interesses e opiniões das famílias, pais ou encarregados de educação, o que contribuirá para a adopção de medidas educativas de largo consenso.
- c) a nível local ou do estabelecimento de ensino, através da participação na administração da escola, na orientação e acompanhamento dos alunos e na organização de actividades educativas. Importa conhecer a opinião dos pais sobre problemas da vida interna da escola e necessidades mais urgentes a que é necessário dar resposta.

No que diz respeito à intervenção da família a nível local, a própria Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece o princípio da participação de todos os implicados no processo educativo na administração da escola. O direito de participar na gestão do

estabelecimento escolar e de intervir na definição da política de ensino é, assim, garantido às famílias e às suas associações representativas. Esta participação não se justifica apenas do ponto de vista de uma perspectiva pedagógica da gestão escolar, mas significa o reconhecimento de um direito político da família e do valor democrático da sua participação.

Contudo, observa-se um paradoxo curioso que Silva (2002) ilustra bastante bem “um dos paradoxos da relação escola/família é que a maior parte dos requisitos da escola aos pais pressupõe um modelo idealizado de pais. A relação entre escola e as famílias constitui uma relação entre culturas: entre um cultura escolar cujos contornos definidos são: urbana, letrada, de classe média – e as restantes culturas.” Logo, se, por um lado, se percebe a necessidade da participação dos pais e se tenta fazer com que esta exista e seja difundida, por outro lado, os pressupostos em que assenta esta participação são marcados claramente para uma classe social dominante.

Para além disso, sociólogos da educação, como Pierre Bordieu e Jean-claude Passeron<sup>86</sup>, mostram que existe uma forte associação entre origem social e sucesso educativo. Não é, pois, de estranhar que este tipo de clivagem também esteja presente na problemática do envolvimento e participação parental. Desta clivagem decorrem vários paradoxos:

- Os pais podem fazer escolhas no mercado educacional, mas isso não significa que estejam em condições de fazer a “melhor” escola.
- Os pais têm assento nos órgãos de gestão da escola, mas isso não significa que o façam enquanto verdadeiros representantes dos outros pais.
- A escola apela à participação das famílias, mas com base num modelo idealizado que corresponde apenas a algumas delas (como já referimos no parágrafo anterior).
- Os pais que estão em melhores condições de corresponder às expectativas da escola são aqueles com quem os professores mais temem entrar em interacção (como veremos no próximo ponto).
- Embora desejem o envolvimento dos pais, os professores receiam o seu envolvimento excessivo.

---

<sup>86</sup> Autores referenciados por Silva (2002)

- Os professores consideram desinteressados os pais que primam pela sua invisibilidade na escola quando, na realidade, esses pais não estão necessariamente alheados da escolaridade dos seus filhos.

Por outro lado, no nosso quotidiano, verificamos que o “estigma” da classe social influencia significativamente as expectativas que os professores têm dos seus alunos, o mesmo sucedendo com o envolvimento parental. Esta ideia é transmitida em leitura de Pedro Silva (2002,2003), sobre o tema que estamos a estudar. Mais, verificamos também que a maioria dos professores tem uma certa relutância em realizar e manter um envolvimento/participação parental, na escola, com receio da sua intromissão no acto educativo.

Com base nesta clivagem entre pais e escola, surgiu no Reino Unido, vindo do seu Ministério da Educação, a reconstrução deste processo, a qual oferece uma participação mais activa das famílias, mas também a sua maior responsabilização. Stanley e Wyness<sup>87</sup> destacam que “a movimentação no sentido de *empower* os pais visa a transformação da aprendizagem dos alunos e deverá ser garantida por um contrato estabelecido entre o lar e a escola, contrato esse que irá reflectir as responsabilidades respectivas entre o lar e a escola na elevação dos níveis”.

Em jeito de reflexão final deste sub-capítulo, podemos deixar algumas notas da visão sobre a relação família/escola, indicadas por Stephen Stoer e Pedro Silva (2005). De acordo com estes autores, esta dicotomia por apresentar-se como positiva, boa, que se pode aprofundar através de políticas de educação que promovem quer o pai colaborador, quer o pai parceiro, no intuito de promover a participação dos pais na elaboração de políticas educativas, na sua implementação e na melhoria das potencialidades dos jovens, principalmente dos mais desfavorecidos. Esta relação apresenta-se cada vez mais regulada pelo Estado, apelando este à participação dos pais na escola em diversos aspectos, entre os quais o decisório. Isto acarreta uma forma de disciplinar, controlar e administrar, quer a escola, quer os encarregados de educação, numa sociedade actual fortemente competitiva e economicista.

---

<sup>87</sup> Idem.

Outra forma de apresentação passa pela ideia de que as escolas e as famílias são culturalmente desprevenidas para a participação dos pais. Por um lado, temos um déficit sociocultural de muitos encarregados de educação, por outro lado, temos a escola como algo que transmite um saber universal, quase inquestionável. Poderá também apresentar-se como um processo de reconfiguração, não só da relação, mas igualmente das partes que nela intervêm, derivado a factores como a globalização, as novas tecnologias de comunicação/informação, entre outras.

### **2.2.1 Configurações de Pais/Encarregados de educação**

Neste capítulo, iremos olhar para os diferentes tipos de pais que podemos encontrar no meio escolar, conhecer o tipo de interacção que existe entre estes e a escola, o que procuram, as suas necessidades e as suas reservas. Não queremos, com isto, compartimentar os pais ou as atitudes dos mesmos face à escola. O que faremos de seguida será um exercício teórico, enquadrando o melhor possível os diferentes encarregados de educação que poderemos encontrar nos nossos estabelecimentos de ensino. Por outras palavras, tentaremos definir um perfil mais ou menos fiel de pai. Sabemos, desde já, que a participação dos pais nas escolas nunca foi tão interventiva, incisiva, reivindicativa face aos valores que transmite, à sua organização, ao seu funcionamento, como hoje. É, sem dúvida, como refere Stoer & Silva (2005), os encarregados de educação “indicam um novo posicionamento face à escola que se relaciona com o facto de os pais se reclamarem não tanto na base de igualdade e de representatividade, mas mais na base da diferença e da identidade”. Nesta base, existem claramente tipos de pais ou, se quisermos, formas de os pais se relacionarem com a escola. Poderemos, então, apontar para os seguintes tipos:

#### **2.2.1.1 - Pai Colaborante**

Este será um encarregado de educação que tem como principal objectivo responder às exigências da escola no sentido de cumprir deveres perante a instituição. São encarregados de educação de “cidadania atribuída”, mantendo com a escola uma relação de aceitação e considerando-a e ao Estado como responsáveis pela escolarização e socialização dos seus educandos. (Stoer & Silva, 2005). Trata-se de pais preocupados

em satisfazer as necessidades e as exigências das escolas, cumprindo os deveres perante esta. Nos dias de hoje, ao nível de sala de aula/escola, este é o tipo de pais mais frequente, pais mais distantes ao nível dos conhecimentos culturais e linguísticos da escola, em relação ao pai parceiro.

### **2.2.1.2. - Pai Parceiro**

Este pai assume-se como pró-activo em relação à escola, exigindo que esta também tome em conta as especificidades locais. Estes pais são considerados de “cidadania reclamada”<sup>88</sup>, uma vez que reclamam perante a escola uma educação diferenciada, consoante a sua localização geográfica, situação socioeconómica e outras. São, no fundo, fiscalizadores da pedagogia e das ofertas que a escola tem para os alunos, questionando como esta pode ser melhorada, para benefício dos mesmos, não se coíbindo de avançar com ideias e projectos para esse fim. Logicamente que este tipo de pai não se rege pelas leis estatais, mas sim pelas regras para uma lógica prática em benefício do aluno.

Se, ao nível de sala de aula/escola, este não é o pai característico, no que diz respeito à discussão de políticas educativas da escola, do Ministério da Educação ele domina, pois está mais familiarizado com a cultura e linguística da escola. Depreendemos, portanto, que serão encarregados de educação com maiores níveis de cultura. Na realidade, são os pais fiscalizadores da pedagogia realizada nas escolas e no Ministério. Ser pai-parceiro significa perguntar à escola o que é que esta pode oferecer para poder fazer avançar o projecto individual ou grupal em causa, independentemente de lógicas estatais e/ou do mercado. Portanto, serão encarregados de educação exigentes ao nível do que é ensinado, dos fins para que se destinam os conteúdos, os projectos, enfim, pais de “cidadania reclamada”. Esta sua característica é passível de gerar tensão entre a escola e as famílias. No entanto, parece-nos que esta “reconfiguração”, apontada por Stoer & Silva (2005), a nível escolar, das famílias e da sociedade de uma forma geral, levará a uma qualificação da escola e da sociedade.

---

<sup>88</sup> Expressão utilizada por Stoer & Silva (2005).

### 2.2.1.3 - Pai Indiferente/Adverso

A característica principal deste encarregado de educação é, como a sua designação indica, a indiferença. Será, sobretudo, mais do que adverso, indiferente, ou seja, olha a escola como algo que não diz respeito, nem aos seus educandos nem a si próprio. Este pai está particularmente presente no norte rural e semi-rural (Stoer & Silva 2005). Constituía a maioria dos encarregados de educação que podíamos encontrar nas nossas escolas antes do 25 de Abril de 1974 e que, aos poucos, foram evoluindo para “pais responsáveis”, ou seja o panorama actual. Os pais com estas características “têm pouco ou nenhum contacto com a escola” (Davies 1989), manifestando a sua hostilidade, mais pela sua ausência da escola do que pela sua presença, mas também pela relevância da escola no percurso de vida dos seus educandos. Incluem pessoas ligadas à agricultura e também membros de comunidades étnicas mais ou menos guetizadas (Cortesão e Pinto<sup>89</sup>), fugindo portanto, das normas culturais e linguísticas da escola.

### 2.1.1.4 - Pai Abordável

Segundo Stoer & Silva (2005), “é um pai que está próximo das normas culturais e linguísticas da escola mas que, no entanto, tem muito pouco contacto com a escola e não se mostra muito disponível para esse contacto.” Será um encarregado de educação que vê na escola algo de relevante, mas por duas razões lhe está distante. Olha a escola como algo distante, que não lhe diz respeito, embora reconhecendo nela um pilar importante da sociedade. Por outro lado, observa a escola como algo que lhe está garantido, bem como a educação dos seus filhos. De forma simples e linear, inclui progenitores que interferem menos nas competências e deveres de professores e das escolas, procurando também não serem chamados para as competências e deveres de encarregado de educação. Não obstante esta atitude aparentemente indiferente face à escola, apoiam e incentivam as atitudes positivas dos seus filhos ao nível dos comportamentos e das aprendizagens, pois desta forma não serão chamados à escola.

---

<sup>89</sup> Autores citados por Stoer & Silva (2005).

### 2.2.1.5 - Pai consumidor/cliente

Estes pais enquadram-se numa visão neoliberal de educação. São pais colaboradores, que tendem em transformar-se em consumidores e se orientam com a oferta de mercado (qualidade dos estabelecimentos de ensino, rankings de escola, etc.), para benefício próprio e/ou do aluno, com um olhar prático sobre o mercado em detrimento da sua possível intervenção na escola. Claro está que, actualmente, ainda estamos longe desta realidade, principalmente porque a maioria das famílias não está em condições (de ordem social, económica e cultural) para assumir esta situação, sem contar com a falta de condições a nível legislativo. Os encarregados de educação com estas características defendem, como salientam Chubb e Moe (Bóia:93), que “é fundamental a liberdade dos pais e dos alunos poderem escolher a escola da sua eleição. Usando uma expressão em voga, é urgente proceder ao ‘empowerment’ (concessão de poder) dos pais. Não faz sentido que seja o próprio sistema a determinar o estabelecimento de ensino que o aluno deve frequentar, (...) a imposição de uma escola aos alunos ofende o princípio da livre concorrência e da livre escolha.”Podemos concluir claramente que os pais colaboradores e os pais parceiros também são “pais responsáveis”, uma vez que nenhum deles se demite do acto de educar o seu filho e participar na escola. Dão sobretudo valor às crianças, enquanto homens e mulheres do amanhã, virados para valores de cidadania, nas vertentes sociais, morais e políticas, apesar de cada ter um papel interventivo diferente nas escolas.

### Diagrama III – Configurações de Pais/Encarregados de Educação



Fonte: Adaptado de Stoer & Silva (2005), elaboração própria.

### **2.3. Expectativas das famílias**

*“ A família é um dos quadros sociais onde, de forma mais intensa e contínua, se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” Seabra (1999)*

Depois de se observar a questão do envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo, será importante estabelecer as expectativas das famílias de diferentes classes sociais face a este processo. Diversos estudos apontam para a existência de um elevado interesse das famílias pela escola, independentemente da classe social, da configuração familiar, dos modelos educativos e do tipo de envolvimento na escola (Duru-Bellat & Zanten, Boyer & Delclaux, Lareau<sup>90</sup>). Contudo, as classes populares dos meios urbanos demonstram mais aspirações escolares do que as de meio rural (Duru-Bellat & Zanten<sup>91</sup>). Esta ideia das aspirações escolares fomentou uma intensificação do envolvimento parental na escola. No entanto, não podemos deixar de esquecer, como refere Simeonsson<sup>92</sup>, que o estatuto socioeconómico contribui para a variação das funções da família e para os valores atribuídos a essas funções.

#### **2.3.1 - Famílias de meios populares<sup>93</sup>**

As crianças de meios familiares com menores rendimentos regem-se por sentimentos de fragilidade e insegurança em relação à escola, pois as suas famílias não se consideram capazes de com ela colaborar ou intervir. As suas famílias atribuem à escola as funções tradicionais da aquisição e instrução do saber, descurando os aspectos educativos da formação pessoal e social propriamente dita. No entanto, “a distância das classes populares face à escola não se expressa numa menor valorização desta, mas na representação que têm sobre a articulação ideal entre família/escola.” (Seabra 2000)

---

<sup>90</sup> Autores citados por Diogo (2002b).

<sup>91</sup> Idem

<sup>92</sup> Investigadores referenciados por Carmo (2004:65)

<sup>93</sup> Classificação apontada por vários autores como Ana Matias Diogo e Teresa Seabra

A comunicação dicotômica escola/família assenta, essencialmente, numa separação entre ambas, ou seja, apesar das trocas de informação, não existe qualquer interferência entre elas. Para estes pais a escola é algo que não controlam e lhes é superior. Assim sendo, esperam que essa instituição seja capaz de dar a promoção social aos seus filhos. No entanto, caso essas expectativas se gorem, conformam-se, parecendo mesmo acríticos e desinteressados. Estudiosos como Ball, Bowe e Gerwitz<sup>94</sup> afirmam que esses pais “fazem as suas escolhas (de escola), com base na proximidade (...) têm em conta a opinião dos filhos (...) revelam uma postura acomodática face à escola, retirando-se passivamente do mercado livre da educação”. E Pedro Silva (2002) acrescenta: “As famílias de meios populares apresentam uma maior tendência para delegarem na instituição escolar – incluindo aqui o seu agente de ensino – a escolarização dos filhos. O que se passa na escola é da competência de quem lá está. A confiança no que os professores fazem resulta da relação que opõe leigos – os pais – a peritos – docentes. Tende a predominar uma relação de deferência destes pais para com os professores. Temos, assim, uma relação na qual os professores não se sentem muito à vontade devido à distância cultural, mas que não temem, pois a sua competência profissional não é desafiada por este grupo de pais.”

Alguns trabalhos têm salientado a importância do facto de, apesar do interesse destas famílias em seguir a escolarização dos filhos, existirem dificuldades em acompanhar as matérias escolares, os assuntos tratados nas reuniões e, sobretudo, um sentimento de impotência revelador da fraca confiança que têm nas suas próprias capacidades para ajudar os seus filhos. Assim, estas famílias precisariam de criar tarefas para os seus educandos, de modo a prepará-los para a escola, nomeadamente ajudando-os nas tarefas escolares, trabalhos de casa ou actividades semelhantes. Demonstram também uma maior necessidade/ansiedade em conhecer alguns aspectos relacionados com a escola, principalmente, assuntos do campo comportamental entre o aluno, os seus colegas e os professores. “Os aspectos relacionais assumem um particular relevo já que esperam que a escola se interesse pelas crianças e não as discrimine, esta sensibilidade às formas de tratamento dos professores aparece relacionada com experiências escolares dos progenitores marcadas pelo desinteresse e pela discriminação e traduz-se na

---

<sup>94</sup> Citados por Bóia (2003:97)

preocupação destas famílias com a falta de igualdade no tratamento dos seus filhos “ (Seabra 1999).

“As famílias populares urbanas e rurais se distinguem por as primeiras terem ambições mais elevadas e por manifestarem sentimentos de revolta e desespero face ao insucesso escolar” (Van Zanten 1984). Com base nas explicações de Queiroz<sup>95</sup>, podemos acrescentar que este tipo de famílias podem ser divididas em famílias com menor capacidade económica e menores habilitações escolares e em famílias mais novas, de características urbanas, mais escolarizadas e com alicerces financeiros. As primeiras diferenciam-se principalmente porque a vida escolar dos seus filhos lhes é alheia e incerta, vivendo constantemente com sentimentos de resignação, tornando-se gradualmente absentistas em relação à escola, pois não possuem estruturas para a enfrentar. As segundas, pelo contrário, já procuram pequenas alianças com os professores, de modo a ter alguma esperança para os seus filhos. Deste modo, controlam e fazem um esforço para acompanhar o trabalho efectuado na escola, tornando-se a casa num prolongamento da escola.

As diferenças de linguagem e de cultura entre a escola e as classes desfavorecidas, do ponto de vista socioeconómico, continuam a representar um factor de possível exclusão (Funkhouser & Gonzales<sup>96</sup>) e um obstáculo ao envolvimento parental na escola. De facto, os pais de baixa condição socioeconómica têm pouca disponibilidade para intervir na escola e têm menos prestígio profissional que os professores, ao contrário dos pais da classe média, que têm tanto ou mais prestígio profissional que os docentes. Silva<sup>97</sup> acrescenta “que estes pais têm dificuldade em compreender os professores e o que eles pretendem e não sabem como ajudar os filhos, o que gera falta de confiança na sua competência educacional e dependência dos professores”

Resumidamente, nos meios populares, os pais sentem a escola como algo distante, pois não a entendem, nem procuram entender, sentindo que Família e Escola não criam ligações e cada uma tem as suas funções delineadas e diferenciadas. “Grande parte da

---

<sup>95</sup> Citado por Seabra (2000)

<sup>96</sup> Autores referenciados por Zenhas (2004:45)

<sup>97</sup> Citados em Morejón (2002)

classe trabalhadora não possui suficiente tipo de conhecimentos e níveis de linguagem e de confiança para confrontar os professores. O que falta a estes pais não é interesse pela educação dos filhos mas, antes, o conhecimento do modo como o sistema educativo funciona. Também confiam muito mais aos professores, enquanto profissionais, o exclusivo do modo como ensinam os alunos.” (Lima 2002) As suas crianças são orientadas para serem obedientes para com os professores e para se esforçarem com vista às boas notas e procura-se incutir a ideia de que é com os estudos que se conseguirá uma melhoria significativa do estatuto social. Os pais “rezam” para que a escola não os ponha de parte, que ensine e cuide das suas crianças. No fundo, este grupo distingue-se pela existência de uma enorme diferença entre as instituições Família/Escola, de natureza física, cultural e até social.

### **2.3.2 - As famílias de classe média/média alta**

Iniciaremos a abordagem desta temática citando Pourtois e Desmet<sup>98</sup> sobre as crianças deste contexto familiar: “O contexto de vida familiar das crianças oriundas deste tipo de famílias tem fortes probabilidades de ser marcado por grandes aspirações e expectativas quanto ao seu futuro profissional, a segurança e confiança no seu êxito e por um sentimento de eficácia na conduta em relação à escola.” A citação sublinha a enorme diferença entre estes tipo de famílias e as anteriormente estudadas, que possuem uma visão quase oposta, pois para elas escola e família são entendidas como entidades que lutam por um mesmo objectivo, se complementam e algumas vezes trabalham conjuntamente.

De facto, na visão destas famílias, a escola tem uma intervenção bastante ampla na educação dos seus pupilos, pois deve ensinar tendo em atenção os fenómenos de sociabilização para o crescimento da criança. A própria família comete a si o papel de colaborar com a escola, observando-se para isso pouco atrito entre os limites destas duas instituições. Logo, a harmonia, ou a co-habitação entre ambos será imprescindível para o sucesso educativo da criança. Teresa Seabra (1999) aponta que estas famílias sentem

---

<sup>98</sup> Investigadores referenciados por Silva (1994).

“o desejo de maior participação e partilha nas decisões da escola não é, com certeza, alheio à aspiração de aumentar a sua influência sobre o que se passa neste território”.

Porém, na realidade que hoje temos, onde a lei do mercado avança igualmente na Educação, estes pais, por serem também mais sensíveis ao sucesso individual, podem ter “um sentimento de impotência que vem acentuar o fosso existente entre as famílias e a escola (Bóia 2003:94)”, uma vez que ainda não podem escolher a escola que pretendem para os seus filhos. A situação é contornada através da mudança de residência ou a opção por uma escola privada. São pais mais informados. (Chubb e Moe<sup>99</sup>)

Muitos investigadores, como Ball, Bowe, Gewirtz, Bordieu e Boltanski, “denunciam o uso do discurso da escolha e mercado como instrumento de reprodução, por parte da classe média, com o fito de preservar as suas prerrogativas de classe, quer no plano económico, quer social.<sup>100</sup>” No que se concerne à prática educativa, estes pais ambicionam professores que, para além de satisfazerem os aspectos dos conteúdos teóricos, também consigam desenvolver práticas estimulantes para os seus filhos. É neste ponto que, de uma forma geral, alguns docentes sentem a sua prática questionada pelos encarregados de educação.

De uma forma geral, são os pais de estatuto sócio-económico-cultural médio a médio-alto, aqueles que serão mais próximos da classe docente, mas ao mesmo tempo têm uma maior incidência para crítica. Aliás esta forma questionadora/opinativa destes pais, conduz a uma reacção defensiva por parte destes, o que não deixará de ser curioso, pois se por um lado são estes que tendencialmente poderão responder às pretensões das escolas, são estes que os professores mais sentem pressão (pelas condições mais favoráveis em termos sociais, económicos e/ou culturais), em contraposição com as classes socioeconómicas mais desfavorecidas.

Observando o ecossistema das crianças destas famílias, podemos dizer que naturalmente são mais favorecidas, pois têm acesso à cultura e à informação muito facilmente, em

---

<sup>99</sup> Autores citados por Bóia (20003).

<sup>100</sup> Investigadores abordados por Bóia (2003:97).

livros, nas novas técnicas de informação, de jogos, etc. Este ambiente desenvolve nelas o poder de iniciativa para as aprendizagens, logo, certamente terão uma maior “aptidão” para as aprendizagens da leitura e da escrita. Os pais, quando chamados pela escola para reuniões ou outros aspectos relacionados com a vida educativa dos seus filhos, comparecem em peso. No entanto, preferem uma informação mais individualizada, pelo que se dirigem muitas mais vezes à escola/professor do que os pais dos meios populares, para assim estar mais envolvidos no processo educativo.

O investigador Lima (2002) acrescenta: “os pais dos alunos da classe média estão a tornar-se cada vez mais bem informados sobre as questões da educação (utilizam terminologia educativa de natureza técnica, solicitam relatórios, queixam-se da falta dos trabalhos de casa, lamentam a incompetência de alguns professores, etc.). As conversas que mantêm com as crianças sobre a escola centram-se nos aspectos relativos à aprendizagem e os pais verificam, com frequência, a correcção dos trabalhos de casa. Os encarregados de educação revelam segurança para discutirem e abordarem aspectos educativos e apreendem que a escola é o prolongamento da sua capacidade interventiva na educação do seu educando. No entanto, este grupo valoriza menos a opinião dos filhos e equaciona prioritariamente a reputação da escola e a mais-valia que a sua frequência poderá trazer, no futuro, aos seus educandos.<sup>101</sup> Sentem, conseqüentemente, que uma acção educativa responsável e partilhada, incluindo as decisões, são essenciais para o bom funcionamento da escola e do sucesso escolar das crianças.

Para Teresa Seabra (2000) “enquanto a proximidade das famílias socialmente favorecidas em relação ao universo escolar se traduz num contínuo processo de cooperação entre as duas instâncias socializadoras, a exterioridade em relação à escola, sentida por parte das famílias socialmente desfavorecidas é patente no processo de participação distanciada que desenvolvem.” Claro que ambas as classes têm um enorme interesse pela educação dos seus filhos, mas distanciam-se sobremaneira quando falamos em aspectos económicos. A classe média/média alta destaca-se das de menores recursos, porque investem economicamente em actividades extra-lectivas de enriquecimento do currículo (cursos de inglês, cursos de informática, actividades desportivas, etc.). Actividades estas que, normalmente, não são viáveis para as famílias

---

<sup>101</sup> Autores referenciados por Bóia (2003:97).

mais desfavorecidas. Deprendemos, portanto, que, “para as famílias da classe média, o sucesso escolar depende de uma conjunção de esforços da escola e da família, ao passo que para as das classes populares depende apenas da escola, sendo esta a razão por que delegam e confiam na acção desta (Lareau<sup>102</sup>).

Face a esta conjunção de aspectos, temos de ser sensíveis às práticas de envolvimento parental, não excluindo os grupos sociais e culturais mais desfavorecidos em prol dos com maior capacidade de pôr em causa o trabalho de professores, com maior intervenção na escola e com aspectos culturais e sociais mais comuns com os docentes. Não faz muito sentido, hoje, não ter em atenção os aspectos da multiculturalidade em projectos curriculares de turma. Logo, nada melhor do que a envolvência das diferentes famílias originárias de tão vastos extractos sociais, culturais e económicos, em contexto de sala de aula. A defender esta ideia surge Lima (2002), explicando que “no fundo, aprofundar as relações entre pais e professores é apenas um modo mais eficaz de beneficiar a experiência escolar dos alunos. Não se trata de um desígnio impossível de concretizar.” Montandon<sup>103</sup> sugere uma proposta para a definição de uma política explícita e activa de promoção para uma comunicação eficaz entre pais e professores, assente nos seguintes princípios:

- Basear-se em declarações claras de intenções.
- Definir regras que permitam evitar contradições e ambiguidades nas obrigações de cada uma das partes em interacção e divulgá-las entre os interessados. Tais regras deverão, obviamente, ser acordadas através de um processo negocial.
- Ser alimentada pela formação dos diversos intervenientes. Tais iniciativas poderiam estar integradas em sistemas de formação contínua de professores.
- Ser suportada por pessoal de apoio.
- Ser confrontada, frequentemente, com sugestões e modelos alternativos, de modo a evitar assumir formas demasiado estereotipadas que retirem riqueza potencial às interacções realizadas.
- Ser suportada por materiais e métodos de apoio.

---

<sup>102</sup> Citado por Diogo (2002b).

<sup>103</sup> Citado por Lima (2002).

- Estar estruturada a partir de uma rede colegial de contactos entre os diferentes professores de uma escola que facilite a informação recíproca e a concertação de posições e condutas entre esses docentes, de modo a que os pais não fiquem desorientados pela diversidade e cacofonia das iniciativas, atitudes e políticas individuais de relacionamento.
- Estar ligada a apoios oficiais, concedidos às associações de pais.
- Ser acompanhada de oportunidades e de recursos de formação para os pais.

Obviamente, qualquer forma de participação e envolvimento parental é necessariamente regulada por aspectos sociais. “A sociologia da educação tem mostrado amplamente, a forma como a presença de classe dos alunos e dos respectivos pais condiciona o seu modo de relação com a instituição escolar”. (Lima 2002). Como já referimos em pontos anteriores, actualmente, existem mais direitos parentais e uma atitude mais favorável da escola em relação à família, no entanto, a estratificação social dos encarregados de educação continua a ser um factor que condiciona directamente a capacidade, a possibilidade objectiva e o modo de intervenção efectiva na escolaridade dos educandos.

De uma forma geral, todos os pais/encarregados de educação têm a necessidade de saber informações sobre o percurso escolar do aluno, por isso colocam alguma pressão nos professores. Esta forma de estar é intuitiva, quase involuntária. Os pais têm necessidade de saber, quer da progressão, quer dos comportamentos e atitudes. O envolvimento das famílias, no sentido da necessidade de saber do seu filho, é transversal, independentemente da classe social, sendo diferente a abordagem ou a forma como participam na relação família/escola. Neste mesmo sentido, Reay<sup>104</sup> aponta que existe “uma diferença no sentido em que a classe média consegue accionar o poder e os recursos para colocar questões sobre, por exemplo, o conteúdo do currículo”. No entanto, essa pressão pode ser benéfica se o professor souber tirar partido dela para trabalhar com os pais a evolução significativa dos alunos, inculcando neles a cooperação e a entajuda para um fim comum. Digamos que, sob a capa dos interesses ligados aos alunos, o professor continua a ter controlo do processo entre a escola e a família.

---

<sup>104</sup> Referido em Stoer & Silva (2005).

Em jeito de conclusão deste ponto, autores como Anne Lareau, Sara Lightfoot, Don Davies<sup>105</sup> alertam “para a importância do capital cultural dos pais e o modo como estes influencia as interações com a escola (...), paradoxalmente os pais que estão em melhores condições de responderem aos requisitos da escola serem precisamente aqueles que os professores mais temem. É que os pais da classe média são, por um lado, aqueles que mais se envolvem na educação escolar dos filhos (pelo menos na vertente escola e associações de pais) e, por outro, aqueles que se mostram mais críticos em relação à escola e aos professores. Os pais de meios populares tendem, pelo contrário, a manifestar uma certa deferência para com os professores. A relação com o saber (da escola/dos professores) é completamente distinta da do grupo anterior.” Face ao supracitado, verifica-se claramente que os professores receiam os pais, mais ainda se estes estiverem organizados e possuírem uma estrutura representativa legal, como é uma associação de pais.

---

<sup>105</sup> Idem.

## **2.4. Percepção das crianças das relações escola-família**

*“A perspectiva da criança é uma dimensão importante de avaliação da qualidade das relações entre a escola e a família” Matos & Fontaine (1995)*

Importa-nos saber as perspectivas dos intervenientes activos do processo educativo. Assim, consideramos importante saber o que as crianças pensam sobre a relação dos seus educadores (pais e outros) e a escola. Aliás, Perrenoud<sup>106</sup> é bem explícito ao salientar que “o facto de, independentemente de haver ou não contactos directos entre a escola e a família - através de reuniões, cartas, telefonemas ou outros meios - e da frequência com que eles ocorram, existe sempre comunicação. A criança é em si própria uma mensagem, mesmo que não o pretenda ou de tal tenha consciência. Acrescenta, o autor, que o aluno, ao invés de ser um mensageiro passivo e neutro, tem um papel activo e consciente, podendo controlar a comunicação em seu proveito.”

Neste âmbito, e na perspectiva ecológica pela qual devemos observar estes fenómenos, existem diversos estudos. Como refere Matos & Fontaine (1995), “a consideração da perspectiva da criança como uma dimensão importante de avaliação da qualidade das relações entre a escola e a família encontra-se legitimada numa perspectiva construtivista e ecológica do desenvolvimento humano”.

Desta forma, a criança não é apenas um observador das relações entre os adultos que lhe são mais próximos, nem um receptor de saberes, de aprendizagens. Tem de ser considerada como um elemento activo em qualquer estudo, em qualquer situação, independentemente da sua classe social. Santiago (1999) refere isso mesmo: “é difícil reter a hipótese da autonomia das representações da escola nos alunos do pré-escolar e do ensino primário (...) embora possam assumir formas qualitativas diferentes consoante a natureza social.” Neste sentido, o papel da criança deve ser enfatizado enquanto papel activo e construtor de realidades e significados e não mero receptor e tradutor passivo das atitudes e comportamentos dos elementos com quem partilha os diferentes espaços

---

<sup>106</sup> Citado por Zenhas (2004:63)

da sua vida, sejam eles pais, professores, colegas, irmãos ou outros. Um estudo desenvolvido pelas autoras acima referidas avalia a percepção do envolvimento parental na educação da criança nos seguintes aspectos:

- Interação com os filhos no contexto familiar
- Interesse pela vida escolar na família
- Aspirações relativamente ao futuro escolar e profissional da criança
- Satisfação e importância atribuída à realização e à adaptação escolar da criança
- Importância atribuída à Escola enquanto instituição
- Satisfação e importância dos contactos entre famílias e professores
- Colaboração e conflito entre pais e professores
- Supervisão das tarefas escolares pela família.

Concluimos que o modo como a família integra no seu sistema a escola poderá constituir-se como uma condição facilitadora da realização e da adaptação escolar da criança. Uma boa integração da escola na família ou uma integração favorável da escola na família, quando no sistema familiar se opera uma transição adaptativa e funcional para uma nova dinâmica familiar, que inclui novos papéis e relações diferentes, tanto da parte da criança, como da parte dos pais ou de outros elementos significativos. Uma maior participação com qualidade dos pais no contexto escolar do aluno constitui um excelente fio condutor nas aprendizagens e no seu envolvimento na vida escolar.

## **2.5. Percepção da escola/professores das relações escola-família**

*“A recente noção da escola cultural, como escola que alia a dimensão curricular com a extracurricular, justifica-se a si mesma como sendo uma escola de liberdade e da descoberta permanente, em oposição da escola do constrangimento e da mimese”*  
(Patrocínio<sup>107</sup>)

Neste ponto abordaremos três aspectos, que nos parecem relevantes para sublinhar a importância da escola nas relações com a família, bem como uma nova perspectiva de Escola e, finalmente, a importância do ambiente escolar para as relações parentais.

### **2.5.1 O papel da escola na relação com a família**

Se compreendemos a razão de ser e o fundamento da cooperação entre escola e família, das vantagens do envolvimento parental, das estratégias para um melhor envolvimento, estamos agora em condições de nos debruçarmos sobre o papel da escola na relação com a família. A escola tradicional, centralista, era entendida como um serviço do Estado e as famílias eram vistas como clientes e não como participantes.

Todas as decisões em matéria de Educação passavam ao lado das famílias e das comunidades onde as escolas se inseriam. Como afirma Nóvoa (1992): "O sistema educativo português consolidou-se no século XIX graças à acção do estado que reservou para si a definição dos aspectos básicos do ensino e da formação, delegando na corporação docente um poder de intervenção pedagógica. Num certo sentido, o aparelho escolar edificou-se contra as famílias e as comunidades que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência especializada dos professores em matéria educativa). (...) A realocação na escola de margens de autonomia cada vez mais alargadas coloca de novo o problema das diversas legitimidades (e interesses) em jogo no contexto escolar. Neste domínio, é fundamental proceder a algumas mudanças

---

<sup>107</sup> Citado em Ramos (2008).

radicais, permitindo que as famílias e as comunidades tenham capacidade de decisão (e poder) no seio das escolas".

A escola manteve-se até há bem pouco tempo, nomeadamente durante o período pré-25 de Abril de 1974, fechada dentro das suas fronteiras. Só depois surge uma outra escola, aberta e em contacto com pais, autarquias e comunidade envolvente. Com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, surge uma nova escola com papéis mais inovadores. Como diz Ribeiro (1989), "No modelo anterior todas as escolas são iguais, podendo concretizar de modo idêntico as determinações e regulamentações superiores". Mas com a reforma temos todos os ingredientes para que surja uma nova escola. "As escolas são hoje encaradas como organizações sociais complexas que, pelo seu funcionamento interno, pelas relações com múltiplas entidades externas, pelos problemas que decorrem de emergência da escola de massas, pelas transformações e reajustamentos, em contextos particulares, permanentemente necessários, apelam a uma diversidade de competências". É função da escola, para além de transmitir conhecimentos, também fomentar o desenvolvimento global do indivíduo, a nível cognitivo, motor, afectivo, criativo, e contribuir para a sua socialização, interiorização dos valores dominantes na sociedade (Canário 1993; Silva 1996)

Logo, o papel da nova escola exige uma abertura à comunidade envolvente, tornando-se a abertura da escola à comunidade educativa fundamental e coexistente com o envolvimento da família. Escola e pais devem estabelecer uma estreita ligação. Marques (1991) afirma ser a escola a instituição ideal para o exercício de cidadania, e deverá ser vista como uma instituição comunitária ao alcance directo dos pais, porque só assim se alcançará o sucesso de todos e se colmatarão as desigualdades sociais e culturais. "É necessário que o papel desempenhado pelos professores não omita a diversidade cultural existente na escola. Os professores são, junto dos alunos, os representantes da cultura socialmente dominante, cuja tarefa que se lhes exige passa pela promoção do acesso daqueles alunos à cultura dominante, sem perda das suas raízes culturais" (Silva 1996).

Compete assim à escola fazer a ponte entre as várias culturas presentes no seu espaço. Como detentora da cultura dominante, cabe-lhe tomar a iniciativa, ou seja, se as famílias

não vão à escola, deve a escola ir ao seu encontro. Cada no início de ano lectivo deve a instituição conjugar estratégias para aprofundar a relação com as famílias, que poderá incluir a disponibilização de uma sala apropriada para que os pais sintam o espaço como seu.

Em síntese, a nova escola tem o dever de atenuar os diferentes níveis socioeconómicos das famílias, criando condições favoráveis à sua participação, não só para saber do aproveitamento e comportamento dos seus educandos, mas também para a colaboração nas diferentes actividades socioculturais do seu Projecto Educativo. Esta nova escola implica a escola cultural, com maior participação dos pais e de toda a comunidade envolvente.

### **2.5.2 - A Escola Cultural**

A escola cultural é criadora, personalizada e produtora de cultura, favorecendo a participação dos pais e a abertura à comunidade. Este modelo recusa a noção tradicional de escola como comunidade de professores e de alunos, alargando-a à noção de comunidade educativa, onde têm lugar agentes formais e informais de educação e onde os profissionais dão as mãos a agentes comunitários com capacidade de intervenção no acto educativo, em sentido amplo. (Patrício 1992b)

A noção de parceria constitui o cerne do programa de participação dos pais na vida da escola e tem sido identificada por muitos autores (Bronfenbrenner, Seeley, Davies, Epstein)<sup>108</sup> como uma componente essencial da reforma educativa, caso tenhamos como preocupações centrais a qualidade de escola e a igualdade de oportunidades para todos, incluindo os mais desfavorecidos. Como refere Patrício (1992b), “(...) a escola tem de se transformar em casa de aprender”, pois tem de ser participativa no meio envolvente, tendo aqui a família um papel preponderante. O mesmo considera que “do ponto de vista da família, uma escola participativa é aquela em que a família, directamente ou através das suas estruturas associativas de representação, é actor efectivo e não apenas

---

<sup>108</sup> Citados em Ministério da Educação (2000)

simbólico no processo educativo dos seus filhos, em termos de organização e funcionamento da escola".

Este modelo de escola cultural valoriza os saberes de todos: professores, alunos, pais e outros agentes educativos. Se pretendemos uma escola de qualidade, somos obrigados a apostar na qualidade do clima ecológico dos estabelecimentos de ensino, de forma a torná-los locais onde dê gosto aprender e dê gosto viver.

### 2.5.3 - Ambiente escolar e envolvimento parental

O êxito e a concretização de um bom envolvimento parental dependem de diferentes variáveis. Entre elas está o clima organizacional. Actualmente, como refere Morgado (2005), “A Escola é confrontada com a massificação, (...), o alargamento a grupos sociais cada vez mais diferenciados (...) uma das consequências mais evidentes foi, nalguns casos, a degradação do ambiente escolar e a deterioração da autoridade dos professores. A valorização e a salvaguarda dos direitos dos alunos, facto em si positivo, conduziu, contudo, à falaciosa subalternização dos deveres.” Urge pôr cobro à falta de rigor e ao clima de permissividade que grassa em muitas escolas e estabelecer e fazer cumprir determinadas regras. Mas autoridade<sup>109</sup> é diferente de autoritarismo<sup>110</sup>.

Com o aumento dos anos de escolaridade, com o ensino básico a abranger domínios do ensino secundário tradicional e com o prolongamento do tempo obrigatório de permanência na escola de adolescentes e jovens adultos, surgem problemáticas novas, em especial devido à situação de moratória social, retardando a sua chegada à vida activa. Isto significa que a infância final, a adolescência e o começo da idade adulta são passados, em boa parte, no interior da escola. Portanto, o envolvimento dos pais na vida escolar, como inovação que é, pode ter “resistentes”. A implementação de qualquer

---

<sup>109</sup> Poder de mandar. Domínio. Vontade própria. Poder público. Aquele que exerce este poder. Crédito, importância. Pessoa que tem crédito. Pessoa ou texto que se invoca em reforço de uma opinião. *In Dicionário Básico da Língua Portuguesa*, (2001:177)

<sup>110</sup> *Adj.* Relativo à autoridade. Denominador; despótico. *In Dicionário Básico da Língua Portuguesa*, (2001:178).

mudança pressupõe um espaço e um contexto de mudança, um clima ou “etho” escolar favoráveis (Fullan, Mortimore, Holmes, Wynne, Chrispeeis, Zabalza, Carvalho)<sup>111</sup>.

Mas, o que se entende por clima/ambiente escolar? O investigador Nóvoa (1990) regista várias definições de alguns autores que nos merecem alguma reflexão. Kelly “entende o clima/ambiente escolar como o conjunto de normas, valores e atitudes que se reflectem nas condições, acontecimentos e actividades de um bom ambiente específico, que servem como elemento de distinção e como base para determinar as expectativas e para interpretar factos que se manifestam num determinado espaço organizacional”.

Para Brunet, “o ambiente de uma escola pode definir-se como uma série de atributos que são apercebidos relativamente à instituição e que podem ser induzidos pelo modo como a escola age (conscientemente ou inconscientemente) em relação aos seus membros e em relação à sociedade”. Este mesmo autor escreve que “cada escola tem a sua personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos dos seus membros. O clima organizacional é percebido ao mesmo tempo de uma forma consciente e inconsciente, por todos os actores de um sistema social, tal como o clima atmosférico que nos afecta, sem que necessariamente estejamos ao corrente da sua composição”.

Parece, então, que o ambiente de trabalho constitui um elemento de primordial importância na definição de estímulos e das reacções à actividade dos professores, pais, alunos e comunidade. Um clima de tipo participativo é aberto às mudanças e estimula o empenhamento dos pais na actividade escolar. Este facilita o desenvolvimento do aluno, implicando-o num processo de participação e num ambiente que contribui para o sucesso destes.

Vários autores (Moss, Rutter, Owens, Sommerville)<sup>112</sup> são unânimes em afirmar que a eficácia da escola depende em grande maioria do clima da escola. Confirma-se deste modo a existência de uma relação significativa entre um clima organizacional aberto, a aprendizagem dos alunos e a eficácia dos professores. Em suma, podemos dizer que os

---

<sup>111</sup> Citados por Teodósio (1999).

<sup>112</sup> Citados por Muñiz (1989)

efeitos do clima são múltiplos e se reflectem nas relações escola / família. Um clima aberto<sup>113</sup> e participativo melhorará as expectativas em relação aos pais e, por conseguinte, favorecerá o tipo de acolhimento e apoio aos pais. Assim, nas escolas deve existir um clima de confiança, cooperação, entreaajuda e apoio a todos os níveis. O investigador Morgado (2005) aponta para políticas que tenham em conta esta visão: “as políticas educativas terão de voltar a centrar o seu esforço de enquadramento, de forma a promover um melhor ambiente escolar e a fomentar a vivência concreta de valores (...), princípios democráticos consagrados na nossa Constituição.”

Parece-nos evidente que as relações interpessoais assumem igualmente um papel importante porque influenciam o ambiente escolar e podem determinar os níveis de conflito – latente ou real. Um ambiente de rigidez e distanciamento entre os vários agentes – órgão de gestão, docentes, discentes – favorece um ambiente frígido ao nível das relações humanas, é demonstrativo da falta de confiança, em si próprios e nos outros, desincentiva um maior envolvimento na realização das tarefas, reduz a empatia, fragmenta a imagem da escola num caleidoscópio de visões amorfas. Ao contrário, um ambiente vivo ao nível das relações interpessoais favorece a entreaajuda, a compreensão, o envolvimento afectivo, a solidariedade, a percepção da escola como um todo, em que cada um se realiza como pequena parte e se sente responsável pelo desenrolar dos acontecimentos que a si dizem respeito e à comunidade escolar, no seu conjunto.

Neste sentido, melhorar o envolvimento parental nas escolas passa certamente pela “abertura” ou não da escola. Esta ideia aliás, é defendida por Sanley e Wyness<sup>114</sup>, os quais avançam que, para pais e professores, este é um ponto de convergência. A esta “abertura”, damos o nome de ambiente escolar, isto é, entendemos que será a atmosfera vivida e sentida por todos aqueles que são envolvidos directa ou indirectamente pela instituição escola. Claro que essa atmosfera entre pais, alunos e professores terá de ser cordial, amigável, fraterna, pois são estes os principais actores deste cenário escolar.

---

<sup>113</sup> Segundo Owen (1976), quanto mais próximos estivermos do clima aberto, mais perto estaremos do ambiente ideal.

Aberto	Autónomo	Controlado	Familiar	Paternalista	Fechado
--------	----------	------------	----------	--------------	---------

<sup>114</sup> Autores referenciados em Stoer & Silva (2005).

De todos os cenários escolares, aquele que cremos que tem maior potencial em termos de um “bom ambiente escolar” será o ensino básico e, mais concretamente, o 1º Ciclo. Isto porque existe, intrinsecamente, nos professores e nas famílias, uma natural envolvimento, pois a criança está com o mesmo professor durante cinco horas diárias (no mínimo), todo o ano lectivo. Neste sentido, facilmente acontece a escola ser um prolongamento das famílias e as famílias um prolongamento da escola.

Stoer e Silva<sup>115</sup> (2005) revelam esta mesma faceta das escolas básicas: “a vantagem da escola aberta com professores acessíveis consiste em esta preencher a necessidade que o professor tem de conhecer a criança. Os professores, principalmente os que trabalham em escolas básicas, operam com base na assunção de que é necessário um conhecimento geral da criança para o desenvolvimento educativo com sucesso”. E conhecer a criança significa, provavelmente, conhecer o seu historial familiar. Digamos, então, que no que respeita a um bom ambiente escolar, quer pais, quer professores “valorizam um ambiente baseado na comunicação, na informalidade e na rotina<sup>116</sup>”.

### 2.6. Participação das famílias, que obstáculos?

*“Não é possível pensar em sociedade democrática sem a participação activa dos seus cidadãos.” (Martins, 2005).*

Em Portugal, a maioria das escolas tem poucas ligações com os pais. Assim, confirmam as investigações de Davies (1989), e Marques (1992). Por seu turno, a maioria dos professores responsabiliza os pais pelo fraco envolvimento parental nas escolas, libertando estas de responsabilidades. Podemos definir envolvimento parental como acção essencialmente individual em benefício directo dos filhos, que compreende todo um conjunto de actividades colectivas legalmente enquadradas, designadamente a participação dos pais em associação ou em órgãos escolar. (Silva 1994)

---

<sup>115</sup> Citando Sanley e Wyness.

<sup>116</sup> Sanley e Wyness, citados em Stoer & Silva (2005)

Mas as escolas portuguesas à excepção dos jardins-de-infância encontram-se muito isoladas das comunidades e não há tradição de envolvimento dos cidadãos na política escolar. A maioria dos professores possui como modelo a família nuclear com rendimentos médios. Quando os alunos não se identificam com esse modelo, são alvo de expectativas mais baixas por parte dos professores. (Don Davies 1989; Marques 1991)

Atendendo a que o envolvimento dos pais constitui um papel relevante na qualidade da escola, porque continua a ser raro? Vários investigadores, incluindo Davies (1993), apontaram os seguintes obstáculos no relacionamento das escolas com as famílias:

- falta de um espaço - sala destinada às famílias;
- horas destinadas a receber os pais inapropriadas para quem trabalha fora de casa;
- professores que usam e abusam do vocabulário profissional e a quem falta, algumas vezes, uma atitude de empatia e aceitação dos pais;
- pais pouco habituados a deslocar-se à escola ou limitando-se a ouvir o professor;
- formação de professores sem conhecimento de estratégias de colaboração escola/família nem a difusão dos resultados de investigações sobre o relacionamento das mesmas.

Marques (1992) acrescenta a este espectro algumas condicionantes que, no seu entender, impedem que esse envolvimento seja pleno, tais como:

- a tradição centralista da escola portuguesa criou hábitos e atitudes de passividade nas famílias e nos professores.
- as escolas estão sobrelotadas e os espaços para receber os pais são diminutos.
- a formação dos professores não dá o devido relevo à temática do envolvimento parental, quer na formação inicial, quer na formação contínua.
- a existência de barreiras sociais e culturais afastam a escola dos pais de baixos recursos e com baixos níveis de educação,

Outro estudo efectuado por Marques (1994) em escolas portuguesas provou que a maioria dos pais de baixos rendimentos não tem contactos com a escola. E porque será? Talvez porque são os pais cuja cultura de origem mais se distancia da cultura escolar. Como salienta o antropólogo Ricardo Vieira (1992), “o insucesso escolar resulta, em parte, do facto de haver um desfasamento entre a lógica e o saber aprendidos no

processo de socialização, que dura toda a vida e o capital cultural e códigos que a escola valoriza e reproduz".

O mesmo acontece em relação aos pais. A linguagem usada pelos professores nem sempre é compreendida por estes. A escola é um mundo distante e temido. Ela não está preparada para os receber e por vezes não os deseja receber. Contudo, este afastamento não se limita aos pais das classes desfavorecidas. Em Portugal esse afastamento é uma realidade nacional, com incidência tanto nas escolas rurais como urbanas e em todos os níveis de ensino, à excepção do pré-escolar.

## **2.7. Pais no processo educativo, vantagens e desvantagens**

*“Os pais têm necessidade de informação e conhecimento a fim de serem capazes de desenvolver capacidades.” (Marques, 1997)*

Muitos professores duvidam dos benefícios da participação das famílias na escola, receando que este envolvimento seja uma forma de controlo e fiscalização. No entanto, muitos outros consideram incontornável a mais-valia dessa contribuição. Henderson, citado por Davies<sup>117</sup>, sublinha que “quando os pais se envolvem, as crianças têm melhor aproveitamento escolar (...)”. O envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares e quando as famílias participam na vida da escola e ajudam os filhos, estes obtêm melhores resultados que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola. (Marques 1991)

Verificamos, sobretudo, que “ a definição de papéis e de funções da escola e a da família não é clara nem consensual, socorrendo-nos da teoria da sobreposição das esferas de influência de Sandres e Epstein, avançamos que, tendo estas duas instituições importantes objectivos comuns para as crianças (o seu desenvolvimento harmonioso e o seu sucesso educativo e académico), estes poderão ser mais fácil e mais eficazmente alcançados se houver colaboração entre ambas, traduzida numa sobreposição parcial das suas áreas de influência. Igualmente, o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Brofenbrenner salienta que o desenvolvimento do ser humano é condicionado pelos diversos sistemas contextuais em que ele se insere e que a qualidade desse desenvolvimento depende das interconexões sociais entre esses contextos.” (Zenhas 2004:4)

Os pais, ao partilharem a educação dos seus filhos, contribuem para o seu desenvolvimento pessoal, enquanto cidadãos e educadores. A participação escolar pode ser um campo de treino para que os cidadãos comecem a praticar valores como a igualdade, o pluralismo, a tolerância, a livre expressão de ideias e opiniões. Através deste envolvimento, os pais podem adquirir novas competências e aumentar a sua informação e motivação, bem como proporcionar um desenvolvimento integral do

---

<sup>117</sup> Referenciado por Davies (1989).

aluno. Como afirma Nunes (1993), “a família e a escola são espaços que se completam (...) necessitando de uma interacção entre elas cada vez mais equilibrada a fim de que propiciem à criança e ao jovem um desenvolvimento integral e harmonioso”. Também Adiler, refere “(...) que todas as crianças aprendem, desde que as escolas, os professores e os pais se empenhem no ensino a ministrar-lhe”. Neste contexto, Epstein<sup>118</sup> sublinha que existe o interesse mútuo da família, escola e comunidade interagirem de forma coordenada.

### Quadro IX - Tipologia de envolvimento e de participação dos pais

Categorias	Estratégias de envolvimento
1. Tomada de Decisões	Direito, dos pais das crianças com necessidades educativas especiais, de aprovarem ou desaprovarem o programa escolar das suas crianças. Participação dos pais na selecção de superintendentes e directores <sup>119</sup> das escolas, bem como na definição da política escolar. Participação na realização e avaliação dos projectos das escolas.
2. Co-Produção	Todo o tipo de actividades individuais e colectivas, na escola e no lar, tendo em vista melhorar a educação dos alunos. Exemplos: - Programas de ensino tutorial, em casa - Ajuda parental no trabalho de casa - Linhas telefónicas especiais para ajudar os alunos no trabalho de casa - Educação de pais - Visitas domiciliárias - Trabalho voluntário dos pais, de apoio às escolas.
3. Defesa de pontos de vista	Todas as acções que influenciam as tomadas de decisões, através de edição de brochuras, publicação de artigos nos média, condução de reuniões.
4. Escolha das escolas pelos pais	Opções selectivas dos pais, tais como a escolha das escolas no âmbito do sistema público. Em Portugal, essa autonomia é reduzida.

Fonte: Adaptado de Don Davies (Marques 1991).

### Quadro X - Exemplos práticos de como envolver os pais nas escolas

Tipos	Estratégias de envolvimento
1. Criação um clima de escola aberto e amistoso	Atendimento individualizado e personalizado aos pais e encarregados de educação, demonstrando-lhes que são bem-vindos.
2. Comunicação frequente nos dois sentidos	Reuniões periódicas de pais e professores; Trocas recíprocas de informações; Informações, por escrito, enviadas regularmente aos pais.
3. Os pais como colaboradores do processo educativo.	Contactos regulares para troca de informações.
4. Encorajamento dos pais na adesão de programas de envolvimento	Estímulos aos pais para que ajudem nos tempos livres, nas actividades extracurriculares; Participação nos programas de remediação; Equipa de pais voluntários que ajudam outros pais com menos recursos culturais.

Fonte Adaptado de Henderson (Marques 1991).

<sup>118</sup> Investigadora citada em Zenhas (2004:15).

<sup>119</sup> Com o novo decreto-lei n.º75/2008, esta situação já é contemplada, uma vez que os pais passam a ter assento nos Conselho Gerais das Escolas /Agrupamentos

Todas estas estratégias permitem a cada família escolher o nível de envolvimento que melhor se adapte aos seus interesses e disponibilidade. Por outro lado, visam aumentar o número de famílias que se envolvem na educação dos filhos.

Também os professores e as próprias escolas poderão beneficiar com a cooperação da família. O trabalho docente pode ser mais fácil e satisfatório se receber ajuda e cooperação das famílias. Por seu turno, os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de forma positiva. (Marques 1994; Davies (1989) Estes últimos, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem ajudar a motivar e estimular os filhos, associando-se aos professores. Esta ajuda pode ser directa (na compreensão das matérias ou na realização dos trabalhos de casa), ao proporcionar um espaço ou materiais adicionais de estudo ou um incentivo que leva o estudante a sentir que há quem considere importante o que ele faz.

No que diz respeito aos professores que receiam que a participação dos pais vá interferir no funcionamento das escolas, pondo em perigo o estatuto profissional, estudos realizados por Epstein concluem que “(...) a participação das famílias pode facilitar os papéis do professor, quando os pais participam na escola como auxiliares e fazem trabalho voluntário, na realização de visitas de estudo, festas escolares e competições desportivas”. Deste modo, o envolvimento dos pais é uma pedra de toque na eficácia das escolas. Só haverá uma escola eficaz, com sucesso educativo, que informa e forma, divulga e partilha, com a participação de todos os agentes da comunidade educativa. Os pais que participam na vida da escola aumentam as suas expectativas educacionais e valorizam mais a sua importância. Em suma, o envolvimento dos pais na escola contribui para ajudar, quer os professores, quer os pais, a criarem um espírito de cooperação. Assim, a valorização da escola, da educação e dos professores, passa pela aproximação das famílias.

As vantagens deste envolvimento no processo educativo são múltiplas, para alunos, pais, professores e escolas. Contudo existem vários condicionamentos que impedem a sua plena concretização, que abordaremos de seguida e decorrem da definição de “participação das famílias” e “envolvimento das famílias”.

### 2.7.1 - Conceito de participação

Vulgarmente, o conceito de participação, quando aplicado ao envolvimento das famílias nas questões das escolas, não levanta grandes dúvidas e parece corresponder a um significado claro. No entanto, uma análise mais profunda revela importantes diferenças de conteúdos na utilização do conceito. Há que distinguir envolvimento e participação das famílias. A expressão “participação das famílias” é utilizada para referir as actividades que pressupõem a tomada de decisões, o exercício do poder deliberativo e o trabalho voluntário na escola; já “envolvimento das famílias” pressupõe as actividades relacionadas com a comunicação escola/casa e a ajuda nas actividades de trabalho de casa. Joyce Epstein (Marques 1991) define a expressão «participação dos pais» como “as formas de relacionamento superior entre os pais e a escola, que implicam a participação na tomada de decisões, a co-produção ou as pressões para influenciar a tomada de decisões”. Nesta perspectiva, a participação dos pais na escola refere-se ao desempenho de funções de consulta e de decisão, tais como associações de pais, conselho pedagógico e conselhos de escola. Hoje os pais aparecem investidos de novas funções, aumentando a sua representatividade e participação democrática no sistema escolar. A nível individual, os pais podem ajudar a motivar e estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais do ensino.

Seguidamente, apresentamos um quadro com as quatro barreiras à participação dos encarregados de educação.

#### Quadro XI – Barreiras à participação dos encarregados de educação

Barreira	Descrição
1- Tradição de separação entre a escola e a família	Os pais entregam os filhos à escola, delegando nela a sua função educativa. Os professores, por seu turno, aceitam essa passividade das famílias. Apesar de ir sendo produzida legislação que visa fomentar e regulamentar a participação dos pais na escola, a cultura de separação persiste e as mudanças são lentas. Os professores esperam que, em casa, exista uma continuidade dos valores e atitudes da escola. Se tal não acontece, acusam as famílias de falta de interesse na educação dos filhos. Muitos professores manifestam desconfiança e resistência relativamente à participação dos pais na escola, porque receiam que ela se traduza numa fiscalização do seu trabalho Da parte dos pais, existem também atitudes que dificultam essa colaboração, havendo quem queira interferir em áreas que não são da sua competência. Por outro lado, há quem não se sinta à-vontade na escola nem competente para apoiar os filhos no estudo em casa.

	<p>A inexistência de contactos entre a escola e as famílias contribui para o desenvolvimento de concepções negativas e de desconfiança de parte a parte, as quais levam a que esta separação se acentue. Existe ainda a concepção, perfilhada por famílias e por professores, de que não vale a pena ir à escola quando as crianças não têm problemas</p>
2- Tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos	<p>Muitos professores crêem que os problemas dos alunos na escola são devidos à família. Atribuem aos pais a responsabilidade pelo seu não envolvimento na escola e consideram que o facto de eles não se deslocarem à escola demonstra desinteresse pelos filhos.</p> <p>Adoptam uma atitude culpabilizante, em vez de procurarem encontrar formas de superar o problema. Esta atitude traz associada a desresponsabilização da escola, através da culpabilização das famílias</p>
3- Barreiras estruturais da organização social	<p>O emprego dos dois elementos do casal e as deslocações casa-trabalho e trabalho-casa. A incompatibilidade de horários das reuniões nas escolas com os horários de trabalho dos Encarregados de Educação é um obstáculo que não encontra instrumentos legais ou facilidades a nível dos empregos para poder ser ultrapassado. O modo de vida urbano, acentuado pelo aumento dos fenómenos de urbanização, dificulta ainda mais a comunicação e o envolvimento de muitas famílias na escola, por se sentirem marginalizadas, devido a factores como a pobreza e as diferenças culturais</p>
4- Persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino	<p>As escolas continuam a ser estruturas burocráticas, com rituais muito formalistas e uma linguagem muito técnica, não acessível aos pais com baixa escolaridade.</p> <p>Geralmente, estes só são chamados à escola quando há problemas com os seus educandos ou quando eles têm dificuldades. A participação dos encarregados de educação cujos educandos não têm problemas tende até a ser desencorajada e considerada como uma perda de tempo. Normalmente, a atribuição de cargos faz-se por conveniência de horário e não pela adequação do perfil do professor ao cargo, o que contribui para o seu desempenho com um pendor predominantemente burocrático.</p> <p>Tanto a representação dos encarregados de educação em órgãos das escolas como o desenvolvimento de programas de envolvimento de pais não constituem, por si sós, uma solução para diminuir o afastamento das famílias carenciadas, podendo até acentuá-lo.</p>

Fonte: Adaptado de Diogo (1998b).

### 2.7.2 - Conceito de envolvimento

O conceito de envolvimento das famílias no processo educativo é normalmente utilizado para referir as actividades relacionadas com a comunicação escola / casa e a ajuda nas actividades de aprendizagem realizadas em casa, incluindo a troca de informação, educação dos pais e apoio à escola. (Marques 1991) Assim, o “envolvimento parental” consiste na inserção responsável, dinâmica e constante dos Encarregados de Educação, não só no processo educativo dos alunos, como no próprio Projecto Educativo da Escola. (Marques 2001) Este último autor dá como exemplos no caso português os contactos telefónicos, as idas à escola para falar com o director da turma, as reuniões de pais e as mensagens escritas de pais para professores.

Partindo do princípio de que há pais que são “difíceis de envolver” e atendendo à grande variedade de tipos de famílias existentes no nosso país, cabe à escola criar programas diversificados de envolvimento dos pais. Dai a importância de dar a conhecer os tipos mais comuns de envolvimento para que professores e pais possam conceber programas ajustados às necessidades da comunidade escolar.

Para isso, é necessário conhecer as várias tipologias propostas por Henderson, Joyce Epstein e Davies,<sup>120</sup> e adaptadas por nós. As tipologias que apresentamos no quadro XII, evidenciam esta diversidade e variedade de normas de envolvimento das famílias ao mesmo tempo que permitem agrupá-las em actividades que os pais podem desenvolver no cenário que mais lhes interesse, seja em casa, seja na escola ou na comunidade e, por outro lado, em actividades que supõem a participação na tomada de decisões, implicando a presença de representantes das famílias em órgãos deliberativos.

### Quadro XII - Tipologia de envolvimento e de participação

Tipos	Actividades
1. Obrigações básicas da família	Referem-se às actividades que correspondem à responsabilidade da família para assegurar as condições básicas da existência humana: a saúde, a alimentação, o vestuário, habitação, o afecto, a segurança e o conforto. Estas condições básicas são essenciais para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorram.
2. Obrigações básicas da escola	Circunscrevem-se às actividades de comunicação escola/casa, ou seja, acerca da forma como a escola informa a família das actividades, das dificuldades e dos progressos dos alunos. São exemplos disso: as reuniões de pais, a edição de boletins dos pais, a criação de salas de pais e linhas telefónicas abertas.
3. Envolvimento da família em actividades de aprendizagem	Diz respeito ao envolvimento da família em actividades voluntárias na escola: preparação de festas, comemorações, visitas de estudo e de actividades de ocupação educativa dos tempos livres.
4. Envolvimento da família em actividades de aprendizagem	Referem-se à ajuda na realização dos trabalhos de casa e apoio ao estudo. Estão, entre estas actividades, a criação de rotinas e hábito de estudo, a supervisão do trabalho de casa e a leitura de livros às crianças mais pequenas.
5. Envolvimento da família no governo das escolas	Aplicam-se à tomada de decisões por parte da família, através de organizações próprias (Associações de Pais) ou em órgãos escolares (Conselho de Executivo e Conselho Pedagógico)

Fonte: Adaptado de Joyce Epstein (Marques 1997)

---

<sup>120</sup> Autores referenciados em Marques (1997).

### 2.7.3 - Formação e atitudes dos professores

A atitude do educador revela-se fundamental no incentivo à participação ou à não participação dos pais e do seu envolvimento no processo educativo. Mas, terá havido formação dos professores no domínio da relação da escola com os pais? Não contactarão com eles por necessidade, porque a legislação assim o prevê, não os envolvendo no processo educativo? Pensamos que tal facto justifica a necessidade de mudar a formação inicial e contínua dos professores para que adquiram mais informação, formação e competências sobre como alcançarem as famílias e as comunidades de uma forma eficaz. Numa afirmação, quanto a nós, bastante pertinente, Marques (1991) afirma que “(...) tanto na formação inicial como contínua o professor deve ser posto em contacto com estratégias para o envolvimento dos pais na escola”. E acrescenta mesmo que devia existir, na formação inicial, uma disciplina no currículo sobre “a escola e os pais” ou “a escola e a comunidade” que incluía o conhecimento de estratégias de envolvimento dos pais...”. Urge que a formação inicial e contínua dos professores contribua para a construção de uma atitude positiva face à participação dos pais. Torna-se cada vez mais claro que a formação de professores tem de lidar com questões como: Qual o papel do professor na sociedade e no sistema educativo? Não basta ser professor de História ou de Matemática. Antes de mais é-se professor. Não basta já a psico-pedagogia. A formação de professores tem de ser sócio-psico-pedagógica.

É por isso que nos parece indispensável, em qualquer formação de professores, o contributo de sociologia da educação. Como diz Benavente<sup>121</sup>, “a sociologia poderá contribuir para a compreensão do facto de a mudança das práticas escolares e pedagógicas só ser possível de modo significativo se estas forem consideradas enquanto práticas sociais”. Portanto, a formação dos professores deve promover a sensibilidade sociológica para dar conta da correlação positiva entre o envolvimento dos pais na educação escolar dos seus filhos e o seu sucesso. Julgamos fundamental que o professor tenha uma visão construtivista sobre o modo como se processa a estruturação da aprendizagem e valorize as influências que o aluno sofre no seio familiar. É importante

---

<sup>121</sup> Citada por Davies (1994).

que ele reconheça que o sujeito da aprendizagem tem a sua maneira de pensar, uma inteligência própria e característica, resultante da sua experiência social e cultural e que, portanto, sujeitos diferentes constroem concepções diferentes a partir da mesma informação.

Deste modo, a formação de professores deve sensibilizar o docente para a defesa duma sociedade mais justa e democrática. Toma-se indispensável que as escolas e associações de pais fomentem a participação de todos os pais na vida escolar. De acordo com Epstein<sup>122</sup>, “(...) todas as escolas devem ter professores especialmente preparados para criarem materiais de instrução para os pais. Esses professores devem beneficiar de uma redução de serviço lectivo e terão de coordenar reuniões frequentes com os pais”. Os professores, nestas reuniões com pais, devem ter o cuidado de utilizar uma linguagem adequada, incentivando ao uso da palavra e proporcionando, assim, um espaço que facilite a comunicação.

Só deste modo se pode estabelecer uma boa ligação entre formação de professores, a relação Escola - Família e o sucesso educativo. Portanto, o envolvimento parental e as relações da escola com as comunidades devem fazer parte dos planos curriculares das escolas de formação de professores.

---

<sup>122</sup> Citado por Marques (1991)

## **2.8 Professores e pais face ao envolvimento /participação das famílias no processo educativo**

*“O homem só pode tornar-se homem pela educação. A educação é o maior e o mais difícil problema que pode ser proposto ao homem.” I. Kant <sup>123</sup>*

A relação entre a escola e a família tem vindo a alterar-se, sobretudo a partir da década de sessenta. Esta nova realidade no campo da relação escola - família não deixou de se reflectir nas atitudes dos professores face à tendência crescente dos pais em se envolverem e participarem na vida escolar. Como já dissemos, a publicação de Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86, de 14 de Outubro, abriu um processo de profundas e complexas mudanças, habitualmente designada por Reforma do Sistema Educativo.

Pais, alunos, professores, comunidades, todos são chamados a partilhar, em espírito de confiança, o Projecto Educativo. O êxito de qualquer reforma passa pela mudança de atitudes de todos os agentes da comunidade educativa, principalmente dos professores. Requer-se dos professores um elevado grau de capacidade de adaptabilidade à mudança na escola e no contexto social. Serão os professores que "(...) têm de ser agentes dessa mudança, capazes de responder às exigências do nosso tempo e do que há-de vir. É-lhes exigida uma nova postura, uma nova identidade - saber ser, assumindo-se como educadores, como docentes, como cidadãos" (Pires<sup>124</sup>).

Contudo, como refere Muel<sup>125</sup>, se numerosos professores se esforçam ainda por manter “uma proximidade distante” em relação às famílias, por outro, eles vêem-se obrigados a recorrer ao diálogo para obter informações que lhes permitam ajustar a sua prática pedagógica às características duma população escolar diversificada e para encorajar a coerência entre a acção educativa da família e da escola. Dois estudos realizados no nosso país abordaram a problemática das atitudes dos professores perante as famílias e a sua intervenção na educação. Referimo-nos ao estudo de Benavente et al (1991) sobre

---

<sup>123</sup> Citado em Justino (2005:13)

<sup>124</sup> Autor citado em Lei de Bases do Sistema Educativo (2000)

<sup>125</sup> Citado por Van Zanten (1988)

os obstáculos ao sucesso na Escola Primária, e ao realizado sob a direcção de Davies (1989), relativo ao estado das relações Escola / Família em Portugal. Ambos mostraram que, no que toca ao papel dos pais na Escola, as opiniões dos professores entrevistados iam no sentido de lhes negar um papel activo e de protagonismo no processo educativo. Hoje as relações entre a escola e a família continuam a pautar-se por serem relações com um único sentido (de dentro para fora). A instituição onipotente distribui os papéis, delimita e controla o seu desempenho, embora se queixe por vezes do desinteresse do colaborador, como realçam Benavente et al (1991).

Isto mesmo concluem outras investigações, por exemplo Assunção<sup>126</sup>: “A negação deste protagonismo dos pais, para a grande maioria das professoras entrevistadas não significa que estas não reconheçam que os pais podem desempenhar um papel na educação dos filhos; no entanto, este reconhecimento parece assentar num pressuposto e implicar uma consequência: o pressuposto consiste em que o papel dos pais é aquele que lhes é atribuído pela escola, que é a verdadeira protagonista no processo; a consequência consiste em que, para algumas professoras, o insucesso e os problemas escolares dos alunos são atribuídos à família e ao mau desempenho dos seus papéis”. Parece existir, subjacente a esta atitude, como o estudo aliás revelou, uma visão desvalorizadora do papel das famílias no processo educativo e, mais especificamente, das famílias oriundas dos meios populares. Os professores apenas reconhecem aos pais um papel de “enquadramento e apoio dos filhos”, de “prolongamento do trabalho do professor, sempre que esta o solicite, sempre que ela ache necessário”. Contudo, esta atitude mais favorável a um certo envolvimento dos pais surge, por outro lado, associada ao desejo dos professores de que os pais não interfiram no trabalho docente.

Não se trata de uma especificidade portuguesa. Mais recentemente, uma investigação europeia (Macbeth e Ravn,<sup>127</sup> conclui que os professores não desejam a participação dos pais nas aulas e suspeitam do envolvimento dos pais na tomada de decisões. Os professores esperam que os pais apenas vigiem os trabalhos de casa, ajudem a resolver problemas de organização de festas, acompanhem as viagens escolares, façam donativos. Mas sempre que existem dificuldades de aprendizagem e problemas

---

<sup>126</sup> Citado por Canário & D'Espiney (1994)

<sup>127</sup> Autores referenciados por Marques (1997)

educacionais na família ou na escola, os professores tendem a culpar os pais, considerando a família desinteressada. Podemos, então, concluir que é urgente uma mudança positiva dos professores face ao envolvimento da família no processo educativo. São necessários programas de formação de professores, de forma que todos eles sejam capazes, não apenas de introduzir programas de envolvimento familiar na escola, mas também de cooperar com os representantes dos pais no conselho pedagógico e no conselho escolar.

No que diz respeito aos encarregados de educação, quais serão as suas atitudes e expectativas face ao seu envolvimento e participação no processo educativos? Todos sabemos que entre a família e a instituição escolar deverá existir uma sólida relação de cooperação, já que ambas, longe de serem opostos, são antes complementares. Nesta perspectiva, como temos vindo a dizer, o envolvimento das famílias no processo educativo traz benefícios para as escolas e para as próprias crianças.

Como refere Marques (1991), “as crianças cujos pais se envolvem na escola e na educação têm vantagens em relação às restantes”. Contudo, a participação parental varia de acordo com o estatuto económico e cultural das famílias. Normalmente, as relações entre os pais desfavorecidos e a instituição escolar são difíceis. Como diz Muñiz (1989), aos “filhos de trabalhadores não qualificados (...) falta-lhes o apoio familiar como estímulo contínuo porque os pais, por sua vez, não compreendem as tarefas dos filhos e não sentem interesse pela cultura”. As suas competências profissionais são poucas e a disponibilidade para intervirem na escola dos filhos é também diminuta. Dispõem de menor confiança, menos tempo, menos motivação, para se empenharem em ajudar os filhos em casa ou na escola.

Pais e professores atribuem a ausência de envolvimento dos primeiros na vida escolar às condições de vida. Os pais de baixo rendimento e estatuto trabalham muito e resta-lhes pouco tempo e energia para se envolverem. Para mais parte significativa destes pais tiveram uma experiência negativa da escola e muitos deles não passaram da 4<sup>a</sup> classe. São pais para quem a escola pós-primária representa um espaço físico e social desconhecido, onde desconhecem a forma de ajudar os filhos.

Estas práticas de co-produção abrangem todo o tipo de actividades, na escola ou no lar, que contribuem para melhorar a aprendizagem dos alunos. Vários estudos têm sido realizados neste campo. Um deles foi efectuado em 1987, em escolas da pré-primária, primária e preparatória e versava o papel dos pais no quadro da reforma do sistema Educativo. As suas conclusões demonstraram que “uma larga maioria de pais se diz satisfeita com as escolas dos seus filhos e de um modo geral, atribuem-lhes uma boa classificação. A classificação média, numa escala de 1 a 5 foi de 3,3” (Davies 1989).

Há, porém, que provocar a mudança de atitudes da escola, de modo a que os pais sejam apoiantes da inovação e defensores da reforma. A escola deve aceitá-los como seus parceiros fundamentais na educação das crianças e da comunidade envolvente, de modo a oferecer-lhe a oportunidade de participarem. Para que tal aconteça, é necessário que as escolas conduzam o processo do contacto com os pais, não apenas para falar do progresso académico das crianças, mas também para os ajudar a desenvolver o conhecimento e a capacidade de que necessitam para compreender os filhos em cada nível educativo.

## **2.9. O envolvimento parental**

*“É indispensável que os cidadãos se mobilizem em torno da Educação, da Cultura e da Ciência. Escola, famílias e comunidades têm de se ligar, de cooperar activamente, na perspectiva da valorização pessoal dos cidadãos.”* Guilherme d’Oliveira Martins (2005)

Como já afirmámos, as escolas deverão criar programas diversificados de envolvimento dos pais. Davies (1997) refere que os programas de envolvimento dos pais são influenciados por uma de três abordagens: a) Comunicação escola /casa; b) Envolvimento interactivo; c) Parceria

### **2.9.1 Comunicação escola / casa**

Em relação à abordagem comunicação escola / casa, os professores devem clarificar e divulgar o que os pais devem fazer para apoiar a aprendizagem dos filhos (por exemplo, vigiar os trabalhos de cada disciplina e assegurar que os alunos estudem diariamente o necessário e interiorizem atitudes, regras, comportamentos favoráveis à aprendizagem). Também é muito importante a transferência cultural, que os ajude a vencer na escola. Este capital cultural consiste na transferência, para os filhos, de um capital cultural em maneiras de ser, de conhecer, de comunicar e de pensar que caracterizam as pessoas bem sucedidas. Como nos diz Joyce Epstein<sup>128</sup>, “a aprendizagem dessas atitudes é útil aos alunos durante toda a sua escolaridade e traz benefícios para os alunos de todos os grupos sociais”

Neste tipo de abordagem, acentuamos a importância da comunicação recíproca entre os intervenientes: “Os professores comprometem-se a informar os pais e os pais comprometem-se a ir às reuniões e a supervisionar o trabalho de casa” (Don Davies 1993). Por outro lado, a comunicação com os pais, em especial a sua frequência, também trará resultados positivos. Contudo, essa comunicação deve ser presencial, maioritariamente informal, sem ter necessariamente de abordar questões

---

<sup>128</sup> Citada por Silva (1994).

comportamentais dos alunos. Quanto a nós, as reuniões finais de período, os atendimentos individuais restrito a um horário (muitas das vezes desfasado com o horário laboral dos pais) ou as convocatórias relacionadas normalmente com as atitudes dos alunos, apesar de serem importantes pela presença do encarregado de educação, não criam laços, não quebram as possíveis barreiras relacionais entre pais e professores. Neste sentido, Arnold<sup>129</sup> apoia a nossa observação, referindo que “a frequência de contactos entre a escola e a família apresenta correlação com o desenvolvimento de atitudes mais positivas dos pais para com a escola e para com a comunicação com esta. É conveniente promover actividades que enfatizem o contacto directo entre pais e professores, em vez de se privilegiar a informação via postal.”

### 2.9.2 Envolvimento interactivo

Os programas influenciados por esta abordagem baseiam-se num genuíno e mútuo respeito entre pais e professores e acentuam objectivos semelhantes. O envolvimento interactivo define-se pela articulação entre culturas minoritárias e a cultura dominante no meio social no qual se insere a escola. Cabe aos pais e professores valorizarem tanto a cultura de origem como a cultura dominante e fazer com que os alunos saibam usar as duas no momento adequado. O investigador norte-americano Light-Foot (1978) articula da seguinte forma as ligações escola/família: "Se não reconhecermos que cabe à família o primeiro papel na educação das crianças. Então a escola terá de incorporar no currículo os valores e as culturas das famílias e da comunidade". A melhor maneira de criar continuidade entre a escola, os valores e as culturas das famílias é abrir as escolas aos pais, dando-lhes a conhecer o currículo escolar e, em troca, receber conhecimento da sua cultura de origem. Só com a articulação destas estratégias podemos obter uma melhoria no aproveitamento escolar das crianças oriundas de famílias de culturas minoritárias.

---

<sup>129</sup> Citado por Zenhas (2004:53).

### 2.9.3 Abordagem de Parceria

Este conceito é descrito por Villas-Boas<sup>130</sup> como tendo “origem no termo de ‘partnership’, muito utilizado a partir de meados da década de oitenta, para indicar uma colaboração mais abrangente entre as instituições, quer seja formal ou informal, sempre porém no sentido de diminuir as discontinuidades entre elas.” Henderson e Mapp<sup>131</sup>, após uma pesquisa desde 1995 sobre a relação de parceria entre a escola e as famílias nos Estados Unidos da América concluem que quando os pais falam com os filhos sobre a escola, esperam que eles sejam bem sucedidos, ajudando-os a fazer planos para a universidade e certificando-se que as actividades extra-escolares são construtivas. Os seus filhos saem-se melhor na escola. Quando as escolas envolvem as famílias que respondem às suas preocupações e honram as suas contribuições, elas têm sucesso na manutenção de ligações que visam melhorar o desempenho dos alunos. E quando as famílias e as comunidades se organizam para responsabilizar escolas de fraco desempenho, há dados para sugerir que as escolas distritais fazem mudanças positivas na política, prática e recursos.

Estes resultados são extremamente encorajadores quanto à necessidade de fomentar um maior envolvimento parental, nas escolas do meio da sua comunidade envolvente, numa relação de parceria. No entanto, Portugal tenta fazê-lo sobretudo através de legislação, o que, francamente, para nós não é suficiente, pois torna-a limitada. Embora a legislação seja importante, mais importante será certamente uma verdadeira e convicta abordagem de parceria entre a família e a escola, centrada essencialmente na criança.

Esta nossa perspectiva também é sustentada por Epstein<sup>132</sup>, quando indica que “um aspecto crucial do modelo das esferas que se intersectam é o papel da criança na parceria família/escola. O modelo baseia-se na assunção de que a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso das crianças, no sentido lato, constituem a principal razão para a parceria casa-escola. (...) Os alunos não são passivos neste processo; eles são os principais actores do seu próprio sucesso na escola. (...) A teoria das esferas de

---

<sup>130</sup> Citada por Armanda Zenhas (2004:19)

<sup>131</sup> Autores referenciados por Stoer & Lima (2005)

<sup>132</sup> Citada por Pedro Silva (1994)

influência que se intersectam é concebida para encorajar a investigação sobre os efeitos nas crianças de ligações específicas entre escolas e famílias.”

Mas a resposta dos encarregados de educação, como já vimos em pontos anteriores, é bem diferente, consoante a sua natureza socioeconómica. Por essa razão é essencial ter uma visão mais abrangente que se enquadra na visão de ecologia humana ou, se quisermos, no apoio a uma nova estratégia de parceria. Como acreditamos no real “envolvimento activo dos pais e de outros membros da família no desenvolvimento académico dos seus filhos em casa e nas escolas” (Davies s/d), essa nova estratégia passa por activismo cívico sustentado. Por outras palavras, exige de todos nós uma maior abertura, um romper com “tradições/mentalidades implementadas”, no intuito de pressionar uma reestruturação nas escolas e na comunidade.

Deverá ser sustentada, porque o que pode fazer um encarregado de educação que trabalha por turnos, no apoio ao seu educando? O que pode fazer uma família que não tem condições ao nível da saúde, alojamento, emprego, entre outros aspectos inerentes? Deste modo, é aconselhável a renovação do activismo cívico, de modo a dar oportunidades ao nível da comunidade envolvente aos pais, para que estes sintam força e possam lutar por uma melhor escola, que responda melhor às necessidades locais. “Quando as interacções entre a escola e a família são positivas e existe um trabalho em parceria, os alunos aprendem a valorizar mais a escola, porque vêem que ela é valorizada pela sua família. Desta forma, a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, auto-estima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência e realização pessoal.” (Diogo 1998b)

A parceria entre estas instituições revela-se de enorme importância, mas sem um empenhamento das mesmas, os resultados desvanecem-se, podendo ser mesmo constituir um entrave ao aproveitamento e sucesso escolar das nossas crianças e jovens.

Em dois livros publicados, Ramiro Marques (1991 e 2001) explicita linearmente o último parágrafo, ou seja, que a parceria é um conceito que envolve a concordância das pessoas em fazerem algo em conjunto, partilhando a responsabilidade e os benefícios disso, o que requer igualdade e respeito mútuos, vontade expressa livremente e

reconhecimento de benefícios comuns. As pessoas trabalham em comum para obterem algo que não conseguiriam se actuassem sozinhas mas, embora haja partilha de poderes e de responsabilidades, as funções podem ser diferentes. Considera mesmo que é fundamental haver parceria para poder haver uma verdadeira colaboração nos dois sentidos, para haver autonomia nas escolas e para se criarem verdadeiras comunidades educativas escolares.

### 2.9.3.1 - Condições para um activismo cívico sustentado, para melhorar a escola e a comunidade

Numa abordagem de parceria, parece-nos importante introduzir um aspecto ligado à ecologia humana, que é o da sustentabilidade. Assim, seguidamente, desenvolvemos algumas ideias suscitadas por Don Davies<sup>133</sup>, que aponta para situações aparentemente banais, mas sem as quais não poderemos realizar qualquer tipo de parceria, principalmente com as classes socioeconómicas mais desfavorecidas. No fundo, trata-se apenas de enumerar situações que permitam um desenvolvimento sustentado de parcerias entre as duas instituições inerentes no processo de aprendizagem dos alunos.

#### Quadro XIII – Condições para um activismo cívico sustentado

Acesso a alojamento seguro e acessível;
Acesso a serviços de saúde de boa qualidade, incluindo de saúde mental;
Oportunidade de emprego, com remuneração razoável, e formação que abra portas a novas oportunidades;
Distribuição justa de recursos municipais e estatais;
Acesso razoável a serviços quotidianos (lavandarias públicas, farmácias, bancos, etc.).
Acesso a escolas eficazes.

Fonte: Adaptado Don Davies (Stoer & Silva 2005)

Francamente, acreditamos que estas condições são viáveis, basta que haja determinação, ambição das forças políticas, das forças comunitárias, das forças institucionalizadas. O mesmo autor também é pragmático, quando afirma que “conseguir os objectivos interligados de escolas urbanas melhoradas e condições melhoradas custará uma grande quantia de dinheiro e prioridades locais e nacionais alteradas (...), é necessária acção política comunitária efectiva para tornar isto possível.” Ainda nesta perspectiva, outros

---

<sup>133</sup> Citado em Stoer & Silva (2005)

autores (Putman e Shirley<sup>134</sup>) referem que “a actividade cívica é um elemento essencial na criação do capital social necessário para comunidades fortes e democráticas e escolas fortes e democráticas.”

Nesta base, estamos certos que, se houvesse um envolvimento parental deste tipo e uma organização comunitária forte nas nossas escolas, conseguiríamos melhores equipamentos escolares, melhores profissionais escolares, programas e projectos educativos de maior qualidade, reformas escolares, novos recursos para melhoramento do currículo e do ensino e, certamente, mais financiamento para melhorar o apoio às famílias e às escolas (por exemplo, para implementação de actividades extra-escolares com qualidade). O Quadro XIV, elaborado com base no trabalho de Gold, Simon e Brown<sup>135</sup>, identifica os indicadores de sucesso e a medida usada para determinado impacto, na tentativa de melhorar escolas e comunidades.

### Quadro XIV - Indicadores de sucesso e impacto para melhorar escolas e comunidades

Indicador	Medidas de impacto
Equidade	<ul style="list-style-type: none"><li>- Maiores financiamentos para escolas subfinanciadas</li><li>- Aumento de diplomados em cursos de pós-graduação em educação</li><li>- Equidade na distribuição de professores credenciados</li><li>- Equidade na disponibilidade de cursos avançados</li><li>- Redução e equidade no tamanho das turmas, nas suspensões e expulsões</li></ul>
Responsabilidade mútua	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participação dos pais e da comunidade na tomada de decisões, na contratação e despedimento de directores e nos orçamentos escolares</li><li>- Representação dos pais e da comunidade no conselho de revisão, nos painéis e nos comités observadores<sup>136</sup></li><li>- Maior sentimento de posse das escolas locais</li></ul>
Ambiente escolar positivo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Maior orgulho dos pais, da comunidade e dos alunos nas escolas</li><li>- Redução do número de problemas de disciplina</li><li>- Diminuição da violência e do vandalismo</li></ul>
Instrução e currículo de alta qualidade	<ul style="list-style-type: none"><li>- Melhores testes de qualidade</li><li>- Maior aceitação dos alunos de programas que premeiam a excelência<sup>137</sup></li><li>- Disponibilidade de cursos aliciantes<sup>138</sup></li><li>- Aumento do sentido da eficácia dos professores</li><li>- Aumento da percepção dos alunos de que a escola é “relevante” e a sua cultura é respeitável</li></ul>
Relações estreitas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aumento da variedade e número de programas escolares orientados para a</li></ul>

<sup>134</sup> Autores citados em Stoer & Silva (2005)

<sup>135</sup> Idem. Estes autores realizaram uma análise nacional (E.U.A.), em 2002, de 150 grupos urbanos e rurais de organização comunitária.

<sup>136</sup> Em Portugal, o Conselho de Revisão tenderá a ser a Assembleia de Escola e os comités observadores, inseridos numa perspectiva de avaliação interna.

<sup>137</sup> Esta é uma das medidas do Ministério da Educação, na actual legislatura.

<sup>138</sup> Podemos incluir, nesta perspectiva, as Novas Oportunidades, que tentam novamente valorizar o ensino profissional, bem como a qualificação da população portuguesa, oferecendo um maior leque de ofertas formativas e educativas.

escola/comunidade	comunidade <sup>139</sup> <ul style="list-style-type: none"><li>- Aumento da participação em programas</li><li>- Maior percepção das escolas como estando abertas à comunidade<sup>140</sup></li><li>- Participação de professores e pais no desenvolvimento profissional</li></ul>
Poder e liderança da comunidade	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tomada de decisões sobre a afectação de recursos aberta a pais e membros da comunidade de baixos rendimentos.</li><li>- Controlo de novos programas e políticas por parte de grupos de pais e representantes da comunidade</li></ul>
Capital social	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aumento do sentido de eficácia dos pais</li><li>- Maior número de candidatos, entre os pais e na comunidade, aos conselhos escolares<sup>141</sup></li><li>- Aumento da participação nas organizações locais</li></ul>

Fonte: Adaptado de Gold, Simon e Brown (Stoer & Silva 2005)

Acreditamos que a parceria entre escola e comunidade/pais é essencial para a realização de projectos que levem à melhoria das nossas escolas e, conseqüentemente, da nossa sociedade, pois não esqueçamos que a escola, quer queiramos, quer não, molda, standariza a sociedade. Acreditamos igualmente que a parceria, tal como hoje a conhecemos, é insuficiente (alguns exemplos foram indicados em notas de rodapé). Ela pode ser sustentada através de uma comunidade envolvente, criando condições para essa envolvimento. Por isso, requalificar as famílias é fundamental e criar condições para que aconteça a revitalização do papel das famílias é essencial.

Neste sentido, também os professores começam a ter a noção destes factos que explicitámos anteriormente. Como Cortes<sup>142</sup> refere, “os educadores começam a aperceber-se é que, sem o apoio e o envolvimento dos pais e dos líderes comunitários (...), quaisquer tentativas de melhorar as escolas públicas serão ineficazes. O envolvimento público não é a mobilização em redor de medos e frustrações, nem é fórmula facilmente aplicável para a reforma educativa. O envolvimento público efectivo é um processo de longo prazo que requer um investimento paciente de esforço sustentado. (...) Este tipo de envolvimento só pode acontecer através de instituições comunitárias – escolas públicas.”

---

<sup>139</sup> Portugal, quanto a nós, revela ainda, e de uma forma geral, pouca sensibilidade a cursos/programas de formação que envolvam a comunidade, num sentido mais lato. O que existe é sobretudo formação para pessoal docente e não docente.

<sup>140</sup> Mais uma vez, a maioria das nossas escolas estão fechadas, por exemplo, ao fim de semana. Na nossa perspectiva, se alguns espaços estivessem abertos, tais como bibliotecas escolares, polidesportivos, pavilhões, o meio envolvente beneficiaria de novos espaços lúdico-educativos. Seria uma grande porta para a igualdade de oportunidades, principalmente em locais mais isolados e/ou mais carenciados.

<sup>141</sup> Podemos ver esta maior participação dos encarregados de educação, voltada para os órgãos da Escola (Conselho de Turma, Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola/Conselhos Gerais).

<sup>142</sup> Citado em Stoer & Silva (2005)

Como vemos, na educação não há varinha de condão, que transforma o ensino do dia para a noite, mas temos um processo lento que, devidamente apoiado, leva certamente, e ecologicamente falando, ao desenvolvimento sustentado quer das escolas, quer das famílias, quer dos alunos, quer da sociedade. Este processo lento leva ao comprometimento parental, deixando de lado o envolvimento parental tradicional, onde os pais têm um passivo, para termos homens e mulheres, forças de mudança em escolas e comunidades. Este activismo cívico, focalizado na reforma escolar e no melhoramento local (da comunidade envolvente), é essencial que aconteça um pouco por toda a parte, pois leva a uma melhor escola.

Não queremos deixar a imagem de que o que se tem feito, e o que se está a fazer, é errado e não leva a parte alguma. Pelo contrário, os esforços realizados por todos os agentes envolvidos em parceria são enormes e devem ser meritórios. Mas, esta última ideia de parceria de activismo cívico sustentado vai para além das actuais parcerias. E acreditamos seriamente que leva à crença educativa. Uma escola mais justa, mais digna, com mais sucesso escolar e social. Podemos, portanto, referir que, globalmente, a abordagem de parceria tem como objectivo a melhoria do aproveitamento escolar das crianças, com a defesa do multiculturalismo e com o controlo comunitário das escolas. “A participação dos encarregados de educação e dos cidadãos era necessária para que as escolas mudassem e começassem a assegurar o sucesso académico e social de todas as crianças, incluindo especialmente as que pertencem a famílias pobres ou de minorias étnicas”. (Davies 1994) Esta abordagem de parceria escola / família exige uma mudança de atitudes dos professores que terão de encarar os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo. Só assim se conseguirá o sucesso educativo de todos. (David Seely<sup>143</sup>)

A abordagem de Parceria tem como finalidade assegurar que todos os alunos atinjam um conjunto de objectivos mínimos, não acreditando em programas de remediação. Para que esta abordagem tenha sucesso é necessário que:

- haja um líder na escola, capaz de trabalhar em equipa;
- a nova visão de Educação seja partilhada por todos os professores,

---

<sup>143</sup> Citado por Davies (1993).

- seja feito o controlo local de recursos financeiros, humanos e materiais do estabelecimento de ensino.

Sempre que se desenvolvem parcerias, aumenta o sucesso escolar, a estabilidade das famílias e o apoio dos pais e da comunidade relativamente à escola.<sup>144</sup> No entanto, Don Davies (s/d) ressalva que “as parcerias com os pais e as comunidades não são uma receita mágica para todos os problemas da sociedade. Contudo, escolas melhores, reestruturadas e reorganizadas, escolas eficazes onde as parcerias são uma estratégia central constituem parte da solução para esses problemas (pobreza, falta de confiança nas instituições políticas, conflito/unidade, etc.).”

De seguida, apontamos resumidamente os principais pressupostos desta abordagem de parceria, apresentados por Swap<sup>145</sup>:

- 1) clareza e consenso nas finalidades – em que a culpabilização das crianças e das famílias pelo insucesso escolar fosse substituída por uma expectativa de sucesso para todas as crianças e não apenas para as mais brilhantes;
- 2) revisão curricular – “o ensino é baseado num currículo enriquecido que constrói conexões com as experiências de vida dos alunos e das suas famílias, comunidades e culturas” (o que não só favorece os processos activos de aprendizagem, mas também a construção de capacidades de raciocínio crítico);
- 3) autonomia e controlo local - capacidade de flexibilização para dar resposta às necessidades emergentes e de tomada de decisão autónoma para a gestão pedagógica do estabelecimento de ensino, de acordo com as finalidades e necessidades previamente definidas;
- 4) parceria (*partnership*) entre professores, famílias e membros da comunidade - uma mudança paradigmática, cujo lema é «sucesso para todas as crianças», e que passa pela necessidade de reconhecimento da importância do diálogo e colaboração entre os professores, família e representantes comunitários.

---

<sup>144</sup> Diversos estudos apresentados por Dom Davies, Ramiro Marques entre outros.

<sup>145</sup> Citado por Diogo (1998b)

Concluimos esta abordagem às questões de parceria com esta ideia, muito bem articulada, num espectro actual, que “só um projecto de liberdade responsável da escola faz hoje sentido falar em liberdades de aprender e de ensinar, em projectos educativos próprios, em contratos de autonomia, em comunidades educativas locais actuantes e informadas (não fechadas sobre a escola, mas abertas a todas as vivências e dinâmicas locais), em participação e parceria dos pais e suas associações, em descentralização de competências educativas nos municípios, em agrupamentos de escolas genuínos e eficazes, em rede de ofertas educativas.” (Morgado 2005) Mas nunca nos esqueçamos de que este tipo de projecto de uma comunidade participativa tem de ter igualmente em conta uma política governamental atenta à dicotomia família/escola, de modo a salvaguardar o papel de cada um.

### **2.10 Associações de Pais**

*“Uma sociedade emancipada exige dos pais uma participação mais proeminente na exigência desses objectivos.” (Morgado 2005)*

#### **2.10.1 Breve resenha legal dos Pais na Escola**

Neste ponto, faremos um enquadramento legal, o mais sucinto possível, sobre o envolvimento dos pais na vida da escola, que já abordado no ponto 2.1., embora nos pareça importante voltar a destacar aqui algumas leis. A verdadeira história da entrada dos pais, mais concretamente das suas associações, começou após 1974, embora de forma muito ténue. O Decreto-Lei n.º 735-A/74 regula os órgãos de gestão das escolas oficiais do ensino preparatório e secundário, consagrando «o importante papel das associações de pais e encarregados de educação», embora não defina esse papel.

Pela sua importância simbólica, referimos o Decreto-Lei n.º 769-A/76, que permite a participação, sem direito a voto, dos encarregados de educação, nos conselhos de ano ou de turma (em assuntos de natureza disciplinar). Devemos aqui mencionar que, naquele ano, existiam muito poucas associações de pais em Portugal, o que significa que só

produzia efeitos nas escolas do então ensino preparatório e secundário, isto é, o papel das famílias era pouco significativo.

A primeira Lei das Associações de Pais surge com a Lei n.º 7/77, que lhes atribui, no seu art.º 1.º, o direito de «dar parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino (...)»

Dois anos mais tarde, o Despacho Normativo 122/79 mantém a obrigatoriedade do parecer das estruturas das associações de pais sobre futura legislação e regula os termos da relação entre a Associação de Pais e o Conselho Directivo, a periodicidade das reuniões entre os mesmos, e atribui o direito a um representante nas reuniões ordinárias do Conselho Pedagógico, sem direito a voto, com exclusão das reuniões em que se tratem assuntos considerados sigilosos, e permite-lhe a emissão de pareceres sobre o regulamento interno. Este despacho representa um reconhecimento claro das Associações de Pais nas escolas, bem como a definição das regras do seu relacionamento com os Conselhos Directivos. A obrigatoriedade da existência de uma Associação de Pais legalmente constituída, para os pais terem direito a uma representação formal na escola, apesar de continuar a tratar-se de uma participação essencialmente figurativa, como refere Pedro Silva (1994). De facto, toda a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo continuam excluídos deste processo.

Em 1980 é publicado o Decreto-Lei 376/80, o qual apresenta alterações na composição do Conselho Pedagógico: o representante dos pais tem assento naquele órgão apenas se for convocado para tal, pelo respectivo Presidente. Este facto parece-nos um retrocesso relativamente ao esforço evolutivo para a participação dos pais e das suas associações.

Pelo Decreto-Lei n.º 211-B/86, é criado o Conselho Consultivo do Conselho Pedagógico das escolas preparatórias, C+S e secundárias, o qual conta com um representante da Associação de Pais e reúne mensalmente. Ao Director de Turma, ao Conselho de Turma, ao Conselho dos Directores de Turma e ao Conselho Pedagógico, são atribuídas funções de ligação entre a escola, as famílias e a comunidade. É certo que este Conselho Consultivo, à imagem do criado no Estatuto dos Jardins-de-infância, é

um órgão sem poder efectivo; no entanto, tem o mérito de formalizar, em definitivo, a presença dos pais na escola.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) representa um avanço muito significativo, no que diz respeito à participação dos pais na escola, apesar das diferentes interpretações. Não obstante, ao estabelecer, no seu art.º 45.º que a administração e gestão das escolas se deve orientar por «princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo», não vislumbramos onde possa surgir a dúvida de interpretação, já que por «implicados no processo educativo» apenas podemos entender aqueles que, ou por motivo de ser essa a sua profissão (os professores), ou por serem os sujeitos do acto educativo em si (os alunos) ou porque sejam os principais responsáveis pela educação dos filhos (os pais). Aquele princípio só não é claro para os que continuam apostados em manter os pais à margem do processo educativo.

Em 1989 é publicado o Decreto-Lei n.º 43/89 (lei da autonomia das escolas), o qual reconhece aos pais o direito de reclamarem do processo de avaliação dos filhos; prevê igualmente que devem ser ouvidos nos casos de infracções disciplinares graves, bem como informados acerca dos serviços de apoio socioeducativo.

Ainda em 1989, o Despacho n.º 8/SERE/89 revoga o Decreto-Lei 211-B/86 e estabelece o novo regulamento para o Conselho Pedagógico, estipulando a integração de um representante da associação ou de um pai eleito em assembleia, no caso de não existir a associação. De igual modo, o Conselho Consultivo passará a integrar um pai, exista ou não uma associação constituída. Este despacho reveste-se de particular importância, na medida em que prescindiu da condição da existência de uma associação de pais legalmente constituída, para que os pais tenham assento nos referidos órgãos.

A Lei 53/90 é, no quadro da legislação que nos interessa, um avanço significativo, já que tem como finalidades «facilitar o exercício» das associações de pais, «melhorar as condições de funcionamento das mesmas» e «reforçar o estatuto interventor das associações e respectivas federações e confederações». Embora não directamente relacionada à presença regular dos pais na escola, é uma lei muito importante do ponto

de vista institucional e político, já que confirma a presença dos representantes dos pais nas instâncias políticas de decisão em matéria educativa.

Em 1992 surge, pelo Despacho Normativo 98-A/92, o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, que aponta como uma das finalidades da avaliação, permitir «orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação» (art.º 8.º). Mais, no art.º 10.º, define os professores, os alunos e os encarregados de educação como intervenientes no processo de avaliação, remetendo para um trabalho de equipa «em condições a estabelecer no regulamento interno da escola ou área escolar». Defendendo, no art.º 18.º, a avaliação formativa, como «a principal modalidade de avaliação no ensino básico» articulada (art.º 23.º) com «dispositivos de informação do aluno e do seu encarregado de educação», este despacho toca no ponto que temos vindo a insistir, ou seja, no estabelecimento de situações de diálogo e de interacção entre professores e pais, como fundamentais para o sucesso das relações entre a escola e a família.

O Despacho 239/ME/93 tem por finalidade a actualização da legislação sobre as associações de pais, nas escolas onde ainda não se encontra em funcionamento o regime de administração e gestão previsto no Decreto-lei n.º 172/91. Mais concretamente, nos jardins-de-infância e nas escolas do 1.º ciclo, as associações de pais ou, na sua ausência, os pais eleitos, passam a ter um representante, com direito a voto, no Conselho Pedagógico e no Conselho Escolar. O mesmo despacho prevê ainda que a Direcção do estabelecimento de ensino crie efectivas condições para o funcionamento da associação de pais e facilite, quer o processo de inscrição dos pais na associação, quer a comunicação desta com os encarregados de educação. Com este normativo, estende-se ao 1.º ciclo a forma de participação dos pais, já em vigor nos restantes ciclos. A partir daqui, os pais estão representados em todo o sistema de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. É importante a referência à «responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa, na valorização dos diversos intervenientes no processo

educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local (...)”. A participação dos pais está garantida nos diversos órgãos, excepto no Conselho Executivo.

A Lei n.º 24/99 faz a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, nomeadamente, altera a forma de eleição dos representantes dos pais, a qual deverá ser realizada em Assembleia Geral de Pais. Altera ainda a definição dos períodos em que os encarregados de educação ou os seus representantes participam na vida escolar (deverão ser ouvidos previamente).

### **2.10.2 - As Associações de Pais e Encarregados de Educação, hoje**

Podemos afirmar que, hoje, os pais podem obviamente ser representados, individual ou colectivamente. E é aqui nesta última situação que vamos seguidamente enquadrar. Se nas escolas de 1º ciclo e no pré-escolar é mais fácil observar pais representando-se individualmente, quando passamos para os outros ciclos, a situação é quase oposta, existindo uma maior quantidade de associações de pais. Uma das causas é, naturalmente, a maior quantidade de famílias existentes nas escolas de 2 e 3º ciclo, bem como diferentes horários escolares, o que leva por necessidade os pais a organizarem-se em associações por forma a enquadrarem-se no sistema.

Apesar de as associações de pais, supostamente, advogarem as motivações colectivas dos encarregados de educação em prejuízo das individuais, face a determinada escola, o que verificamos é que os seus representantes pertencem predominantemente a classes sociais médios e culturalmente mais próximos dos professores (em alguns casos o representante dos pais é um professor). Logo, naturalmente, também defenderão os interesses colectivos desta faixa socioeconómica. Outra característica dos representantes das associações de pais é, como refere Stoer & Silva (2005), serem geralmente brancos e cidadãos portugueses. Em algumas situações, o aliciamento pelos órgãos de gestão em chamar para si os representantes dos pais nos órgãos da escola, para se sentirem mais “seguros”, ocorre em situações de conflito. Isto acontece porque, como já vimos, a maioria dos representantes são mais próximos dos professores do que dos restantes pais. Assim, “muito desses pais acabam por se limitar a emitir opiniões pessoais nos órgãos

que integram e, eventualmente, nem interesses gerais defenderão. Não basta fazer reuniões ou eleger representantes para que se possa falar automaticamente em democracia.” (Stoer & Silva 2005)

Relativamente às associações de pais, e mais concretamente aos seus representantes, devemos olhar para o real desempenho dos mesmos. Basicamente, devemos olhar sob duas perspectivas a articulação que conseguem ou não estabelecer com os restantes pais e o conhecimento que detêm do meio escolar. Consoante o meio onde está inserida a escola, a representatividade dos pais também é diferente. Sejam realistas. Os níveis de escolaridade e a estratificação socioeconómica dos pais têm reflexo na resposta qualitativa das associações. Parece que as associações de pais estão mais próximas de contribuir para manter o *statu quo* do que desafiá-lo, exercendo paradoxalmente um papel tendencialmente conservador. (Mychel Wyness<sup>146</sup>)

Estes pressupostos levam-nos a pensar que a representatividade das associações de pais deve ser mais abrangente e menos elitista, mais agregadora da globalidade dos pais, dando realmente uma imagem de diversidade, mas também de coesão, o que nem sempre é real. Não basta, no início do ano lectivo os pais (quase obrigatoriamente), assinarem um documento para pertencerem à associação de pais da escola, se depois não sentem a mesma. Acreditamos, por isso, nas associações de pais, mas apenas naquelas que representam realmente os pais, que procuram soluções para os problemas dos seus educandos conjuntamente com a escola, que procuram criar um bom ambiente escolar entre os intervenientes directos do processo educativo.

Por outro lado, o que supostamente une e torna homogéneas as associações de pais é a participação dos mesmos nas escolas dos educandos, tendo para isso um projecto para os defender. Assim, a existência de associações desvincula o papel das famílias, que perde um certo peso. A grande questão é essa mesma: Qual a sua base de apoio e de consenso? E concordamos com Cristina Rocha, quando refere que “as famílias cujo padrão de socialização incorpora a escolarização, que darão a sua adesão a este projecto, acabando por constituir, com a escola, uma barricada muito mais consistente de enquadramento dos não aderentes, por hipótese, culturalmente mais distantes do código escolar (...), estamos perante um novo fenómeno social, o da participação organizada

---

<sup>146</sup> Investigador citado por Stoer & Silva (2005)

dos pais na vida escolar. Novo para escolas, novo para o Estado e novo para os pais”. Daí pode surgir o perigo da “invasão territorial das partes”, mas sobretudo do abuso das competências. (Stoer & Silva 2005)

Será nesta amálgama de preocupações que escola e associações terão de conviver quotidianamente, mas nunca deverão deixar de ter em mente o sucesso de toda a comunidade escolar. Neste sentido subscrevemos que “de entre todos os parceiros educativos, são inequivocamente os pais os mais interessados em que a Educação não ande meramente ao sabor das pressões mais ruidosas, mas que tenha um rumo estável em direcção a objectivos conhecidos e confiáveis do que interessa na Educação.” (Morgado 2005)

## **2.11. Formação parental para a participação no processo educativo**

*“É necessário o reforço dos pais e encarregados de educação no quotidiano escolar, com especial realce para a construção de um conjunto de valores comuns à escola e à família, verdadeiramente definidor de uma cultura específica daquela comunidade educativa.”*  
(Sampaio 2001)

É necessária a formação para todos os pais. No entanto, para que a mudança se concretize, é necessário criarem-se programas de envolvimento dos mais desfavorecidos pois, como lembra Marques (1997), “(...) os pais têm necessidade de informação e conhecimento a fim de serem capazes de desenvolver capacidade como educadores e exercer funções educativas em casa, tais como vigiar os trabalhos de casa, melhorar as expectativas educacionais, reforçar a motivação do aluno e os hábitos de estudo”.

Partilhando da mesma opinião, Pourtois<sup>147</sup> afirma ser “fundamental a formação de pais para facilitar a inserção escolar de crianças oriundas de classes sociais desfavorecidas. A acção apoia-se numa visão igualitária da sociedade, mas também numa base de eficácia e de investimento produtivo”. Escasseiam programas de educação parental concebidos especialmente para grupos minoritários e de baixos rendimentos, o que poderia facilitar a inserção escolar destas crianças, como defendem as pedagogias de compensação.

Segundo o autor acima referido, “(...) Estes programas geram efeitos positivos directos, como a melhoria do processo de educação, bem como indirecto com uma auto estima ou um desenvolvimento acrescido. Contribuem tanto para o desenvolvimento de crianças como do adulto”. Para que estes programas de formação de pais se institucionalizem, exige-se uma disponibilidade mútua e um período de adaptação e aprendizagem por parte de todos os envolvidos. Tais programas de formação de pais proporcionam uma larga informação sobre o desenvolvimento da criança e os processos educativos, tendo como objectivos:

- desenvolver as capacidades paternas;

---

<sup>147</sup> Citado em Inovação – Educação e Família (1994)

- diminuir o isolamento;
- favorecer a interação família criança;
- melhorar a comunicação entre pais, filhos e professores.

Eles oferecem ainda condições materiais ou logísticas (serviços sanitários e alimentares) que contribuem para favorecer a taxa de participação. Já que nos meios mais desfavorecidos, os pais dificilmente têm acesso à informação e formação, torna-se urgente a criação de centro de formação de pais, com programas adequados às suas necessidades. Só assim teremos uma participação parental qualificada.

## **2.12. Considerações finais à Parte I**

*“Evidentemente. Tudo são evidências nos textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definitivas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuadamente desmentidas. Continuadamente repetidas”.* (Nóvoa, 2005)

Tendo em conta a vasta análise bibliográfica e legislativa, cumpre-nos agora realizar uma breve síntese desta primeira parte, a qual se reporta fundamentalmente a aspectos teóricos, de modo a permitir o necessário enquadramento conceptual facilitador das conclusões relacionadas com o estudo de caso. Neste sentido, procurámos realizar uma definição de conceitos dos aspectos principais desta investigação (família, escola, educação, ecologia e conseqüentemente ecologia humana), de modo a contextualizar o móbil da mesma. Consideramos somente algumas questões pela sua pertinência quanto aos conceitos identificados, de modo a não estender nem ser muito evasivo relativamente ao tema desta dissertação.

Nesta perspectiva, seguimos posteriormente para uma breve abordagem sobre as relações entre as famílias e as escolas. Para tal, realizámos uma pesquisa bibliográfica bastante extensa, na qual foram identificadas e posteriormente desenvolvidas algumas temáticas seleccionadas. Salientamos a análise em termos legislativos da relação família/escola, que abrange diferentes períodos na nossa história (desde a Primeira República aos dias de hoje). Para além deste aspecto, dentro da panóplia de assuntos associados à temática em questão, abordamos aqueles que, à partida, nos garantiram sustentar melhor o título desta dissertação de doutoramento, ou seja, a “Relação Família/Escola – Duas Realidades: Uma Visão De Ecologia Humana”.

O diagrama que se apresenta de seguida sobre dimensões da Educação parece-nos pertinente, porque permite enquadrar melhor e resumir a nossa perspectiva, na relação família/escola. Defendemos que a Educação tem quatro dimensões, que estão interligadas e devem constituir a base para o ensino-aprendizagem e estar por trás de

tudo o que envolve a educação, abrangendo, obviamente, as relações entre as famílias e as escolas. Isto significa que tudo o que gira em torno da educação assentará nas dimensões sócio afectiva, sociocultural, sociopolítica e socioeconómica. Na dimensão sócio afectiva, dominam os aspectos ligados aos estímulos, ao desenvolvimento de auto-conceito, de auto-estima, de autonomia nas aprendizagens e na relação com os outros, na humanização da escola. Na dimensão sociocultural deverão ser estabelecidas situações que propiciem as questões aglutinadas à igualdade e à diversidade de oportunidades (englobamos aqui o género, a etnia, a classe socioeconómica e a deficiência), atitudes e comportamentos associados à inter e multiculturalidade. Num terceiro pilar, o sociopolítico, devemos ter em consideração as práticas e políticas de cidadania, de democracia, civismo, defesa dos interesses (direitos e deveres) de cada um dos envolvidos (quer encarregados de educação, professores, alunos, etc.). Por fim, uma última dimensão, de igual importância, a socioeconómica. Aqui entendemos que deverão estar concentradas as questões ligadas à era da globalização e do conhecimento (incluímos em termos de aprendizagem as regras de consumo e os bons hábitos economicistas), bem como da justiça social aliada aos valores da solidariedade.

**DIAGRAMA IV – Dimensões da educação**



Fonte: Elaboração própria

Seguidamente realizaremos um estudo de caso, tendo em vista o que foi abordado teoricamente, de forma a estabelecer elos entre as questões conceptuais e as práticas.

## **PARTE II**

### 1- Razões da Escolha

*“A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão.”*

(Bogdan & Biklen, 1994: 67)

A educação, nas últimas décadas, tem sido estudada por diversos investigadores, deles emanando diversas formulações, teorias, fundamentos, cada uma com uma perspectiva diferente, pois cada investigação tem sempre um cunho pessoal. Neste âmbito, tentaremos desenvolver um estudo que abarque diversas teorias, fundamentos, bem como uma análise histórica, demográfica, estatística e legislativa sobre a relação família/escola. Para este tipo de análise, só poderíamos recorrer a uma pesquisa tendo por base a perspectiva da Ecologia Humana, pelas razões já anteriormente apontadas na Parte I, ponto 1.5.

De entre várias hipóteses de estudo, estabelecer a “Relação Família/Escola – Duas Realidades: Uma Visão de Ecologia Humana” pareceu-nos a mais adequada.

Optámos pelo estudo de caso, que nos permite uma observação pormenorizada de um meio específico (EB1 n.º 6 do Barreiro, EB1 n.º 8 do Barreiro e Externato Diocesano D. Manuel de Mello). Para além disso, abordaremos o tema através da quantificação, de modo a conseguir uma visão precisa dos aspectos focados, para além de uma análise descritiva do meio e, logicamente, de uma crítica interpretativa dos resultados obtidos e do seu significado. Desta forma, ao encarar a relação família/escola como um acto social e cultural inserido num contexto histórico, sujeito a ideologias, entendemos ter assegurado um dos predicados imprescindíveis a uma dissertação com rigor científico.

Iniciaremos, assim, a nossa investigação partindo de uma perspectiva que procura ser holística e que se aproxima de uma abordagem integrada. A discussão em redor de qualquer tipo de investigação tem de ser escudada ora em aspectos quantitativos, ora qualitativos.

Há quem abrace mais a metodologia quantitativa, fundamentada em filosofias positivistas, e os que defendem uma metodologia qualitativa ou interpretativa, baseada

nas filosofias fenomenológica ou estruturalista, de modo a alcançar, de forma indutiva, uma visão mais dinâmica e subjectiva da compreensão humana e da vida social (Bodgan & Biklen, 1994 e Peters 2002).

A nossa investigação, uma vez que está no âmbito da família/escola, certamente provocará questões complexas e problemáticas. Nesta base, e para sermos mais rigorosos, optámos por uma investigação de estudo de caso<sup>148</sup>, através de inquéritos, num modelo mais quantitativo.

Temos noção de que explicar e compreender, no decurso de uma investigação, são etapas de um longo processo de investigação, onde a subjectividade é claramente inevitável. No entanto, tentaremos ser bastante rigorosos, pese embora o facto de que esta pesquisa terá, tal como todas as outras, sempre a marca do autor, pois cada um, pela sua formação pessoal e profissional, tem um comprometimento com um conjunto de valores, com o objecto de estudo e com o modelo metodológico escolhido.

Nestes pressupostos indicamos seguidamente as principais razões deste estudo. A primeira passa por uma questão de proximidade, ao nível do conhecimento do terreno, uma vez que já leccionámos no Barreiro e na EB1 n.º 8 do Barreiro, na freguesia do Alto do Seixalinho. Logo, seria por demais evidente tentar perceber as relações de dinâmica ecológica dessa mesma escola. Mas não nos quisemos cingir a esta escola e alargámos o estudo à escola de 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes, incluindo a EB1 n.º 6 do Barreiro, uma vez que têm entre si algumas características semelhantes, principalmente no que respeita à sua inserção em bairros sociais problemáticos, fortemente presentes nesta última, situada no Bairro Frederico Ulrich, Bairro Alves Redol, integrando também alunos do Bairro da Caixa de Providência e áreas envolventes ao Externato Diocesano D. Manuel de Mello.

Um aspecto de interesse reside em saber que tipo de encarregados de educação está presente na EB1 n.º 8 do Barreiro e no Externato D. Manuel de Mello, dado que ambos

---

<sup>148</sup> Estudo de caso - suporte metodológico em múltiplas áreas de investigação, seguramente por “se revelarem adequados ao levantamento em profundidade dos sistemas de crenças e valores e dos artefactos organizacionais e das suas implicações nos modos de procedimento, nos comportamentos dos actores e nas acções empreendidas nos contextos organizacionais” (Quivy 1992).

partilham a mesma rua (a primeira fica nas traseiras da última) e o mesmo bairro social, a Quinta da Amoreira (construído nos anos 70 clandestinamente), que está paredes-meias com a escola estatal, como se pode observar no Anexo I.

Um segundo aspecto não menos importante é o da pertinência do tema. Para nós, a relação família/escola, incluindo a participação parental (de qualidade), trata-se de uma questão actual, largamente debatida, mas sempre em mutação, tal como os processos sociais aqui em causa, logo, necessariamente necessitada, passe a redundância, de uma nova discussão e de uma nova perspectiva, que poderá ser a da ecologia humana.

A última razão para o desenvolvimento desta dissertação é mais pessoal e prende-se com o facto de sermos docentes e depararmos todos os dias com diversas realidades familiares, sociais. Como tal, não deixamos de pensar nos equilíbrios e desequilíbrios da relação família/escola, principalmente se temos como utopia a busca de uma escola melhor todos os dias, mais participada, mais inclusiva, onde pais e professores incutam em todas as crianças o gérmen de uma sociedade melhor, mais justa, mais digna. Para além disso, acresce que o desempenho das funções de Coordenador da Equipa de Apoio às Escolas da Península de Setúbal Norte<sup>149</sup> nos trouxe um conhecimento profundo da área estudada, facto que nos confere uma visão mais abrangente e válida, em diversas perspectivas e dinâmicas, salientando, entre outras, as questões socioeconómicas e de política educativa utilizadas pelos agrupamentos e escolas não agrupadas, bem como as suas interacções com o meio, neste caso, com os encarregados de educação e os alunos.

Face ao que já referenciámos, a escolha temática e as opções metodológicas representam, para nós, um desafio bastante aliciante. Tentaremos perceber as relações que existem entre encarregados de educação e a respectiva escola. Para levar a cabo este desafio, o universo estatístico do estudo é constituído pelos encarregados de educação,

---

<sup>149</sup> Esta Equipa de Apoio às Escolas é uma estrutura da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, do Ministério da Educação, e tem como área de intervenção os concelhos de Almada, Barreiro, Moita e Seixal.

professores e alunos das escolas acima referidas, sendo este o “conjunto de elementos de entre os quais se poderia escolher a amostra, ou seja, o conjunto dos elementos que possuem as características que queremos observar” (Eco 1997).

O objecto de investigação deste estudo situa-se num contexto da vida real (a escola) e, por outro lado, procura observar, analisar, explica e avaliar as dinâmicas entre as famílias/encarregados de educação dos alunos e a instituição Escola, dentro de uma urbe densamente populacional como é o Barreiro, numa perspectiva integradora de Ecologia Humana. Digamos que se trata de uma investigação educativa, numa “actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.” (Coutinho, 2005:68).

Seguidamente, apresentamos um quadro onde se compara *grosso modo* os três estabelecimentos de ensino. Os dados dos professores, alunos e encarregados de educação apresentados são-no em termos médios ou de intervalo. Não obstante, aquando da caracterização do meio, aprofundaremos essas diferenças.

## Relação Família/Escola – duas realidades: uma visão de Ecologia Humana

**Quadro XV- Comparação dos três Estabelecimentos de ensino**

	Professores			Encarregados de Educação				Alunos		Tipologia do edifício	Zona Envolvente	Condições	
	Anos de docência	Idade	Vinculo	Classe socio-económica	Idade	tipologia familiar	Rendimento familiar	idade	Classe socio-económica			Físicas	Humanas
<b>Escola 6</b>	entre 10 a 20	37	Contratados, Quadro de Zona Pedagógica e Quadro de Escola	média baixa	29	diferentes arranjos mas ainda maioritariamente tradicional	1000€ a 1500€	dos 6 aos 13	média baixa	Plano Centenário + Pavilhões	Proliferação de bairros sociais	más	razoável
<b>Escola 8</b>	mais de 20	46	Apenas um contratado, Quadro de Zona Pedagógica e Quadro de Escola	média baixa e média	34	maioritariamente tradicional	1000€ a 2000€	dos 6 aos 14	média baixa e média	P3	Bairros Clandestinos inseridos em meio urbano	razoável	razoável
<b>Externato</b>	até 10 anos	28	Apenas um de quadro do estabelecimento	média alta	38	tradicional	Superior a 2000€	dos 6 aos 10	média alta	Projecto próprio	Bairros Clandestinos inseridos em meio urbano	boas	boas

Fonte: Projectos educativos do Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes e Externato Diocesano D. Manuel de Mello (2004).

## **1.1 Natureza e objectivos**

Neste ponto descreveremos as opções e procedimentos metodológicos a utilizar no trabalho de campo, o qual visará a recolha de dados, através de instrumentos apropriados, de forma a encontrarmos respostas às questões iniciais formuladas.

Começamos por lembrar que, ao longo dos últimos anos, a relação família/escola tem vindo a assumir um maior protagonismo em termos legislativos de académicos, como vimos na Parte I desta dissertação. Torna-se evidente a importância que o Estado e as instituições familiares dão a este tema, sobretudo tendo em vista o sucesso dos alunos e participação dos encarregados de educação na vida escolar. Como vimos, o grande passo para a implementação de uma relação família/escola, mais colaborativa e cooperativa em prol das crianças e jovens, surgiu em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, e tem vindo a ser fortalecida em termos legislativos.

Na análise bibliográfica já apresentada anteriormente, verificámos que existem diversas perspectivas neste tipo de relações. No entanto, ainda existe uma lacuna para nós importante, ou seja, uma análise desta temática que privilegia uma perspectiva sistémica e ecológica, de forma a adequar as práticas às necessidades, em primeiro lugar dos alunos e, posteriormente, ao nível da família e da escola com o meio envolvente. Nesta óptica, desenvolver conexões entre a família e a escola revela-se um processo extremamente complexo e, algumas vezes, problemático, pois envolve aspectos pessoais, aspectos de quadro legal, aspectos profissionais, entre outros, que muitas vezes determinam sucesso ou insucesso do desenvolvimento pessoal e/ou do percurso escolar dos alunos.

Tendo em conta este panorama, possuindo interrogações e algumas convicções, a nossa investigação em contexto de 1º Ciclo tem por objectivos:

- Analisar as famílias quanto à situação socioeconómica, à estrutura do agregado familiar e à qualidade da participação junto da escola.
- Relacionar a classe docente dos diferentes tipos de ensino (público e privado) com a fomentação da participação dos pais, tentando perceber qual a classe socioeconómica de pais que participam mais na escola, na visão dos professores.

- Verificar se o agregado familiar do aluno participa na sua relação com a escola.
- Apurar nos alunos o grau de participação dos seus encarregados de educação e consequente associação com a melhoria dos resultados.

### 1.1.1 – Estudo de Caso

A nossa pesquisa assenta numa metodologia de estudo de caso, “(...) método científico que analiza la realidad en sus relaciones com el entorno” (Hoz)<sup>150</sup>. Esta metodologia estuda a realidade, analisando com pormenor as suas variáveis, a interacção que existe entre elas e os seus contextos. Também Lima (1981) afirma que o estudo de caso é um "exame intensivo, tanto em amplitude, como em profundidade (...) de uma amostra particular, seleccionada de acordo com determinado objectivo, de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes de forma a preservar o carácter unitário da amostra, com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno, na sua totalidade".

Importa salientar que neste estudo de caso não pretendemos inferir sobre o universo das escolas básicas públicas e privadas de Portugal, nem tão pouco sobre a participação parental entre estas realidades de ensino em termos nacionais, regionais ou até locais. Pretendemos unicamente, efectuar um estudo de caso com recurso a amostragem não probabilística por conveniência.

Temos noção que seria decerto pertinente, num futuro estudo, alargar este âmbito para a realidade regional ou nacional mas é nossa intenção, somente, captar as primeiras impressões de uma realidade própria de um local específico, dentro de uma freguesia (Alto do Seixalinho).

Seguidamente, apresentamos alguns conceitos de uma investigação tendo por base um estudo de caso. Assim, de acordo com Vilelas (2009:140), os estudos de caso enquadram-se numa abordagem qualitativa e são frequentemente utilizados para a

---

<sup>150</sup> Citado por Ruivo (1990)

obtenção de dados na área dos estudos organizacionais, educacionais, estatísticos, estando a ênfase colocada na compreensão e interpretação dos mesmos.

Para Bell, (2008: 23), o estudo de caso tem como objectivo o estudo de situações que podem ser objecto de análise e reflexão e que conduzem à descoberta de relações significativas entre diversos factos, permitindo uma interpretação contextualizada do investigador. Este tipo de investigação permite perceber, num determinado caso particular e num determinado tempo, os processos mais do que os resultados, bem como o modo como os participantes interpretam as suas experiências e como lhes dão significado. É utilizado em muitos campos de estudo, incluindo nas ciências políticas, na psicologia, na sociologia, no estudo das organizações e da administração pública.

Nesta perspectiva, Ponte (1994), revela ainda que o objectivo de um estudo de caso é descrever e analisar, a que Merriam (1998: 39) acrescenta um terceiro objectivo, o de avaliar.

De forma a sistematizar, reportamo-nos a Gomez, Flores & Jimenez (1996: 99), os quais referem que o objectivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

Ainda neste contexto, Yin (2002:2,4) considera que o estudo de caso é uma das formas de realizar pesquisa, seleccionado, geralmente, quando se colocam questões do tipo “como” e porquê” e quando o objecto de estudo se encontra inserido num contexto da vida real. Este tipo de estudo possibilita uma investigação de acontecimentos da vida real, mantendo as suas características significativas e globalizantes, tais como o estudo de processos organizacionais e administrativos, alterações ocorridas em regiões urbanas e outros.

Como factor determinante, Vilelas (2009:145) considera que a escolha da estratégia de estudos de casos em contraposição com a experimental reside na possibilidade de este método viabilizar um estudo aprofundado e exaustivo de um ou mais objectos de investigação, o que permite obter um vasto e pormenorizado conhecimento dos mesmos, quase impossível mediante outros estudos alternativos. Baseia-se na ideia de

que, se estudarmos com atenção e procurarmos compreender um determinado elemento dum determinado conjunto, poderemos conhecer alguns aspectos gerais do mesmo.

O estudo de caso pode ser definido como um fenómeno de certa natureza ocorrendo num dado contexto Miles et Huberman (1994). Trata-se de uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por ele ou por uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação. Um caso pode ser definido temporariamente (eventos que ocorrem num determinado período) ou espacialmente (o estudo de um fenómeno que ocorre num dado local), podendo ser simples ou complexo Denzin e Lincoln (2000)

Diversos autores, tais como Miles et Huberman (1994), Yin (2002) e Stake (2005), consideram ainda que a utilização de estudos de caso pode, principalmente nas ciências sociais e humanas, podem envolver tanto as situações de estudo de um único caso, quanto as situações de estudo de múltiplos casos. Neste sentido Vilelas (2009:142), salienta ainda que os estudos de casos incidem sobretudo no estabelecimento de semelhanças entre situações e, a partir daí, na obtenção de uma base para generalização de um caso para o outro, muito mais do que para uma população de casos. O recurso ao estudo de caso é apropriado quando se utiliza o caso para se determinar se os pressupostos de uma construção teórica são correctos, quando o caso permite ter acesso a informações não disponibilizadas com facilidade, para se compreender e interpretar vários aspectos de um objecto pesquisado.

Genericamente podemos dizer que a finalidade do estudo de caso é sempre holística, ou seja visa preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade. Para isso, o investigador estuda o “caso” no seu contexto real, em profundidade, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de dados (inquéritos, entrevistas, observações, documentos, registos escritos, diários de campo, fotografias, registos audiovisuais, testemunhos), sendo comum que num mesmo estudo se combinem entre si as diversas técnicas de instrumentos (Creswell, 1998; Yin, 2002; Punch, 1998; Gomez, Flores & Gimenez, 1996).

O estudo de caso tem sempre um forte cunho descritivo, porque o investigador dá a conhecer a situação tal como ela surge, e tão completa quanto possível, apoiando-se para isso numa “descrição compacta” (Merriam, 1998: 211). O forte cariz descritivo do estudo de caso, não impede que possa ter um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando gerar novas teorias e novas questões de investigação. Começamos então a compreender melhor que não existe uma definição unívoca, mas sim várias ideias abrangentes.

Segundo Coutinho (2005), de várias propostas de definição, emergiram quatro características chave sobre o estudo de caso. A primeira é que o caso é um sistema limitado. Uma segunda é que um caso é sobre “algo”. Numa terceira característica, podemos salientar que tem de haver sempre a preocupação de preservar o carácter único, específico, diferente, complexo do caso. A quarta é que a investigação decorre em ambiente natural, no nosso caso em contexto escolar como já referimos.

Em forma de síntese podemos então dizer, tal como Yin (2002), indica que o estudo de caso é uma investigação empírica que se baseia segundo Gomez et al (1996) e Merriam (1998) no raciocínio indutivo, que depende do trabalho de campo, que não é experimental (Ponte, 1994) que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 2002).

Salientamos igualmente que, com tanta variedade de “casos” e objectivos a perseguir, está justificada a diversidade tipológica de estudos de caso, que surgem descritos na literatura e de que vamos apontar os mais representativos. A primeira proposta a que todos os autores aludem é a divisão básica entre estudo de caso único e estudo de caso múltiplo ou comparativo (Lessard Hébert, Goyette & Boutin, 1996; Yin, 2002; Bogdan & Bilken, 1994). Prosseguimos com a proposta de Stake (2005), referência clássica na literatura da especialidade, que distingue os três tipos: o estudo de caso intrínseco, quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação; o instrumental, quando um caso é examinado para fornecer introspecção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si, mas que

funciona como um instrumento para compreender outro(s) fenómeno(s); o colectivo, quando o caso instrumental se estende a vários casos, para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição.

### 1.1.2 – Amostragem

Será agora igualmente pertinente falar sobre o tipo de amostragem realizada, para os estudos de caso. Quando um investigador escolhe o seu “caso” estabelece um referencial lógico que orientará todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1998).

No entanto, Stake (1995) adverte para o facto de termos sempre presente que o “estudo de caso não é uma investigação baseada na amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso”. Segundo Bravo e Eisman (1992:254) a constituição da amostra é sempre intencional “baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos, procurando as máximas variações. As mesmas autoras identificam seis tipos de amostras (intencionais ou teóricas), passíveis de serem utilizadas num estudo de caso, a saber:

- a) Amostras extremas (casos únicos);
- b) Amostras de casos típicos ou especiais;
- c) Amostras de variação máxima, adaptadas a diferentes condições;
- d) Amostras de casos críticos;
- e) Amostras de casos sensíveis ou politicamente importantes
- f) Amostras de conveniência (será este o tipo utilizado nesta investigação).

Pelo facto de o processo ser dinâmico e sequencial, existe um ajuste automático da amostra sempre que surjam novas hipóteses de trabalho e é através do critério da redundância ou saturação que verificamos que o processo da amostragem está finalizado.

Por outro lado, podemos também identificar algumas vantagens deste processo. Assim, segundo Yin (2002), uma das principais vantagens dos estudos de caso é o recurso a múltiplas fontes de dados. Os estudos de caso que recorrem a múltiplas fontes de

evidências são mais valorizados, em termos de qualidade, do que aqueles que apenas são suportados por uma única fonte de informação. O investigador Yin (2002), afirma ainda que o estudo de caso não implica nenhuma forma particular de recolha de dados, os quais podem ser quantitativos e qualitativos, mas sim o uso de múltiplas fontes de evidência, convergindo para o mesmo conjunto de questões.

Concluimos este subcapítulo, referindo que o nosso estudo de caso terá uma amostragem não probabilística por conveniência, uma vez que, como já referimos, vai reproduzir o local onde é realizado, não querendo extrapolar para uma realidade superior (nacional ou regional). Para tal, teríamos de realizar um outro enquadramento do estudo.

### **1.1.3 - Metodologia**

Considerando que é nosso objectivo analisar e interpretar os dados, será necessário escolher uma metodologia de recolha de dados que seja a mais rigorosa possível e que torne exequível o estudo em causa. Desta forma, partimos para uma investigação, certos de que a discussão em redor de qualquer tipo de investigação tem sido focada ora em aspectos quantitativos ora qualitativos.

As duas formas de paradigmas quantitativos e qualitativos são frequentemente retratadas como paradigmas distintos e incompatíveis em investigação educacional (Shaffer & Serlin, 2004). No entanto, reconhecendo-se que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões, começaram a utilizar-se simultaneamente ambos. Importa de seguida distinguir genericamente estas duas metodologias, lembrando que não é nosso propósito enveredar por um debate acerca das virtudes, potencialidades e vantagens destes métodos/paradigmas, até porque nos parece tratar-se de uma falsa questão. Como refere Sousa (2005: 32), “a questão de que as estratégias qualitativas são tão ou mais eficazes do que as quantitativas só se manteria se as investigações dependessem das metodologias. Como são as metodologias que devem depender, adaptar-se e servir os propósitos da investigação e nunca o contrário, as estratégias metodológicas passaram a servir as necessidades da investigação e não as dificuldades, gostos ou tendência dos investigadores”.

Na metodologia quantitativa, o investigador parte do conhecimento teórico existente ou de resultados empíricos anteriores, pelo que a teoria antecede o objecto de investigação. As hipóteses, derivadas da teoria e formuladas com a maior independência possível em relação aos casos concretos que se estudam, são operacionalizadas e testadas face novas condições empíricas. Os instrumentos de recolha de dados são predefinidos, idealmente, de forma a construir uma amostra que seja representativa da população. Os fenómenos observados são classificados em termos de frequência e distribuição e, da análise de dados, regressa-se às hipóteses, procedendo-se à sua corroboração ou infirmação, sendo um dos fins últimos a generalização dos resultados para a população.

Assim, esta pesquisa quantitativa tem procedimentos sistemáticos e é aquele em que se procura identificar um padrão de comportamento ou opinião, assim como o desvio em relação a este padrão, através da reunião de informações e do tratamento estatístico. A resposta maioritária a uma questão identifica um padrão. Para Marconi & Lakatos (1996), este método é uma investigação empírica, cujo objectivo é conferir hipóteses, delinear um problema, analisar um facto, avaliar um programa e isolar variáveis principais, através de técnicas de recolha de dados, que podem ser entrevistas, questionários, formulários e outras.

Estes métodos descrevem uma determinada realidade a ser estudada e auxiliam na correlação de diversas variáveis. Outra vantagem nesses métodos é a possibilidade de montagem de séries históricas. Como apresentam dados estatísticos, os mesmos questionários podem ser reaplicados com alguma frequência, de maneira a estabelecer comparações das alterações de um fenómeno ou comportamento ao longo do tempo.

O instrumento mais comum para a reunião de dados quantitativos é o questionário. Este último descreve e mede as características de um grupo social, sendo “um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar.” (Hoz, 1985:58). O teórico Anderson (1998:170) revela que esta ferramenta “tornou-se num dos mais usados e abusados instrumentos de recolha de

informação. Se bem construído, permite a recolha de dados fiáveis e razoavelmente válidos de forma simples, barata e atempadamente.”

Segundo a literatura (Marconi e Lakatos, 1996; Mattar, 1996), os questionários podem ter perguntas: abertas, fechadas (dicotómicas ou tricotómicas) ou de múltipla escolha.

Nas perguntas abertas, as pessoas respondem às questões com as suas próprias palavras, sendo dissertativas. As vantagens desse tipo de perguntas são (Mattar, 1996): reunir uma quantidade maior de dados, não serem influenciadas por respostas predeterminadas e serem de fácil elaboração. Contudo, têm as seguintes desvantagens: serem de difícil tabulação e análise e poderem surgir dificuldades de entendimento, como por exemplo letra ilegível, erro de redacção, etc. (Mattar, 1996).

Na questão dicotómica, a pessoa escolhe a resposta a partir de um conjunto de duas opções, por exemplo “sim” ou “não”. Segundo Mattar (1996), ressaltam, como vantagens, o facto de serem de rápido preenchimento, fácil tabulação e análise dos dados e, como desvantagem, a ocorrência de erros sistemáticos. Caso o respondente não concorde com as duas opções de respostas, ele pode optar por uma das alternativas, mesmo não sendo a sua opinião, ou não responder à questão. Quando as perguntas fechadas têm três alternativas são chamadas tricotómicas, por exemplo “1- Sim”, “2- Não”, “3- Não sei” (Marconi e Lakatos, 1996). Este tipo de perguntas tem as mesmas vantagens das dicotómicas, com a diferença de evitar que o respondente opte por uma das questões por falta de opção.

As perguntas de múltipla escolha são perguntas fechadas com várias opções de respostas. Devem informar se é para ser escolhida apenas uma resposta ou, opcionalmente, o respondente pode escolher mais de uma. As opções de resposta podem estar na forma de escala, para o respondente indicar o seu grau aceitação ou satisfação sobre um assunto (Mattar, 1996). As suas vantagens são as mesmas das perguntas dicotómicas, além de reunirem dados mais aprofundados. Como desvantagens, este tipo de perguntas exige muito tempo de preparação, o que pode aumentar os custos de desenvolvimento. Mattar (1996) aconselham que essas perguntas tenham uma opção de resposta aberta, do tipo “outras razões”. Marconi e Lakatos (1996) informam que a

combinação de perguntas abertas com as de múltipla escolha permite aumentar a quantidade de dados sem dificultar a tabulação.

Os métodos quantitativos, entretanto, possuem limitações. Tais limitações não devem ser consideradas como barreiras que impedem sua utilização, mas, muitas vezes, acabam por exigir complementos metodológicos. Em primeiro lugar, as pesquisas quantitativas não incorporam as crenças e rituais sociais na dimensão subjectiva. Nem sempre um grupo social define determinado comportamento em virtude de escolhas racionais fixas. Muitas vezes, uma determinada atitude esboça-se em função de uma trajectória de vida específica ou pela interpretação peculiar e idiossincrática de determinados fenómenos sociais.

Seguidamente, apresentamos as principais vantagens e desvantagens desta técnica na pesquisa.

### **Quadro XXXIX– Vantagens e Limites na pesquisa dos Inquiridos por Questionário.**

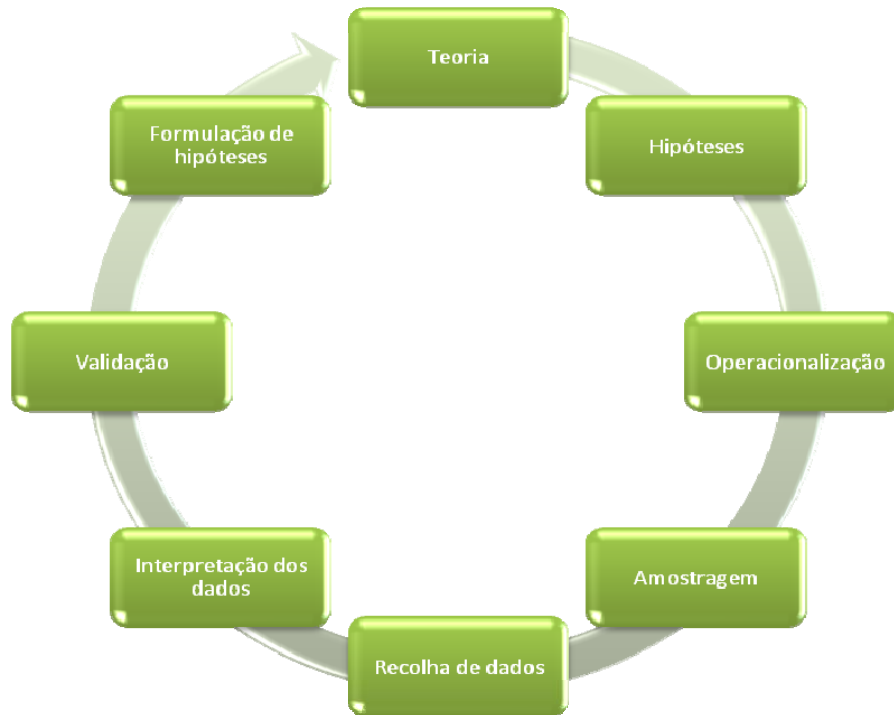
<b>Vantagens e Limites na Pesquisa dos Inquiridos por Questionário</b>	
<b>Vantagens</b>	<b>Limites</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Torna possível a recolha de informação sobre grande número de indivíduos.</li><li>• Permite comparações precisas entre as respostas dos inquiridos.</li><li>• Possibilita a generalização dos resultados da amostra à totalidade da população.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O material recolhido pode ser superficial. A padronização das perguntas não permite captar diferenças de opinião significativas ou subtis entre os inquiridos.</li><li>• As respostas podem dizer respeito mais ao que as pessoas dizem que pensam do que ao que efectivamente pensam.</li></ul>

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Almeida (1994)

Como menciona Flick, na investigação quantitativa, “(...) As situações em que os fenómenos e as relações estudadas ocorrem são controladas até ao limite do possível, a fim de determinar com o máximo de clareza as relações causais e a sua validade. Os estudos são desenhados por forma a excluir, na medida do possível, a influência do investigador (entrevistador, observador, etc.)” (2005:3).

Em suma, e realizando um esquema, de forma linear, a organização deste processo de investigação será a seguinte:

**Diagrama V – Organização da metodologia quantitativa**



Fonte: Elaboração própria

No modelo de investigação qualitativa, apesar de a teoria estar igualmente presente, esta não é tão claramente “apriorística” na investigação, mas os pressupostos teóricos vão sendo descobertos e formulados à medida que se dá a incursão no campo e que se vão analisando os dados. Mais do que testar teorias, procura-se descobrir novas teorias empiricamente enraizadas. A selecção dos casos privilegia a sua importância para o tema em estudo ao invés da sua representatividade, a complexidade é aumentada pela inclusão do contexto, e não reduzida (pela decomposição em variáveis), as hipóteses vão sendo reformuladas e, mesmo, elaboradas ao longo do processo de investigação. A amostragem pode ser conduzida com base em critérios teóricos, que vão sendo redefinidos, razão pela qual, para alguns autores (entre eles, Brannen, 1992), a selecção de casos não pode ser antecipadamente planeada.

De igual forma, não existe a escolha de um número predeterminado de casos. O principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador. A generalização tem aqui um estatuto diferente, mais no sentido da replicação dos resultados noutros casos similares ou conjuntos de condições. Por exemplo, nos estudos de caso, trata-se de avaliar até que ponto os resultados podem ser extrapolados para a teoria em teste (Brannen, 1992).

Os métodos qualitativos são aqueles que não pretendem medir unidades, portanto, não lançam mão de instrumental estatístico. São empregados quando existe um nível de complexidade na relação de variáveis ou uma determinada problemática, relacionando-se com variáveis subjectivas.

Os métodos quantitativos e os qualitativos são, normalmente, complementares. No caso dos métodos qualitativos, convencionou-se utilizá-los quando a investigação trata de factos do passado ou de estudos de grupos sobre os quais não se possui informações e o estudo procura compreender aspectos psicológicos não quantificáveis, como análise de atitudes, motivações, expectativas, valores. Os métodos mais empregados de pesquisas qualitativas são: entrevistas não estruturadas, entrevista não directiva, entrevista guiada, grupo focal.

Concluindo, “Ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interacção do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (Flick, 2005:6).

Podemos ainda referir que qualquer estudo, modelo ou pesquisa de investigação científica se apresenta estruturado em torno de quatro pólos metodológicos, cuja interacção constitui o aspecto dinâmico da investigação. Trata-se dos pólos *epistemológico*, *teórico*, *morfológico* e *técnico*, tal como indicam De Bruyne, Herman e Schoutheete (1975).

Segundo os mesmos autores, o pólo epistemológico é o motor de pesquisa do investigador. É ao nível deste pólo que a construção do objecto científico e a delimitação da problemática da investigação se processam. O pólo teórico corresponde à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem, o pólo morfológico relaciona-se com a estruturação do objecto científico, o pólo técnico estabelece a relação entre a construção do objecto científico e o mundo dos acontecimentos. Analisaremos agora, através de um quadro-resumo adaptado de Creswell (1998), as principais características dos estudos conduzidos sob cada um dos dois paradigmas dominantes.

## Relação Família/Escola – duas realidades: uma visão de Ecologia Humana

---

**Quadro XXXV - Principais características dos estudos conduzidos sob cada um dos dois paradigmas dominantes**

Princípio	Questão	Estudo Quantitativo	Estudo Qualitativo
<b>Ontológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual a natureza da realidade?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realidade objectiva e singular</li> <li>Independente do investigador</li> <li>Independente de juízos de valor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realidade subjectiva e múltipla</li> <li>Investigador com o objectivo de investigação</li> <li>Dependente de interpretações e juízos de valor</li> </ul>
<b>Epistemológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual a relação investigador-objecto?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigador é independente do objecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigador interage com o objecto</li> </ul>
<b>Retórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual a linguagem utilizada?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formal</li> <li>Baseada em definições</li> <li>Impessoal</li> <li>Uso de terminologia definida: técnica; relação; comparação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informal</li> <li>Primeira pessoa/pessoal</li> <li>Uso de vocabulário qualitativo: compreender; descobrir; significado; evolução; contexto</li> </ul>
<b>Metodológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual o processo de investigação?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processo dedutivo</li> <li>Causa-efeito</li> <li>Descontextualizado</li> <li>Generalizável</li> <li>Preciso e fiável através da validação científica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processo indutivo</li> <li>Multifacetado</li> <li>Desenho emergente e que se altera ao longo da investigação</li> <li>As teorias pretendem levar à comparação</li> <li>Preciso e fiável através da verificação</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Creswell (1998)

Após esta análise dos objectivos e da natureza do estudo, tendo em conta o tipo de abordagem, iremos então recorrer, para este estudo de caso, a uma metodologia qualitativa através de inquéritos por questionário a uma selecção/amostragem por conveniência, sobretudo, pelo conhecimento real dos estabelecimentos e da freguesia, uma vez que fomos docentes numa das escolas e, actualmente, exercemos funções como Coordenador da Equipa de Apoio às Escolas da Península de Setúbal Norte, o que corresponde à área geográfica de Almada, Seixal, Moita e Barreiro. Neste sentido, a nossa investigação irá reflectir, principalmente nesta segunda parte, um cariz mais quantitativo. No entanto, posteriormente faremos uma diferente análise (Capítulo 2.7), para uma complementaridade ao mesmo estudo.

Temos noção de que explicar e compreender, no decurso de uma investigação, são etapas de um longo processo, no qual a subjectividade é claramente inevitável. Tentaremos, porém, ser o mais preciso possível.

Resumidamente, a nossa estratégia de intervenção é apresentada no quadro abaixo.

### Quadro XXXVI - Estratégia de Intervenção

<b>Método</b>	Quantitativo
<b>Recolha de Dados</b>	Inquérito por Questionário
<b>Amostragem</b>	Não probabilística por conveniência
<b>Tratamento de Dados</b>	Análise Estatística

Fonte: elaboração própria

## 1.2 – Hipóteses

A formulação de hipóteses, no processo de investigação científica, corresponde a uma resposta possível ao problema formulado, uma suposição ou solução provisória, mediante a qual a imaginação se antecipa ao conhecimento, e que se destina a ser ulteriormente verificada (para ser confirmada ou rejeitada). A hipótese é, na verdade, um recurso de que se vale o raciocínio humano diante da necessidade de superar o impasse produzido pela formulação de um problema e diante do interesse em adquirir um conhecimento que ainda não se tem. É um fio condutor para o pensamento, através do qual se busca encontrar uma solução adequada.

Segundo Barros (2008), “são várias as funções desempenhadas pela hipótese na pesquisa científica, tanto no que se refere a uma pesquisa específica que está a ser realizada, como no que

se refere ao conhecimento científico de uma maneira geral”. Neste sentido, apresentamos o quadro abaixo, para uma melhor leitura.

### Quadro XXXVII- Funções da Hipótese na Pesquisa e no Conhecimento Científico

<b>Função Norteadora</b>	Dar uma direcção à Pesquisa (fixando finalidades relacionadas a etapas a serem cumpridas durante a pesquisa; implicando em procedimentos metodológicos específicos).
<b>Função Delimitadora</b>	Restringir o campo de Pesquisa (a hipótese ajuda a impor um recorte ao tema).
<b>Função Interpretativa</b>	Propor uma possível solução para o Problema investigado
<b>Função Argumentativa</b>	Desencadear inferências e funcionar como pontos de partida para deduções (encaminhamento do método hipotético-dedutivo de raciocínio)
<b>Função Complementadora</b>	Preencher lacunas do conhecimento (ao propor explicações provisórias)
<b>Função Multiplicadora</b>	Se potencialmente generalizável, permitir uma aplicabilidade adaptada a outras pesquisas (possibilitando, desta forma, o avanço ou o enriquecimento do conhecimento científico)
<b>Função Unificadora</b>	Organizar ou unificar conhecimentos já adquiridos (inclusive através de generalizações construídas a partir de “uniformidades empíricas” que tenham sido eventualmente verificadas em pesquisas diversas)

Fonte: Adaptado de Barros (2008)

Assim, percebemos que as hipóteses são possíveis respostas ao problema da pesquisa e orientam a busca de outras informações. A hipótese pode também ser entendida como as relações entre duas ou mais variáveis e é preciso que pelo menos uma delas já tenha sido fruto de conhecimento científico.

Importa lembrar que variáveis são características observáveis do fenómeno a ser estudado e existem em todos os tipos de pesquisa. No entanto, enquanto nas pesquisas quantitativas elas são medidas, nas qualitativas elas são descritas ou explicadas (Triviños, 1987).

Podemos considerar, portanto, uma variável como uma classificação ou medida, uma quantidade que varia, um conceito operacional que contém ou apresenta valores, um aspecto, propriedade ou factor, discernível num objecto de estudo e passível de mensuração.

Como é óbvio, as hipóteses não procuram estabelecer unicamente uma conexão causal, mas também a probabilidade de haver uma relação entre as variáveis estabelecidas (A e B), a qual pode ser de dependência, de associação e também de causalidade. Variável, sinteticamente, é aquilo que pode assumir diferentes valores ou diferentes aspectos

(idade, estatura, peso, temperatura, classe social, nível educacional, ocupação, remuneração, etc.)

Por variável independente entende-se que é aquela que afecta, influencia ou determina uma outra variável (Lakatos & Marconi: 1990 Kerlinger: 1979). Segundo Bowditch e Buono (1992), é uma variável que é apurada previamente ou é manipulada para causar um certo efeito. No fundo, é aquela que é factor determinante, condição ou causa para um determinado resultado, efeito ou consequência.

As variáveis dependentes são aquelas que são afectadas ou explicadas pelas independentes, variando de acordo com as mudanças nas independentes. Para Lakatos e Marconi (1990), a variável dependente "...consiste naqueles valores (fenómenos, factores) a serem explicados ou descobertos, em virtude de serem influenciados, determinados ou afectados pela variável independente; é o factor que aparece, desaparece ou varia à medida que o investigador introduz, tira ou modifica a variável independente; a propriedade ou factor que é efeito resultado, consequência ou resposta a algo que foi manipulado (variável independente)."

Genericamente, consiste em valores (fenómenos, factores) que serão explicados ou descobertos, em virtude de serem influenciados, determinados ou afectados pela variável independente.

O investigador Severino (2000: 161) recorda ainda que “é preciso não confundir hipótese com pressuposto, com evidência prévia. Hipótese é o que se pretende demonstrar e não o que já se tem demonstrado evidente, desde o ponto de partida. (...) nesses casos não há mais nada a demonstrar, e não se chegará a nenhuma conquista e o conhecimento não avança. As hipóteses não são perguntas, mas sim afirmações. A pesquisa pode confirmar ou refutar a(s) hipótese(s) levantada(s).”

Deste enquadramento, foram escolhidas, como já referimos anteriormente quando expusemos as razões da escolha, as Escolas Básicas do 1º Ciclo n.º 6 e n.º 8 do Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes e o Externato Diocesano D. Manuel de Mello, para assim dar seguimento às pretensões do último parágrafo, de modo a dar

resposta ao objectivo de conhecer a visão da participação parental, dos intervenientes directos (encarregados de educação, professores e alunos), neste contexto socioeconómico e educativo ou, se quisermos, deste nicho identificado. Em baixo, apresentamos um esquema que traduz a relação entre o objectivo da nossa análise com a visão dos agentes do nosso estudo.

**Diagrama VI - Relação entre o objectivo da nossa análise com a visão dos intervenientes**



Fonte: Elaboração própria

Logicamente, os resultados do estudo apresentado dizem apenas respeito à amostra em causa, não pretendendo dar uma visão de todo o concelho, mas sim do nicho identificado. Significa, igualmente, que as conclusões não pretendem inferir sobre a realidade portuguesa, ou do concelho, ou da freguesia, pretendem exclusivamente olhar para os estabelecimentos naquele período.

Assim, constituindo a relação família/escola, na nossa perspectiva, uma dimensão extremamente importante e decisiva para a participação parental e, conseqüentemente, para o sucesso e desenvolvimento do aluno, formulámos as seguintes hipóteses, tendo como pressuposto que a variável dependente seja a participação parental:

H1- Os encarregados de classes socioeconómicas mais baixas têm uma menor participação no quotidiano escolar.

H2- Os encarregados de educação das famílias monoparentais revelam uma menor participação na vida da escola.

H3- Os professores do ensino privado potenciam mais a participação parental.

H4- A experiência dos docentes é facilitadora da participação parental.

H5- A participação parental é essencial para o sucesso escolar do aluno, na visão dos encarregados de educação.

H6- Para um maior envolvimento parental, os encarregados de educação têm necessidade de se organizar em Associação de Pais.

H7- Os alunos valorizam a participação dos seus encarregados de educação na vida escolar.

### **1.3 – Inquéritos**

Foi utilizado o inquérito por questionário, por o considerarmos o método mais adequado a este estudo, na medida em que “se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática”. Quivy (1992). Nesta perspectiva, também Ghillione e Matalon (2001:7,8) referem que o inquérito “pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar.”

De referir que, em todos os questionários, existem páginas introdutórias que procuram explicar a natureza da pesquisa, no sentido de despertar o interesse do receptor, garantindo também o anonimato e o pedido de resposta de todas as questões. Os inquéritos, na sua grande maioria, são de resposta fechada, no entanto, existem algumas questões de resposta aberta. Para além disso, incluímos uma nota explicativa do carácter de cada resposta.

A fim de realizarmos a recolha de dados referente às variáveis envolvidas na pesquisa, foram utilizados questionários específicos para alunos, professores e encarregados de educação. Após a definição do objectivo e a formulação de hipóteses, temos necessariamente variáveis dependentes e independentes. Assim, em todos os inquéritos, a variável dependente é a participação parental, havendo naturalmente variáveis independentes diferentes para cada um dos questionários.

### a) Inquérito por questionário aos alunos de 4<sup>o</sup> Ano (Anexo IV)

Como já referimos anteriormente a variável dependente, tendo em conta o objectivo deste estudo de caso é a participação parental, sendo as variáveis independentes as seguintes: sexo; idade; nacionalidade; agregado familiar; importância do encarregado de educação participar nas actividades escolares; relação entre pais e professor; gosto pela escola; escola fundamental para ser melhor adulto; família importante para o sucesso escolar; protagonização da educação do aluno; pais, alunos e professores juntos melhoram a escola.

Na elaboração do questionário, utilizámos, sobretudo, perguntas fechadas de múltipla escolha com escala, sendo apenas uma aberta. O uso essencialmente de questões fechadas deve-se ao facto de estas serem de fácil tabulação e pela boa quantidade de informações geradas, o que as tornam igualmente fáceis de tabular e analisar.

Realizámos, portanto, um inquérito por questionário apenas aos alunos mencionados que já possuem uma maior maturação, bem como maior capacidade de resposta a este tipo de inquérito. O questionário foi entregue na aula e, depois de devidamente preenchido, foi recolhido.

Na primeira parte do inquérito, caracterizámos o indivíduo através do sexo, idade, nacionalidade e agregado familiar. Na segunda parte, utilizámos uma escala de tipo Likert<sup>151</sup>, em parte das questões apresentadas, destinada a verificar as percepções dos alunos face às relações entre a sua família e a escola. Assim, cinco das dez questões colocadas no questionário possuem este tipo de escala, com cinco opções de concordância que vão do *nunca*, *muitas vezes*, *algumas vezes*, *raramente* ao *sempre*. As

---

<sup>151</sup> Esta técnica parte do princípio de que podemos medir as atitudes através das respostas verbais dos indivíduos, ou seja, das opiniões e avaliações que os sujeitos efectuam acerca de uma determinada situação. Neste âmbito, propomos ao sujeito uma série de proposições padronizadas e solicitamos o grau de acordo com cada uma delas. O conjunto de respostas obtidas indicará a direcção e a intensidade da atitude. A escala de Likert é mais fácil de construir e de aplicar, sendo que a resposta do indivíduo é localizada directamente em termos de atitude. Marques, J. & Paéz, D. (2000).

restantes questões utilizam apenas como opção de resposta o *sim* ou o *não*, sendo que uma delas remete para uma outra questão de resposta aberta (Anexo IV).

Numa óptica pedagógica e numa tentativa de cativar os alunos para as questões, colocámos símbolos “risonhos” para uma melhor percepção de resposta. No entanto, salientamos que a inserção dos mesmos, na nossa perspectiva, bem como à dos professores das turmas em causa, não induzem a resposta, apenas a elucidam.

Por outro lado, e de forma a obter resultados mais significativos, algumas escalas de algumas questões foram novamente categorizadas. Tendo em vista uma melhor visualização, mostramos em seguida, a passagem dos itens originais para a categorização/recodificação que, após a entrega dos inquéritos, foi realizada, a fim de termos valores mais consistentes. Deste modo, a codificação foi realizada *aposteriori* por pertinência e frequência, tendo esta situação sido tida em conta nos restantes inquéritos.

### Quadro XXXVIII – Transformação categorial das questões dos Inquéritos aos Alunos

Inquéritos aos Alunos		
Item/ questão	Tipo de resposta original	Recodificação
I.2	Resposta aberta	2 categorias (até 10 anos; maiores de 10 anos).
I.3	Resposta aberta	3 categorias (portuguesa, PALOP mais Brasil e outras nacionalidades).
I.4	Resposta aberta	3 categorias (famílias monoparentais, pais e outros arranjos familiares)
II.1	5 categorias (nunca, raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre)	3 categorias (poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes)
II.2	5 categorias (nunca, raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre)	3 categorias (poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes)
II.3	5 categorias (nunca, raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre)	3 categorias (poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes)
II.4	5 categorias (nunca, raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre)	3 categorias (poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes)
II.5.1	Resposta aberta	4 categorias (aprender e amizade, futuro melhor, brincar e outros)
II.7	5 categorias (só pelas famílias; só pela escola; pela escola e pela família de igual modo; as famílias têm o papel principal; a escola tem o papel principal)	2 categorias (principalmente pelas famílias e pela escola e pela família de igual modo)

Fonte: Elaboração própria

### b) Inquérito por questionário aos professores (Anexo VI)

Neste questionário aos professores, a variável dependente identificada foi, como já anteriormente referimos, a participação parental, atendendo ao objectivo deste estudo de caso. Assim as variáveis independentes identificadas foram as seguintes: sexo; idade; formação académica; situação profissional; tempo de serviço; anos de docência; importância da relação entre encarregado de educação e professores; classificação da participação dos pais na escola; classe socioeconómica dos pais determina o sucesso do aluno; classe socioeconómica de encarregados de educação que participa mais na escola; classe socioeconómica de encarregados de educação com mais informação sobre a escola; horário laboral dos encarregados de educação funcional; preparação e estratégias utilizadas nas reuniões de pais; Projecto Curricular de Turma envolve os encarregados de educação; papel do professor; representação dos encarregados de educação em associações de pais; classificação da escola em termos físicos e humanos, protagonização da educação do aluno; pais, alunos e professores juntos melhoram a escola; ambiente familiar; relação com os encarregados de educação.

Para tal, e para verificar as percepções dos professores face às relações entre a família e a escola, também utilizámos uma escala de tipo Likert. Tal como no inquérito para os alunos, pareceu-nos necessário, numa primeira parte, realizar uma caracterização de cada indivíduo em termos de sexo, idade, formação académica, situação profissional, anos de serviço e ano que lecciona. Na segunda parte do questionário, abordámos a relação família/escola. Aqui optámos, igualmente, por um inquérito por questionário, com quinze questões de concordância. Dez das questões colocadas vão de *discordo* ao *concordo*, noutras duas de *nunca* ao *sempre*. Duas das questões do questionário são constituídas por várias afirmações, às quais cada professor responde através das opções *muitas vezes*, *algumas vezes*, *raramente* e *nunca* e, finalmente, uma questão com cinco opções percentuais de escolha (menos de 10%, 10 a 40%, 40 a 60%, 60 a 90% e mais de 90%). (Anexo V).

Tal como no inquérito anterior, realizámos o agrupamento de algumas categorias para uma melhor análise e interpretação, após a entrega dos mesmos. Apresentamos a tabela seguinte com as devidas alterações.

**Quadro XXXIX- Transformação categorial das questões dos Inquéritos aos Professores.**

<b>Inquéritos aos Professores</b>		
<b>Item/ questão</b>	<b>Tipo de resposta original</b>	<b>Recodificação</b>
I.2	Resposta aberta	3 categorias (inferior a 30, entre 30 a 49 e mais de 50)
I.3	4 categorias (bacharel, licenciatura, mestrado e doutoramento)	3 categorias (bacharel, licenciatura, mestrado)
I.5	Resposta aberta	3 categorias (menos de 10, entre 10 a 19 e mais de 20)
I.6	Resposta aberta	5 categorias (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e outras situações)
II.3	5 categorias (discordo completamente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo e concordo completamente)	3 categorias (discordo, nem concordo nem discordo e concordo)
II.4	5 categorias (discordo completamente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo e concordo completamente)	3 categorias (discordo, nem concordo nem discordo e concordo)
II.5	6 categorias (classe baixa, classe média baixa, classe média, classe média alta, classe alta, nenhuma)	5 categorias (classe baixa, classe média baixa, classe média, classe média alta, classe alta)
II.6	6 categorias (classe baixa, classe média baixa, classe média, classe média alta, classe alta, nenhuma)	4 categorias (classe baixa/média baixa, classe média, classe média alta/alta e nenhuma)
III.1	5 categorias (discordo completamente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo e concordo completamente)	3 categorias (discordo, nem concordo nem discordo e concordo)
III.3	5 categorias (nunca, raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre)	3 categorias (pouco, muitas vezes e muito)
III.4	5 categorias (menos de 10%, 10 a 40%, 40 a 60%, 60 a 90% e mais de 90%)	2 categorias (40 a 60% e mais de 60%)
III.5	5 categorias (assertivo, interventivo, observador, mediador, outra)	3 categorias (assertivo/interventivo, observador, mediador)
III.6.1	Resposta aberta	4 categorias (confrontar as famílias com causas/soluções para o comportamento do aluno, alturas festivas, aposta na relação escola-aluno-família e n/r)
III.7	5 categorias (discordo completamente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo e concordo completamente)	3 categorias (discordo, nem concordo nem discordo e concordo)
IV.1	5 categorias (péssima, fraca, razoável, boa, muito boa)	3 categorias (fraca, razoável, boa)
IV.2	5 categorias (péssima, fraca, razoável, boa, muito boa)	3 categorias (fraca, razoável, boa)
IV.3	5 categorias (péssima, fraca, razoável, boa, muito boa)	3 categorias (fraca, razoável, boa)
IV.5	5 categorias (só pelas famílias; só pela escola; pela escola e pela família de igual modo; as famílias têm o papel principal; a escola tem o papel principal)	2 categorias (principalmente pelas famílias e pela escola e pela família de igual modo)
IV.6	5 categorias (discordo completamente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo)	3 categorias (discordo, nem concordo nem discordo e concordo)

	concordo e concordo completamente	
IV.8	5 categorias (péssima, fraca, razoável, boa, muito boa)	3 categorias (fraca, razoável, boa)

Fonte: Elaboração própria

### c) Inquérito aos Pais/Encarregados de Educação (Anexo V)

Neste último questionário aos encarregados de educação, a variável dependente identificada como já foi referida é a participação parental, acudindo ao objectivo deste estudo de caso. Assim as variáveis independentes identificadas foram as seguintes: sexo, idade, nacionalidade, grau de parentesco, agregado familiar, profissão, habilitações académicas, classe socioeconómica que se inclui, rendimento individual, rendimento familiar, razão pela escolha da escola, apoio nos trabalhos de casa, importância dos pais na preparação dos filhos para a vida, frequência de comunicação com o professor, horário laboral funcional, frequência na participação em reuniões/actividades, classificação da participação na escola, a relação entre professor e encarregado de educação promove o sucesso escolar, melhorar a relação família-escola, escola deve incentivar a participação das famílias, preocupação da escola pelas famílias, conhecimento do regulamento interno, representação nos órgãos de gestão da escola, representação dos encarregados de educação em associações de pais; classificação da escola em termos físicos e humanos, protagonização da educação do aluno; pais, alunos e professores juntos melhoram a escola; relação com o educando, relação com a escola.

De referir que, este questionário possui duas partes. Na primeira, realizámos a identificação dos inquiridos na variável sexo, idade, profissão e habilitações literárias, uma vez que nos parece extremamente pertinente a caracterização mais aprofundada da população alvo. Na segunda parte, pretendemos verificar as percepções da família face às relações entre esta e a escola, utilizando, nos trinta e um *itens*, uma escala de tipo Likert. Assim, o questionário possui quatro opções de concordância que vão do *nunca* ao *sempre*, em cinco das seis questões colocadas, no entanto uma das questões é constituída por várias afirmações, às quais cada encarregado de educação responde com *muitas vezes*, *algumas vezes*, *raramente* e *nunca*. Como nos inquéritos anteriores apresentamos uma tabela que permite observar a passagem das escolas originais do tipo discreta para uma escala categorial.

**Quadro XL - Transformação categorial das questões dos Inquéritos aos Encarregados de Educação**

<b>Inquéritos aos Encarregados de Educação</b>		
<b>Item/ questão</b>	<b>Tipo de resposta original</b>	<b>Recodificação</b>
I.2	4 categorias (menos de 25 anos, de 25 a 30 anos, de 31 a 35 anos e mais de 35 anos)	3 categorias (menos de 25 anos, de 25 a 35 anos e mais de 35 anos)
I.3	Resposta aberta	3 categorias (portuguesa, PALOP mais Brasil e outras nacionalidades).
I.4	Resposta aberta	3 categorias (pai, mãe, outro)
I.5	8 categorias (mãe, pai, n.º de irmãos, avó, avô, tio, tia, outros)	3 categorias (famílias monoparentais, pais e outros arranjos familiares)
I.6	Resposta aberta	3 categorias (nível baixo, nível médio, nível alto)
I.7	8 categorias (não sabe ler nem escrever; sabe ler, mas não tem a 4ª classe; 1º ciclo - antiga 4ª classe; 2º Ciclo - 6º ano ou equivalente; 3º ciclo - 9º ano ou equivalente; ensino secundário - 12º ano; curso médio, curso superior)	4 categorias (não sabe ler nem escrever, ensino básico, ensino secundário, curso superior)
I.9	6 categorias (classe baixa, classe média baixa, classe média, classe média alta, classe alta, nenhuma)	3 categorias (classe baixa/média baixa, classe média, classe média alta/alta)
I.10	6 categorias (menos que o ordenado mínimo, ordenado mínimo até 500€ entre 500€ a 100€, 1000 a 1500€ mais de 1500€)	4 categorias (Ordenado mínimo ou menos, ordenado mínimo até 1000€, mais de 1000€ e n/r)
I.11	6 categorias (menos que o ordenado mínimo, ordenado mínimo até 500€ entre 500€ a 100€, 1000 a 1500€ mais de 1500€)	4 categorias (até 500 euros, entre 500 a 1000 € mais de 1000€ e n/r)
II.3	5 categorias (nada importante, pouco importante, importante, muito importante, essencial)	3 categorias (pouco importante, importante e muito importante)
II.4	5 categorias (nunca, raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre)	3 categorias (pouco, muitas vezes e muito)
II.12	5 categorias (discordo completamente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo e concordo completamente)	3 categorias (discordo, nem concordo nem discordo e concordo)
III.1	5 categorias (nunca, raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre)	3 categorias (pouco, muitas vezes e muito)
III.2	5 categorias (discordo completamente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo e concordo completamente)	3 categorias (discordo, nem concordo nem discordo e concordo)
IV.1	5 categorias (péssima, fraca, razoável, boa, muito boa)	3 categorias (fraca, razoável, boa)
IV.2	5 categorias (péssima, fraca, razoável, boa, muito boa)	3 categorias (fraca, razoável, boa)
IV.3	5 categorias (péssima, fraca, razoável, boa, muito boa)	3 categorias (fraca, razoável, boa)
IV.5	5 categorias (só pelas famílias; só pela escola; pela escola e pela família de igual modo; as famílias têm o papel principal; a escola tem o papel principal)	2 categorias (principalmente pelas famílias e pela escola e pela família de igual modo)
IV.6	5 categorias (discordo completamente, discordo, nem concordo nem discordo, concordo e concordo completamente)	3 categorias (discordo, nem concordo nem discordo e concordo)
IV.7	5 categorias (péssima, fraca, razoável, boa, muito boa)	3 categorias (fraca, razoável, boa)

IV.9	5 categorias (péssima, fraca, razoável, boa, muito boa)	3 categorias (fraca, razoável, boa)
------	---	-------------------------------------

Fonte: Elaboração própria

Desta forma, e uma vez identificadas as opções metodológicas e respectiva descrição, a caracterização do meio e suas dinâmicas, passaremos a um novo capítulo, essencial para o desenrolar desta investigação, a apresentação de resultados.

## 2 -Caracterização do meio

*“São dois momentos da mesma história. Um povoado de imagens bucólicas, aromas de campo, marcas de ruralidade. Outro que respira vigor, memórias fortes, nem sempre boas, mas de esperança no porvir. Pelo meio fica um tempo de evolução e mudança.” (Carmona, 2005)*

### 2.1.- Caracterização física

O concelho do Barreiro é parte integrante da Península de Setúbal, sub-região sul da Área Metropolitana de Lisboa (NUT II). Este concelho, situado na zona norte do distrito de Setúbal e na margem esquerda do estuário do rio Tejo, tem uma área reduzida, cerca de 33,8 km<sup>2</sup>, é limitado a norte e a nordeste pelo rio Tejo, a sul e a sueste pelos concelhos da Moita e Palmela, a oeste é banhado pelo esteiro, com cerca de 6 km, onde se misturam as águas do rio Tejo e do ribeiro de Coina e, a este, os limites confrontam-se com o concelho da Moita. Possui uma população de cerca de 79012 habitantes<sup>152</sup>, distribuídos por oito freguesias. Sendo um concelho bastante populoso, é, no entanto, o mais pequeno do distrito de Setúbal.

Toda a superfície do concelho é parte integrante da bacia hidrográfica do rio Tejo, sendo constituído essencialmente por zonas planas e o seu ponto mais alto mede cerca de 60 metros de altitude em relação ao nível médio das águas do mar. O concelho do Barreiro tem conexão à rede de auto-estradas IP1, é um porto de mar com cargas sólidas ou líquidas, áreas de indústria pesada e infra-estruturas de grande capacidade de

---

<sup>152</sup> Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE, *Censos 2001*- Concelho do Barreiro).

rentabilização. O concelho está dividido, desde 1985, em oito freguesias: Barreiro (328 ha), Santo António da Charneca (757 ha), Coina (668 ha), Palhais (633 ha), Santo André (294 ha), Alto do Seixalinho (166 ha), Verderena (57 ha) e Lavradio (255 ha).

### Mapa 1 e 2 – Concelho do Barreiro



Fonte: <http://www.cm-barreiro.pt>

## 2.2. – Enquadramento

O concelho do Barreiro pode descrever-se como um concelho totalmente inserido numa dinâmica de ocupação e uso do solo com lógica urbana, ainda que em graus diversos de desenvolvimento, e manifestando-se em alguns locais pela ausência de construção. Este concelho é na sua forma, limitado a norte pelo Tejo e a sul pela auto-estrada, tendo um eixo viário Norte/Sul, que é a via rápida.

O Barreiro é uma antiga cidade industrial que, apesar do processo de declínio registado a partir dos anos 80, manteve um aumento significativo das áreas urbanas. A população do Barreiro é muito diversificada e heterogénea, pois é oriunda das diversas regiões do país, das ex-colónias e de outros países<sup>153</sup>. A proximidade de Lisboa, onde é maior a oferta de emprego, a melhoria de acessibilidades e o preço mais económico das habitações explicam, de forma genérica, a fixação populacional no Barreiro.

---

<sup>153</sup> Estas características da população são descritas em Almeida (1993) e Pais (1971).

Outrora terra de pescadores, conhece ao longo do tempo um grande desenvolvimento industrial, sendo o Barreiro uma referência fundamental na indústria portuguesa. A afirmação da existência e individualidade do Barreiro, correspondendo aos momentos de surtos de industrialização dos finais do século XIX, advém, sem dúvida, da importância das instalações industriais que aí se implantaram e do impacto público das manifestações do movimento operário, que marcaram a vida e a imagem do concelho. Terra de grandes tradições culturais, o Barreiro definiu-se por longas e difíceis histórias de lutas sociais e políticas, com a afirmação de um forte movimento associativo, facto que determinou as formas de organização social dos barreirenses.

Até meados do século passado, o espaço urbano caracterizou-se, nas suas formas físicas e nos modos da sua população, como uma vila operária<sup>154</sup>. A coincidência do lugar de habitação com o lugar de trabalho gerou uma certa autonomia, marcada pelas manifestações do movimento operário. Assim, os sindicatos, as colectividades de recreio<sup>155</sup>, o cooperativismo, a influência de organizações políticas de esquerda e as lutas operárias marcam fortemente este período. A escolha do Barreiro em 1861 para terminal das linhas Sul e Sueste foi decisiva para o desenvolvimento económico e social da vila, que começou a tornar-se um pólo de atracção de gentes, vindas principalmente dos concelhos vizinhos, do Alentejo e também das Beiras, em busca de melhores condições de vida e de trabalho, e que vão integrar um operariado relativamente numeroso. Nas décadas de 50 e 60, o movimento de concentração de capital expressa-se na formação de grandes unidades fabris que se instalam na Península de Setúbal, numa lógica de dispersão da Área Metropolitana de Lisboa, reforçando as interdependências entre os vários centros nela incluídos. A capital transforma-se, entretanto, num importante centro de serviços. Na verdade, o crescimento do emprego industrial na região de Setúbal e do emprego terciário na cidade de Lisboa vão implicar um aumento muito significativo da população da margem sul do Tejo<sup>156</sup>.

---

<sup>154</sup> Este termo é utilizado por Pais (1965).

<sup>155</sup> O associativismo é uma tradição nesta cidade. Emblemática de um forte associativismo é a existência centenária de sociedades filarmónicas, sociedades de socorros mútuos, cooperativas de consumo, centros de instrução e recreio, clubes desportivos. Actualmente, existe uma centena de associações desempenhando funções culturais, sociais e desportivas, numa dinâmica de contínua adaptação à sociedade em que vivemos.

<sup>156</sup> Este facto é descrito por Almeida (1993).

O Barreiro sofre nesse período um momento de crescimento populacional. Mas, desta vez, com características diferentes do ocorrido até então: de terra de gente operária passa a cidade dormitório. A posição geográfica em relação a Lisboa e os fáceis acessos (auto-estrada e ligações fluviais regulares) contribuíram para que uma boa percentagem dos seus habitantes desenvolvesse a sua actividade laboral na capital. O desenvolvimento da Área Metropolitana de Lisboa é reforçado pela crise que afectou as grandes unidades industriais na Península, manifestada na importância de movimentos pendulares quotidianos para Lisboa e para outros centros da península de Setúbal<sup>157</sup>. A partir da década de 80 iniciou-se um processo de declínio das indústrias radicadas no Barreiro, o que implicou a emergência de problemas sociais, tais como desemprego e emprego informal, carências alimentares e exclusão social.

A ocupação urbana é de grande densidade a Norte, estando a ocupação territorial do concelho tendencialmente centrada na cidade do Barreiro, ramificando-se para Sul. A evolução histórica desta ocupação está directamente correlacionada com a sua ligação à capital. Três grandes entidades geradoras de emprego e de acessibilidades: a C. P. e a CUF/QUIMIGAL (estas duas com um papel de primordial), por um lado, e a Indústria Corticeira, por outro, marcaram claramente e de forma decisiva esta evolução, em termos de localização das actividades e em termos de organização social, perdurando até hoje a sua influência no tecido urbano e na estruturação das áreas mais centrais do concelho. Actualmente, o concelho do Barreiro passa por um processo de profunda reestruturação da sua base económica, na sequência da desactivação do complexo industrial da Quimigal, transformado num parque empresarial, a Quimiparque.

A reestruturação e desactivação industrial significaram, nestes últimos anos, a redução do emprego na indústria em mais de 30%<sup>158</sup>, sendo que este concelho foi também atingido pelos processos de reestruturação industrial que afectam o conjunto da Área Metropolitana de Lisboa. A queda do emprego industrial gerou importantes fluxos migratórios, que inverteram o sentido das duas décadas anteriores, agravado pelo facto de o reduzido crescimento da Área Metropolitana de Lisboa ter privilegiado sobretudo a margem Norte, o que resultou num saldo migratório negativo que mais do que absorveu

---

<sup>157</sup> In *Centro de Estudos Desenvolvimento Regional e Urbano*, 1987.

<sup>158</sup> Valor indicado por Carmona (2005).

o crescimento natural. O aumento da oferta de emprego no sector dos serviços compensou de alguma forma as perdas na indústria, dando origem a um processo rápido de terciarização num contexto lento de crescimento do emprego global. Nos últimos anos o terciário afirmou-se como o grande sector empregador, tendo o emprego no comércio aumentado mais de 75 pontos percentuais entre 1981 e 1991. Estima-se que o sector terciário represente cerca de 60%<sup>159</sup> do emprego no concelho do Barreiro. Todos estes condicionalismos socioeconómicos interferiram e interferem de forma acentuada, no sistema educativo local.

### 2.2.1 - Caracterização da freguesia do Alto do Seixalinho

Zona essencialmente rural até à segunda metade do século XIX, a freguesia é caracterizada por pequenas explorações agrícolas dedicadas à exploração da vinha, de onde restaram alguns topónimos de “Azinhaga”. Foi com a implantação do caminho-de-ferro e com o desenvolvimento fabril que a zona, hoje designada por Alto do Seixalinho, sofreu um forte acréscimo demográfico e foi rapidamente transformada em pólo habitacional. Limitada a Norte pela freguesia do Barreiro, a Nordeste pela freguesia do Lavradio, a Oeste pela freguesia da Verderena e a Sul pela freguesia de Santo André, o Alto do Seixalinho tem uma extensão de 166 hectares e uma população que em 2001 era estimada em 20.340 habitantes<sup>160</sup>. As suas principais actividades económicas são o comércio e os serviços.

O passado histórico do Alto do Seixalinho está ligado ao conjunto de arquitectura que o Convento da Madre de Deus da Verderena representa, à sua economia campestre baseada na divisão por quintas de altíssima qualidade e, por fim, à sua transformação urbana desde que a escolha do Barreiro para terminal da linha do Sul e Sueste trouxe, em 1861, o desenvolvimento económico e social, crescendo com a instalação da indústria corticeira e, posteriormente, com as fábricas da CUF, tornando-se na mais populosa freguesia do concelho do Barreiro.

---

<sup>159</sup> Valor indicado no Plano Director Municipal (2005)

<sup>160</sup> Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE, *Censos 2001*- Concelho do Barreiro, Freguesia do Alto do Seixalinho).

A partir dos finais do século XIX, dá-se uma migração em massa de várias zonas do país em busca de trabalho nos caminhos-de-ferro, no complexo da Companhia União Fabril ou nas corticeiras existentes, que vão engrossando a população original. Os restos da área rural foram sucessivamente transformados em zonas habitacionais, ao longo das décadas de 50, 60 e 70: Casquilhos, Alto da Paiva, Alto dos Silveiros, entre outros. A freguesia foi criada a 9 de Outubro de 1985, pertencendo ao concelho do Barreiro<sup>161</sup>. Em meados do século XIX, os três Altos (Seixalinho, Silveiros e Paiva) ligavam-se ao Lavradio e eram propriedades rurais, trabalhadas por um povo agrícola de que faziam parte médios proprietários que cultivavam a vinha e a agricultura em geral.

Cerca de centena e meia de propriedades agrícolas dispersavam-se por todo o território. Algumas dessas propriedades foram amputadas, nos finais do século XIX, para o Caminho-de-ferro, que divide as freguesias do Alto do Seixalinho e as do Barreiro e do Lavradio. O desenvolvimento, com a chegada do comboio, retalhou-as e o resto foi com o tempo. A partir de então, esta zona que compreende a “Paiva, os Casquilhos, a Verderena Grande e o Alto dos Silveiros, foi influenciada pelo trote do progresso. Dada a relativa proximidade dos locais de trabalho, sobretudo das oficinas dos Caminhos-de-ferro e da Companhia União Fabril, irá desenvolver-se aceleradamente.” (Alberto 2003)

Sendo uma freguesia muito limitada em termos de património cultural, destaca-se o Convento da Madre de Deus, adaptado à realização de actividades culturais. Julga-se que o território que é hoje ocupado pelas três freguesias que corporalizam a cidade do Barreiro, Verderena, Barreiro e Alto do Seixalinho, fora povoado inicialmente a partir do planalto onde se situa o Hospital Distrital do Barreiro, estendendo-se posteriormente até aos rios Coia e Tejo, onde os primeiros núcleos se desenvolveram.

Às terras que foram grandes propriedades rústicas acorrem gentes do sul para o trabalho agrícola, mais tarde ocupadas pelos que, atraídos pelo emprego na indústria corticeira e do Caminho-de-ferro, ali chegaram. Na fase de ascensão da CUF, esta zona sofreu uma ocupação mais apressada de gente do norte, que se empregara naquela empresa. Mais recentemente, uma parte da actual população emigrou da Grande Lisboa à procura de um alojamento mais condigno e economicamente mais acessível.

---

<sup>161</sup> Facto descrito em Carmona (2005).

Em jeito de parágrafo final, podemos salientar que as terras que ficaram fora dos terrenos adquiridos pelos Caminhos-de-ferro mantiveram as características rurais do passado (início do século XX), mas lentamente aquela estrutura foi-se transformando. A freguesia caracteriza-se essencialmente por ser hoje uma importante área urbana e a mais populosa do concelho do Barreiro. Esta nova freguesia não reflecte, hoje em dia, no seu tecido urbano, qualquer vestígio do que foi outrora. A transição, num curto espaço de tempo, de zona rural, onde predominavam as quintas de boas terras agrícolas, para urbe cosmopolita e densamente habitada, originou carências estruturais, ao nível social, cultural, desportivo e de lazer, apesar de a freguesia beneficiar de acesso fácil a todos os meios de comunicação, dispo de uma rede de autocarros, propriedade do município.

### **2.3. – Caracterização dos edifícios escolares estudados<sup>162</sup>.**

Como nota introdutória, referimos que para a caracterização de todos os edifícios escolares, analisámos preferencialmente os respectivos projectos educativos, porque o Projecto Educativo é um documento de identidade que tem como base a autonomia conferida à escola, pública ou privada. Define as linhas orientadoras a partir dos problemas detectados e tendo em conta as potencialidades / recursos da comunidade em que está inserida. É um documento colectivo, que valoriza os diversos intervenientes, proporciona o enriquecimento de saberes, visando a melhoria dos resultados educativos e perspectivando o futuro, de acordo com os novos paradigmas da educação. Acrescentamos mesmo que é o documento fundamental para o sucesso escolar das crianças e jovens.

O processo de reforma da administração do sistema educativo, encetado na sequência da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, introduziu alterações através da criação das Direcções Regionais de Educação e da transferência de algumas competências para os estabelecimentos de ensino, entre outras. Desde 1980 que diversos diplomas legais têm vindo a utilizar o conceito de Projecto Educativo de Escola, apontando os textos como uma necessidade e, mesmo, uma obrigatoriedade de tal desempenho.

---

<sup>162</sup> Os dados/valores apresentados foram recolhidos a partir do Projecto Educativo de cada estabelecimento de ensino.

Com o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, o Projecto Educativo aparece justificado do ponto de vista legal, constituindo o Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, os dois dispositivos legais que vão regulamentar a sua utilização, respectivamente, nas escolas sujeitas ao modelo de “gestão democrática” (de acordo com o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro) e as escolas estruturadas organicamente com o “novo modelo de gestão” (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, bem como a sua primeira alteração (Decreto-lei n.º 24/99 de 22 de Abril) prevêem que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” e que “a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”, designadamente professores, alunos, famílias/encarregados de educação, pessoal não docente, autarquias e entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais.

As condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa, quer quanto às competências quer quanto ao modo como a escola poderá gerir a sua organização, estão previstas no Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, inserindo-se no quadro de autonomia da escola.

É neste contexto que surge o Projecto Educativo como um instrumento de planeamento organizacional e estratégico de mudança, no sentido da sua adequação à população que serve, definindo a política educativa da escola. Este projecto foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto, tendo, obviamente, reflexos nas condições de aprendizagem dos alunos e nos seus resultados. É relativo ao seu governo e organização, expressando a sua identidade como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que se propõe pôr em prática para as atingir.

### **2.3.1 - Caracterização da Escola EB1 n.º 6 do Barreiro**

A Escola Básica 1 n.º 6 do Barreiro pertence, obviamente, ao concelho do Barreiro, Freguesia do Alto do Seixalinho. Trata-se de um edifício do tipo Plano Centenário, construído entre os anos 50 e 60, tendo igualmente um pavilhão adaptado para duas salas de aulas, com mais de 20 anos. Dado o acréscimo da população escolar na década de 70, foi instalado um pavilhão pré-fabricado para o funcionamento de duas salas, que ainda hoje estão em funcionamento (Anexo II).

Nesta escola, a população escolar é formada por crianças maioritariamente de nacionalidade portuguesa, mas existe uma percentagem significativa de crianças com raízes nos países de língua oficial portuguesa, as quais manifestam problemas de aprendizagem, assim como dificuldades socioeconómicas e afectivas. Cerca de 60% a 65% da população escolar é carenciada, sendo oriunda de três bairros degradados circundantes da escola: Bairro das Palmeiras, Bairro Camarário, paralelo à escola, e Bairro Alves Redol (antigo Bairro dos operários da C.U.F, que actualmente funciona como bairro camarário). De referir que, na sua área de influência, existe um outro antigo Bairro dos operários da C.U.F., sem as características do Bairro Alves Redol, sendo mais mesclado em termos sociais e económicos.

Todas as turmas têm o horário normal: das 9h:00 às 15h:15 com intervalo das 10h:30 às 11h:00 horas e almoço das 12h: 00 às 13h:15. Na escola funcionam também as actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente Educação Física, Xadrez, Inglês, para o 4º Ano, e Natação, para o 2º ano de escolaridade. A população escolar é composta por cerca de 174 alunos e está distribuída por duas turmas de 1º ano; duas turmas de 2º ano; duas turmas de 3º ano, uma turma de 4ºano, uma turma de 2º/3º ano e uma turma de 3º/4º ano.

Em termos de recursos físicos, o edifício escolar do tipo Plano Centenário tem sete salas de aula, uma sala de aula que funciona como biblioteca, uma cozinha, um refeitório, arrecadação e casas de banhos para alunos e pessoal docente e não docente. Relativamente aos recursos humanos, a escola tem nove professores com turma, um

docente em funções na biblioteca, a tempo parcial, um professor de educação especial, um de apoio socioeducativo e três Auxiliares de Acção Educativa.

### 2.3.2 - Caracterização da Escola EB1 n.º 8 do Barreiro

A Escola Básica 1 n.º 8 do Barreiro também está inserida na Freguesia do Alto do Seixalinho, foi construída em 1979 e 1980 e é caracterizada por uma tipologia “P3<sup>163</sup>”. Fica situada na Rua de Cabo Verde, zona habitacional rodeada sobretudo por prédios urbanos, embora existam algumas “habitações” (barracas) que representam casos de grande precariedade. Essa zona em particular, a Quinta da Amoreira, encontra-se próxima da escola, quase a paredes meias, sendo das mais problemáticas ao nível do concelho, pelo que grande parte das crianças que frequenta a escola pertence a famílias de um nível socioeconómico baixo ou médio baixo, algumas das quais afectadas por graves problemas de toxicodependência, alcoolismo e desemprego (Anexo III)

A população escolar tem cerca de 228 alunos, distribuídos por 11 turmas: três de 1º ano; três turmas de 2º ano; duas de 3º ano; e três turmas de 4º ano. A Escola funciona em horário normal e em regime de desdobramento. O horário normal é das 09:00 às 12:00 e das 13:15 às 15:15. Em regime de desdobramento tem dois períodos: período da manhã - das 08:00 às 13:00; período da tarde - das 13:15 às 18:15.

Na escola, funcionam também actividades de enriquecimento curricular. Esta escola, uma vez que é do mesmo Agrupamento da EB1 n.º 6 do Barreiro, oferece as actividades de enriquecimento curricular já referidas, a saber: Educação Física, Xadrez, Inglês, para o 4º Ano, e Natação, para o 2º ano de escolaridade.

Quanto aos recursos físicos, este edifício escolar do tipo P3, tem oito salas de aula, uma sala adaptada, onde funciona a biblioteca, (três núcleos), cozinha, refeitório, arrecadações, casas de banho, um polivalente e um polidesportivo exterior com campo de jogos e caixa de saltos. De salientar que existe mais um núcleo, mas as três salas foram adaptadas para o Jardim-de-Infância n.º1 do Alto do Seixalinho, que foi instalado

---

<sup>163</sup> Tipologia P3 significa que em cada núcleo existem três salas de aulas. Inicialmente, interligavam-se entre si. Actualmente, cada sala está delimitada por paredes, tendo apenas a chamada “área suja” em comum. Entenda-se por área suja o espaço com lavatórios, bancadas, placards, casas de banho e pequenos armários.

no edifício da EB1 n.º8 do Barreiro, devido à população escolar do 1.º ciclo ter diminuído e existirem salas devolutas (um núcleo inteiro vazio) que justificaram a cedência de instalações para a abertura do mesmo.

Passando para os recursos humanos, encontram-se na escola doze professores titulares de turma, um em funções na biblioteca a tempo parcial, um de educação especial, dois professores do apoio socioeducativo e quatro Auxiliares de Acção Educativa.

### **2.3.3 - Caracterização do Externato Diocesano D. Manuel de Mello**

Em 1960, não havendo Ensino secundário no Barreiro, e precisando a C.U.F. de resolver o problema da educação dos filhos dos seus funcionários e a sua conseqüente fixação ao meio, mandou construir na sua Quinta de Casquilhos um moderno conjunto de edifícios, dentro de uma concepção arquitectónica ainda hoje considerada pioneira pela sua beleza e funcionalidade. Construídos os edifícios, foi o Patriarcado de Lisboa convidado a tomar a sua orientação pedagógica e administrativa. A personalidade jurídica é conferida ao Externato por alvará. Este foi definitivamente concedido ao Patriarcado em 8 de Maio de 1962. Deste modo, a C.U.F. é proprietária dos edifícios dos Casquilhos e o Patriarcado é o proprietário do Alvará 1674, que autoriza a abrir um Estabelecimento de Ensino Particular denominado "Externato Diocesano D. Manuel de Mello", com o ensino liceal e, quando possível, o Ensino Primário.

Em 15 de Setembro de 1972, o Presidente da Câmara Municipal do Barreiro comunica, em sessão camarária, que a C.U.F. põe à disposição das entidades oficiais as instalações do Externato Diocesano D. Manuel de Mello, para nelas funcionar, no Ano Lectivo de 1973/1974, parte do Liceu Nacional do Barreiro. Por deixar de ter instalações, o Patriarcado sentiu-se compelido a anunciar o encerramento das actividades que exercia no Barreiro, através do Externato Diocesano, a partir desse ano. Perante tal anúncio, a população do Barreiro tentou encontrar uma solução que evitasse tal desfecho, por considerar o seu encerramento de grave empobrecimento para a localidade.

Foi no decorrer das diligências feitas para encontrar as necessárias instalações, que o Centro Social Paroquial alvitrou a cedência das instalações onde funcionava, anexas à Igreja Santa Maria, que entretanto careciam de vultuosas remodelações. Foram estas remodelações, iniciadas em Dezembro de 1972. O Externato Diocesano iniciou as suas funções na Praça Paulo VI, com Jardim-de-infância e Ensino Primário e uma população escolar de 350 crianças. O aumento da população escolar determinou a construção de um novo corpo de edifício, que começou a funcionar no início do novo ano escolar de 1973/1974. (Anexo III)

O Externato Diocesano D. Manuel de Mello funciona com a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, abrangendo um total de 150 crianças. Na Educação Pré-escolar encontram-se 60 crianças, as quais estão divididas por três salas. No 1º Ciclo do Ensino Básico, a população escolar tem cerca de 150 alunos distribuídos por cinco salas: duas do 1º ano, e uma sala para os restantes anos.

A Instituição é composta por cave, rés-do-chão e 1º andar. A cave é um espaço amplo, onde se encontra a cozinha, o refeitório, o ginásio e um palco. No rés-do-chão, encontram-se três salas de pré-escolar, duas salas de convívio, secretaria, sala de reuniões, gabinete da Direcção, bar, arrecadação, duas casas de banho, uma para crianças e outra para adultos, e uma carpintaria.

O 1º andar é idêntico ao da Educação Pré-escolar e nele se podem encontrar cinco salas de Ensino Básico, uma de Informática, a sala de estudo, a Biblioteca, a sala de Expressão Musical, o centro de recursos, uma arrecadação para material escolar e duas casas de banho para crianças. O espaço exterior é amplo, composto por dois recreios, um nas traseiras (coberto), outro na frente do edifício. No recreio da frente encontra-se uma parte com alcatrão, onde está o anfiteatro e um espaço que serve de polidesportivo. A outra parte é uma zona onde se encontram dois escorregas, cavalinhos e uma caixa de areia.

No que concerne a recursos humanos, o Externato é composto por uma directora, cinco professores titulares de turma, um professor de Música, um professor de Educação Física (lecciona ginástica e natação), um professor de Inglês, um professor de Educação

## **Relação Família/Escola – duas realidades: uma visão de Ecologia Humana**

---

Religião e Moral Católicas e alguns alunos beneficiam de um técnico do programa *Mad Science*. A nível de pessoal não docente dispõe de sete auxiliares.

## Relação Família/Escola – duas realidades: uma visão de Ecologia Humana

### Quadro XVI - Quadro Resumo – Recursos Humanos

Escola	N.º turmas							Alunos					Professores						Auxiliares				
	1º	2º	2º/3º	3º	3º/4º	4º	Total	Pré	1º	2º	3º	4º	Total	Turma	E.F.	Inglês	Ens.Esp.	Apoio	Outros	Total	Pré-esc.	1º Ciclo	Total
EB1 n.º 6 Barreiro	2	2	1	2	1	1	9		44	53	47	30	174	9	1	1	1	1	1	14		3	3
EB1 n.º 8 Barreiro	3	3		2		3	11	70	47	57	54	68	296	11	1	1	2	2	1	18	2	4	6
Externato D. Manuel Mello	2	1		1		1	5	60	37	19	18	16	150	5	1	1			3	10	3	4	7

Fonte: Projectos Educativos do Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes e do Externato Diocesano D. Manuel de Mello (2004).

### Quadro XVII - Quadro Resumo – Recursos Físicos

Escola	N.º salas	Biblioteca	Cozinha	Refeitório	Polivalente/teatro	Polidesportivo	Sala convívio	Sala de estudo	Outros
EB1 n.º 6 Barreiro	7	1	1	1					1 (arrecadações)
EB1 n.º 8 Barreiro	12	1	1	1	1	1			2 (arrecadações, sala direcção)
Externato D. Manuel Mello	8	1	1	1	1	1	2	1	3 (arrecadações, sala direcção e teatro)

Fonte: Projectos Educativos do Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes e do Externato Diocesano D. Manuel de Mello (2004).

Pelos quadros acima evidenciados constatamos que, em termos de ratio de 1º Ciclo, o Externato D. Manuel de Mello possui a média mais baixa, com 18 alunos por turma, a EB1 n.º 6 do Barreiro tem 19,33 discentes por turma e, com ratio maior, a EB1 n.º 8 do Barreiro com 22,64 de crianças por turma.

No que se confere ao ratio de professores por aluno verificamos que as posições mantêm-se iguais. No entanto, em termos percentuais existe uma maior diferença entre o ensino privado e o público. Assim, temos o Externato D. Manuel de Mello com um professor para cada 9 alunos, a EB1 n.º 6 do Barreiro com um docente para 12,43 alunos e a EB1 n.º 8 do Barreiro com um professor para cada 13,83 alunos.

### 2.4 – Dinâmicas Demográficas

“Quando iniciamos uma investigação, é pela análise dos ritmos de crescimento e das estruturas demográficas.” Nazareth (2000)

Ao fazermos uma análise demográfica do Concelho do Barreiro, pretendemos dar uma ideia exacta, em termos populacionais da articulação entre comportamentos demográficos e contexto socioeconómico em que a cidade se encontra. Para além desta análise, iremos comparar alguns dados com os valores de Portugal, da NUT II (Lisboa) e da NUT III (Península de Setúbal). Para tanto recorreremos essencialmente aos recenseamentos gerais da população de 1981, 1991 e 2001, bem como indicadores já elaborados pelo Instituto Nacional de Estatística.

#### Quadro XVIII – População Residente

População Residente			
	1981	1991	2001
Concelho do Barreiro	88052	85768	79012

Fonte: XII Recenseamento geral da população de 1981, XIII Recenseamento geral da população de 1991, XIV Recenseamento geral da população de 2001.

#### Quadro XIX – Densidade Populacional

Densidade Populacional (hab./km <sup>2</sup> )			
	1981	1991	2001
Concelho do Barreiro	2605,09	2537,51	2337,63

Fonte: XII Recenseamento geral da população de 1981, XIII Recenseamento geral da população de 1991, XIV Recenseamento geral da população de 2001.

Os Quadros XVIII e XIX reflectem a diminuição da população residente no Barreiro. Esta situação é mais evidente na passagem de 1991 para 2001. Ao diminuir a população, logicamente a densidade populacional será menor. No entanto, verifica-se que o Barreiro ainda é densamente populacional.

**Quadro XX - População Residente no Concelho do Barreiro, segundo os grupos etários**

População Residente no Concelho do Barreiro, segundo os grupos etários					
Período de referência dos dados	Total População	Grupos Etários			
	HM	0-14	15-24	25-64	65 ou mais
2001	79012	10184	10838	45506	12484
1991	85768	14926	14494	46606	9742

Fonte: XIII Recenseamento geral da população de 1991, XIV Recenseamento geral da população de 2001

**Quadro XXI - Evolução da População Residente no Concelho do Barreiro, segundo os grupos etários, entre 1991 e 2001 (%)**

Evolução da População Residente no Concelho do Barreiro, por grupos etários, entre 1991 e 2001 (%)				
Variação Total	Grupos Etários			
	0-14	15-24	25-64	65 ou mais
-7,9	-31,8	-25,2	-2,4	28,1

Fonte: XIV Recenseamento geral da população de 2001

Relativamente à população residente verifica-se entre 1991 e 2001 um acentuar do envelhecimento da população, traduzido no aumento da população com 65 ou mais anos em detrimento da mais jovem. Por outras palavras, para além da diminuição da população, a existente está envelhecida, registando-se uma forte quebra da população jovem e activa (-27,6%).

Como se pode constatar nos Quadros XX e XXI, apenas o grupo etário com 65 ou mais anos revela um forte acréscimo (2742, 28,1%), ao invés dos grupos mais jovens que indiciam pior evolução. A redução de população nas faixas etárias dos 0 aos 14 anos e dos 15 aos 24 anos do XIII para o XIV Recenseamento geral da população foi extremamente significativa. A diminuição ocorrida nas idades entre os 25 e os 64 anos não foi significativo em termos de evolução da população entre os dois Censos (apenas -2,4%).

**Quadro XXII - População residente do Concelho do Barreiro por Freguesias (1991-2001)**

Freguesias	População residente do Concelho do Barreiro Por Freguesias (1991)		População residente do Concelho do Barreiro Por Freguesias (2001)	
	População	Percentagem	População	Percentagem
Alto do Seixalinho	23370	27,3%	20522	25,97%
Barreiro	10944	12,3%	8823	11,17%
Coina	1894	2,3%	1576	1,99%
Lavradio	12911	15%	13051	16,52%
Palhais	1138	1,4%	1224	1,55%

## Relação Família-Escola, Duas Realidades; Uma visão de Ecologia Humana

Santo André	11548	13,5%	11319	14,33%
St.º António da Charneca	10376	12,1%	10983	13,90%
Verderena	13587	16,1%	11514	14,57%
Total	85768	100%	79012	100%

Fonte: XIII Recenseamento geral da população de 1991, XIV Recenseamento geral da população de 2001

### Quadro XXIII - Taxa de Crescimento nas Freguesias do Concelho do Barreiro

Taxa de Crescimento nas Freguesias do Concelho do Barreiro		
Freguesias	1981 a 1991	1991 a 2001
Alto do Seixalinho	-0,8%	-1,23%
Barreiro	-0,5%	-1,03%
Coina	3,1%	-0,21%
Lavradio	-0,8%	1,52%
Palhais	-0,1%	0,25%
Santo André	0,1%	0,93%
Santo António da Charneca	2,3%	1,9%
Verderena	0,2%	-1,43%

Fonte: XII Recenseamento geral da população de 1981, XIII Recenseamento geral da população de 1991, XIV Recenseamento geral da população de 2001

Ao realizar uma análise dos Censos de 1981, 1991 e 2001 por freguesia (Quadro XXII e XXIII), apuramos que a freguesia do Alto do Seixalinho é a que tem sempre mais população, embora tenha vindo a perder vantagem comparativamente a outras freguesias. Esta situação deve-se, em parte, à expansão urbanística para zonas mais periféricas do centro do Barreiro. As freguesias sem poder de expansão, por já estarem densamente habitadas, como Alto do Seixalinho, Barreiro, Verderena, registaram as maiores descidas em termos de população, bem visíveis nos quadros acima referidos.

### Quadro XXIV - Taxas de atracção e repulsão em Portugal (censos 2001)

		Taxa de atracção total por local de residência	Taxa de repulsão interna por local de residência
		%	%
Ano	Local de residência		
2001	Portugal	2,3	0,0
	Continente	2,4	6,7
	Lisboa	5,1	2,6
	Península de Setúbal	8,0	3,3
	Barreiro	8,6	10,4

Fonte: XIV Recenseamento geral da população de 2001

Consideramos importante não olhar apenas para a cidade do Barreiro, mas ter uma visão mais alargada e comparativa com outras regiões a que o Barreiro pertence. O Quadro XXIV apresenta as taxas de atracção e repulsão em Portugal por local de residência. Apesar de não haver dados comparativos anteriores, é importante notar que, em 2001 o Barreiro tinha uma taxa de atracção muito superior relativamente à média de Portugal e

ligeiramente superior à Península de Setúbal. Se este seria um bom indicador, já a taxa de repulsão é manifestamente enorme face às NUT mais próximas (Lisboa e Península de Setúbal). Ou seja, apesar de o Barreiro ser um pólo atractivo, a sua população prefere sair do concelho à procura de melhores condições. Se compararmos estas duas taxas e fizermos a diferença entre a taxa de atracção e de repulsão, constatamos que o balanço é negativo para o Barreiro (-1,8%) e Continente (-4,3%) e positivo para Lisboa (2,5%) e Península de Setúbal (4,7%).

### Quadro XXV - Taxas de emprego, actividade e de desemprego

		Taxa de emprego (%) por local de residência	Taxa de desemprego (sentido lato) (%) por local de residência
		%	%
Ano	Local de residência		
2001	Portugal	53,4	6,7
	Continente	53,5	6,8
	Lisboa	56,7	7,5
	Península de Setúbal	55,1	8,9
	Barreiro	51,7	9,5
	Barreiro	47,8	9,8
	Lavradio	53,8	8,2
	Palhais	51,7	7,5
	Santo André	53,7	8,2
	Verderena	51,8	10,3
	Alto do Seixalinho	49,8	10,8
	Santo António da Charneca	54,3	9,2
	Coina	51,7	8,9

Fonte: XIV Recenseamento geral da população de 2001

O Quadro XXV corrobora a análise anterior. Observando as taxas de emprego e de desemprego, constatamos que o Barreiro tem os valores menores e maiores, respectivamente, face a todas as NUT e Portugal, sendo mais notória essa diferença relativamente a Lisboa e Península de Setúbal. Este aspecto evidencia-se quando passamos à escala das freguesias. Algumas delas (Barreiro, Verderena e Alto do Seixalinho) apresentam níveis de desemprego extremamente elevados, acima do valor concelhio, já de si muito alto. Ao focarmos, por razões deste estudo, a Freguesia do Alto do Seixalinho, constatamos, com alguma consternação, que a freguesia com mais população é aquela que tem igualmente a maior taxa de desemprego (10,8%) e a segunda taxa de emprego mais baixa (49,8).

No quadro seguinte estão indicadas as taxas de crescimento efectivo e natural entre 2000 e 2007, e nele verificamos que nos últimos anos o concelho do Barreiro tem vindo a perder população continuamente<sup>164</sup>, certamente para concelhos da Península de Setúbal, pois a NUT III nunca revelou taxas negativas, em termos de crescimento natural ou total.

**Quadro XXVI - Taxas de crescimento total e natural em Portugal (2000-2007)**

		Taxa de crescimento efectivo (%) por local de residência	Taxa de crescimento natural (%) por local de residência
		%	%
2007	Portugal	0,17	-0,01
	Continente	0,16	-0,02
	Península de Setúbal	1,04	0,24
	Barreiro	-0,42	-0,09
2006	Portugal	0,28	0,03
	Continente	0,28	0,03
	Península de Setúbal	1,11	0,25
	Barreiro	-0,25	0,00
2005	Portugal	0,38	0,02
	Continente	0,38	0,01
	Península de Setúbal	1,14	0,22
	Barreiro	-0,19	-0,09
2004	Portugal	0,52	0,07
	Continente	0,52	0,06
	Península de Setúbal	1,32	0,25
	Barreiro	-0,07	-0,02
2003	Portugal	0,64	0,04
	Continente	0,64	0,03
	Península de Setúbal	1,51	0,26
	Barreiro	-0,01	-0,07
2002	Portugal	0,75	0,08
	Continente	0,77	0,07
	Península de Setúbal	1,60	0,27
	Barreiro	0,07	-0,04
2001	Portugal	0,71	0,07
	Continente	0,73	0,07
	Península de Setúbal	1,48	0,26
	Barreiro	-0,46	-0,16
2000	Portugal	0,60	0,14
	Continente	0,64	0,14
	Península de Setúbal	1,39	0,30
	Barreiro	-0,61	-0,10

Fonte: INE, Anuário Estatístico da Região Lisboa e Vale do Tejo 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007

<sup>164</sup> Excepto em 2002, que teve um crescimento efectivo de 0,07, uma vez que terá recebido um número significativo de emigrantes e/ou imigrantes, pois o seu crescimento natural foi negativo (-0,04%)

**Quadro XXVII - Índice de envelhecimento, índice de potencialidade e índice de renovação da população em Portugal (2000-2006)**

		Índice de envelhecimento (N.º) por local de residência	Índice de potencialidade (N.º) por local de residência	Índice de renovação da população em idade activa (N.º) por local de residência
2006	Portugal	111,7	97,5	120,9
	Continente	114,2	96,9	118,6
	Península de Setúbal	98,4	100,7	105,4
	Barreiro	130,8	108,7	84,8
2005	Portugal	110,1	102,1	126,9
	Continente	112,6	101,5	124,6
	Península de Setúbal	97,6	106,9	112,5
	Barreiro	128,0	117,7	91,8
2004	Portugal	108,7	101,7	133,0
	Continente	111,2	101,2	130,7
	Península de Setúbal	96,5	105,0	120,3
	Barreiro	125,9	114,1	99,6
2003	Portugal	106,8	103,0	137,4
	Continente	109,3	102,6	135,0
	Península de Setúbal	95,4	105,5	126,1
	Barreiro	124,3	113,8	106,3
2002	Portugal	105,5	104,1	140,8
	Continente	107,8	103,6	138,5
	Península de Setúbal	94,2	105,8	132,4
	Barreiro	123,2	113,4	113,0
2001	Portugal	104,2	104,8	142,6
	Continente	106,5	104,3	140,3
	Península de Setúbal	93,8	105,3	136,4
	Barreiro	122,2	111,0	117,3
2000	Portugal	102,2	105,6	143,1
	Continente	104,6	105,1	140,9
	Península de Setúbal	92,4	105,0	138,7
	Barreiro	119,8	109,0	119,6

Fonte: INE, Anuário Estatístico da Região Lisboa e Vale do Tejo 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006.

Neste último quadro apresentado, relativamente aos aspectos demográficos do Concelho do Barreiro, analisámos os índices de envelhecimento, de potencialidade e de renovação da população. Assim, estes valores trazem, por um lado, apreensão, por outro lado, algum alento. Como já afirmámos, o Barreiro tem vindo a perder população, para além de ficar com a mesma mais envelhecida, como sucede um pouco por todo o país (Rodrigues 2008). No entanto, se o envelhecimento da população em Portugal é evidente, no Barreiro os impactos desse fenómeno parecem agravar-se. No princípio do século XXI deixou de haver renovação da população. A diferença entre o índice de envelhecimento e de renovação da população é favorável ao primeiro em 0,2%. A partir desta data, tem sido uma cavalgada no aumento desses valores em sentido contrário,

para chegarmos a 2006 com um índice de renovação da população de 84,8% e um índice de envelhecimento de 130,8%, ou seja, uma diferença entre os dois índices de 46%. Contudo, ao observarmos o índice de potencialidade, apurámos que se, por um lado, Portugal atingiu um valor negativo (97,5‰ abaixo dos 100‰), já o Barreiro consegue manter o índice positivo (108,7‰), bem superior ao da Península de Setúbal (100,7 ‰).

**Quadro XXVIII - Taxas de abandono e analfabetismo no concelho e freguesias (censos 1991 e 2001)**

		Taxa de abandono escolar por local de residência	Taxa de analfabetismo por local de residência
		%	%
	Local de residência		
2001	Portugal	2,79	9,03
	Continente	2,71	8,93
	Lisboa (NUT II)	1,89	5,73
	Península de Setúbal	2,03	6,99
	Barreiro	2,17	5,76
	Barreiro	3,08	5,65
	Lavradio	1,62	4,59
	Palhais	8,45	6,61
	Santo André	0,85	5,38
	Verderena	1,74	4,40
	Alto do Seixalinho	1,31	6,19
	Santo António da Charneca	3,74	6,98
	Coima	2,94	14,08
1991	Portugal	12,60	11,01
	Continente	12,51	10,93
	Lisboa	5,17	6,19
	Península de Setúbal	5,33	8,06
	Barreiro	3,89	5,99
	Barreiro	5,23	6,50
	Lavradio	4,70	5,55
	Palhais	4,76	9,65
	Santo André	3,83	5,96
	Verderena	2,73	4,18
	Alto do Seixalinho	2,67	5,70
	Santo António da Charneca	4,45	6,89
	Coima	11,46	16,32

Fonte: XIII Recenseamento geral da população de 1991, XIV Recenseamento geral da população de 2001

No Quadro XXVIII, e uma vez que o nosso estudo incide sobre aspecto educativos, consideramos igualmente importante analisar o Concelho do Barreiro quanto às taxas de analfabetismo e abandono escolar, relativas a 1991 e 2001. Constatámos que ambas têm vindo a diminuir e são inferiores à taxa nacional, apesar de algumas freguesias não

acompanharem esta tendência. Esta diminuição verifica-se sobretudo, e em linhas gerais, devido à sua localização geográfica, ou seja, a localização na Área Metropolitana de Lisboa, o que significa que existem menos zonas rurais, que tenderão a ter taxas superiores. Este aspecto é facilmente verificável, principalmente na taxa de analfabetismo das Freguesias de Coima, Santo António da Charneca e Palhais, freguesias mais rurais e mais afastadas do Barreiro. No entanto, no que concerne à Freguesia do Alto do Seixalinho, a taxa de analfabetismo aumentou 0,49%, o que contraria a tendência natural de diminuição, face às medidas educativas que têm vindo a ser implementadas.

Os dados estudados, com base em registos entre 1981 e 2007, revelam que a cidade do Barreiro, nos últimos anos, tem vindo a registar, década após década, uma diminuição da sua população, principalmente a população activa e jovem, ao contrário do que acontece na Península de Setúbal, o que significa necessariamente perda de população para outros concelhos da região. Uma das razões da saída da população reside no fraco parque empresarial, e na elevada taxa de desemprego que tem vindo a aumentar. A freguesia do Alto do Seixalinho apresenta uma taxa ainda superior à do concelho.

No entanto, existem alguns aspectos que poderão beneficiar o concelho no contexto demográfico actual, para além das novas infra-estruturas<sup>165</sup> que acabam de ser adjudicadas e que irão beneficiar directa ou indirectamente o Barreiro. Assim temos o índice de potencialidade é superior ao nacional e ao da Península de Setúbal. Para além disso as taxas de abandono escolar e de analfabetismo que não são muito elevadas.

### **2.4.1 - A Estrutura Familiar**

Estamos conscientes das mudanças na sociedade portuguesa, principalmente no que respeita à família e aos indicadores demográficos que a caracterizam. Realizaremos agora uma pequena análise comparativa dos anos de 1991 e 2001, bem como de outros estudos complementares do Instituto Nacional de Estatística sobre as estruturas familiares de Portugal, do Barreiro e do Alto do Seixalinho (sempre que possível).

---

<sup>165</sup> Nova ponte sobre o rio Tejo Barreiro-Chelas, nova ponte entre o Barreiro e o Seixal, Metropolitano Sul do Tejo até ao Barreiro e prolongamento do IC32 até à Trafaria.

Partimos do macro para o micro, já que à partida serão as famílias da freguesia do Alto do Seixalinho e do Concelho do Barreiro a serem parte desta dissertação.

**Quadro XXIX- Famílias clássicas por tipo de família clássica em Portugal (1991 e 2001)**

			Total	Famílias sem núcleo	Famílias com 1 núcleo
			N.º	N.º	N.º
Anos	Local de residência	Dimensão (família clássica)			
2001	Portugal	<b>Total</b>	3650757	699815	2836852
		Com 1 pessoa	631762	631762	0
		Com 2 pessoas	1036312	55088	981224
		Com 3 pessoas	918735	8962	909773
		Com 4 pessoas	718492	2608	691590
		Com 5 pessoas	226234	806	186683
		Com 6 pessoas	76714	345	46594
1991	Portugal	<b>Total</b>	3147403	511834	2512160
		Com 1 pessoa	435864	435864	0
		Com 2 pessoas	797770	61529	736241
		Com 3 pessoas	748123	10711	737412
		Com 4 pessoas	682036	2548	659664
		Com 5 pessoas	276056	732	238428
		Com 6 pessoas	115953	259	82768

Fonte: XIII Recenseamento geral da população de 1991, XIV Recenseamento geral da população de 2001

Iniciamos esta abordagem à estrutura familiar com o Quadro XXIX, que aborda apenas o nosso país, mas que é aplicável ao Barreiro. Verificamos na década de 90 o aumento do número de famílias clássicas devido ao aumento das “famílias unipessoais” (só com uma pessoa), ao acréscimo de casais sem filhos, à concentração da população das famílias de duas ou três pessoas, ao decréscimo do relevo das famílias numerosas, à diminuição da dimensão das famílias.

**Quadro XXX - Taxa de variação das famílias clássicas (1991 - 2001) por local de residência (%).**

		Taxa de variação das famílias clássicas (1991 - 2001) por local de residência(%)
		%
Ano	Local de residência	
2001	Portugal	15,9
	Continente	16,1
	Lisboa	16,6
	Península de Setúbal	23,5
	Barreiro	3,1
	Barreiro	-11,1
	Lavradio	12,9

	<b>Palhais</b>	16,2
	<b>Santo André</b>	11,6
	<b>Verderena</b>	-2,7
	<b>Alto do Seixalinho</b>	0,1
	<b>Santo António da Charneca</b>	14,6
	<b>Coina</b>	-8,8

Fonte: XIV Recenseamento geral da população de 2001

O Quadro XXX indica-nos que a taxa de variação entre os dois censos no concelho foi muito reduzida, comparativamente com Portugal e principalmente com a NUT III (Península de Setúbal). As freguesias têm muita diversidade, apresentando algumas grandes variações, negativas e positivas. A freguesia do Alto do Seixalinho foi a única que não variou, pois a taxa verificada é de apenas 0,1%.

**Quadro XXXI - Taxas brutas de natalidade, nupcialidade, divórcio e fecundidade por local de residência em Portugal (2000-2007)**

Ano	Local de residência	Taxa bruta de natalidade	Taxa bruta de nupcialidade	Taxa bruta de divórcio	Taxa de fecundidade geral
		%o	%o	%o	%o
2007	Portugal	9,7	4,4	x	39,4
	Continente	9,6	4,3	x	39,2
	Península de Setúbal	11,3	4,1	x	46,7
	Barreiro	9,9	4,5	x	42,4
2006	Portugal	10,0	4,5	2,2	40,4
	Continente	9,9	4,5	2,2	40,2
	Península de Setúbal	11,6	4,4	2,8	47,2
	Barreiro	10,4	4,6	2,9	44,5
2005	Portugal	10,4	4,6	2,1	41,8
	Continente	10,3	4,6	2,1	41,6
	Península de Setúbal	11,7	4,5	2,9	47,0
	Barreiro	10,4	4,7	2,9	44,2
2004	Portugal	10,4	4,7	2,2	41,7
	Continente	10,3	4,6	2,2	41,4
	Península de Setúbal	11,6	4,6	3,1	46,0
	Barreiro	10,1	5,1	2,7	42,3
2003	Portugal	10,8	5,1	2,2	42,9
	Continente	10,7	5,1	2,2	42,6
	Península de Setúbal	11,8	5,0	2,9	46,7
	Barreiro	10,1	5,7	3,0	41,6
2002	Portugal	11,0	5,4	2,7	43,7
	Continente	10,9	5,4	2,7	43,5

	<b>Península de Setúbal</b>	12,1	5,4	4,0	47,3
	<b>Barreiro</b>	10,6	6,0	4,5	42,9
<b>2001</b>	<b>Portugal</b>	11,0	5,7	1,8	43,2
	<b>Continente</b>	10,8	5,6	1,8	42,9
	<b>Península de Setúbal</b>	11,8	5,5	2,6	45,5
	<b>Barreiro</b>	9,3	6,3	2,3	37,5
<b>2000</b>	<b>Portugal</b>	11,7	6,2	1,9	46,1
	<b>Continente</b>	11,6	6,2	1,9	45,7
	<b>Península de Setúbal</b>	12,7	6,0	2,7	48,4
	<b>Barreiro</b>	10,3	6,9	2,6	40,3

Fonte: INE, Anuário Estatístico da Região Lisboa e Vale do Tejo 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007

Examinando os dados do Quadro XXXI torna-se evidente que os níveis de natalidade têm vindo a diminuir desde 2000 em todo o país e o Barreiro não é excepção, apesar de possuir taxas ligeiramente superiores à média nacional, contudo inferior à sua NUT III. A acompanhar este movimento descendente da taxa referida anteriormente, está a taxa de nupcialidade que ao longo deste ciclo rondava os 6‰ em 2000 e descera para 4,5‰ em 2007. No entanto, salientamos que o Barreiro se tem mantido neste período algumas décimas percentuais acima de Portugal e das NUT III. A taxa de divórcio tem-se mantido nos 2 a 3‰. No entanto, devemos referir que, quer o Barreiro, quer a Península de Setúbal, nos últimos anos, têm registado valores superiores a Portugal. Aliás, em 2002, verifica-se a maior taxa de divórcios nestes locais, com 4,5‰ e 4‰ respectivamente, enquanto Portugal se situava nos 2,7‰. Os níveis de fecundidade, decrescem no país, ao contrário do que sucede no Barreiro e principalmente na Península de Setúbal, onde tem vindo a aumentar.

**Quadro XXXII - Nados-vivos fora do casamento com coabitação dos pais e fora do casamento por local de residência em Portugal**

		<b>Nados-vivos fora do casamento com coabitação dos pais</b>	<b>Nados-vivos fora do casamento</b>
		<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Ano</b>	<b>Local de residência</b>		
<b>2006</b>	<b>Portugal</b>	80,0	31,6
	<b>Continente</b>	80,2	31,9
	<b>Península de Setúbal</b>	84,4	43,3
	<b>Barreiro</b>	86,3	46,3
<b>2005</b>	<b>Portugal</b>	80,6	30,7
	<b>Continente</b>	80,7	31,1
	<b>Península de Setúbal</b>	84,7	42,9
	<b>Barreiro</b>	83,3	44,3

2004	Portugal	80,0	29,1
	Continente	80,3	29,4
	Península de Setúbal	84,3	42,1
	Barreiro	88,5	43,4
2003	Portugal	80,1	26,9
	Continente	80,4	27,3
	Península de Setúbal	85,1	39,2
	Barreiro	89,2	40,5
2002	Portugal	80,0	25,5
	Continente	80,5	25,8
	Península de Setúbal	85,4	38,2
	Barreiro	83,6	40,8
2001	Portugal	74,8	23,8
	Continente	75,4	24,2
	Península de Setúbal	79,8	37,4
	Barreiro	78,1	42,1
2000	Portugal	75,8	22,2
	Continente	76,3	22,5
	Península de Setúbal	78,6	35,4
	Barreiro	80,1	38,0

Fonte: INE, Anuário Estatístico da Região Lisboa e Vale do Tejo 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006.

Quando observado o total de nados-vivos fora do casamento (Quadro XXXII), verificamos que, entre 2000 e 2006, nos locais de residência estudados, a percentagem de nados-vivos fora do casamento, bem como nados-vivos fora do casamento com coabitação dos pais, tem vindo a aumentar. Ou seja, cada vez mais nascem crianças fora do casamento, no entanto, os pais das mesmas coabitam maritalmente. Quer o Barreiro, quer a Península de Setúbal registam sempre percentagens de nados-vivos fora do casamento superiores às nacionais.

**Quadro XXXIII - Proporção de casamentos católicos, casamentos dissolvidos e causa de dissolução, casamentos celebrados por local de registo e forma de celebração em Portugal**

	Proporção de casamentos católicos (%) por local de residência	Casamentos dissolvidos (N.º) por local de residência e Causa de dissolução			Casamentos celebrados (N.º) por local de registo e Forma de celebração			
		Causa de dissolução			Forma de celebração			
		Total	Dissolvidos por morte	Dissolvidos por divórcio	Total	Civil	Católica	Outra
	%	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
Período de referência dos dados	NUTS 2002 completa (PT, NUTS I, II, III, CC, FR)							

## Relação Família-Escola, Duas Realidades; Uma visão de Ecologia Humana

2006	Portugal	52,1	68091	45210	22881	47857	22895	24950	12
	Continente	53,3	64862	43141	21721	45063	21046	24005	12
	Península de Setúbal	34,6	5269	3074	2195	3403	2227	1176	-
	Barreiro	36,4	623	392	231	360	229	131	-
2005	Portugal	55,1	69004	46428	22576	48671	21862	26809	x
	Continente	56,6	65643	44228	21415	45791	19879	25912	x
	Península de Setúbal	39,5	5343	3169	2174	3451	2087	1364	x
	Barreiro	40,6	644	415	229	372	221	151	x
2004	Portugal	57,1	68194	45033	23161	49178	21084	28094	x
	Continente	58,8	64745	42813	21932	46217	19043	27174	x
	Península de Setúbal	42,3	5342	3038	2304	3448	1990	1458	x
	Barreiro	43,6	587	375	212	406	229	177	x
2003	Portugal	59,6	69520	46902	22618	53735	21697	32038	x
	Continente	61,1	66012	44556	21456	50636	19686	30950	x
	Península de Setúbal	45,1	5115	2931	2184	3677	2020	1657	x
	Barreiro	53,2	601	365	236	453	212	241	x
2002	Portugal	62,5	73848	46140	27708	56457	21156	35301	x
	Continente	64,1	70161	43822	26339	53408	19176	34232	x
	Península de Setúbal	49,2	5875	2925	2950	3934	1998	1936	x
	Barreiro	53,9	752	396	356	473	218	255	x
2001	Portugal	62,5	64893	46042	18851	58390	21881	36509	x
	Continente	64,3	61641	43735	17906	55111	19678	35433	x
	Península de Setúbal	49,4	4759	2862	1897	3932	1991	1941	x
	Barreiro	53,3	534	348	186	499	233	266	x
2000	Portugal	64,8	65539	46435	19104	63752	22421	41331	x
	Continente	66,6	62187	44070	18117	60086	20075	40011	x
	Península de Setúbal	52,1	4859	2935	1924	4248	2035	2213	x
	Barreiro	57,4	578	369	209	549	234	315	x

Fonte: INE, Anuário Estatístico da Região Lisboa e Vale do Tejo 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006.

O Quadro XXXIII vem fortalecer as ideias-chave do Quadro XXXII. A proporção de casamentos católicos tem vindo a baixar desde 2000, estes valores são ainda mais acentuados na Península de Setúbal e no Barreiro. Por seu turno, o casamento tem vindo a decrescer em todos os locais. Contudo, podemos afirmar ser o decréscimo do casamento católico que mais tem contribuído para essa descida, pois o casamento civil tem mantido aproximadamente os mesmos valores e até aumentado nos últimos anos. Apesar de o casamento católico, em termos nacionais, ser o mais representativo, na NUT III estudada, a partir de 2001 e, no concelho do Barreiro, a partir de 2004, o número de casamentos civis passaram a superar os casamentos católicos. Essa diferença tem vindo a aumentar. Também os níveis de divórcio subiram. Porém, após ter dado um salto quantitativo significativo em 2002, a partir de então tem mantido volumes estáveis (em termos nacionais em 23000, dos quais 2200 na Península de Setúbal e, desses, 400 no concelho do Barreiro).

Realizando uma breve síntese dos dados estudados e registados entre 1991 e 2006 no Instituto Nacional de Estatística, estes indicam, consolidam e acentuam as tendências evolutivas da população no nosso país, mas sobretudo na Península de Setúbal e no Barreiro. Esses indicadores evolutivos apontam para o aumento das famílias nucleares, graças ao aumento das famílias com uma pessoa; o decréscimo da dimensão média da família associada ao aumento de casais sem filhos, aumentando a concentração das famílias em duas ou três pessoas; a redução das famílias numerosas e o acréscimo dos núcleos monoparentais.

Para além destes indicadores associados às famílias, outros resultados comprovam o decréscimo da taxa de nupcialidade e casamentos católicos em detrimento do casamento civil; o aumento das uniões de facto e dos casamentos com co-residência prévia dos noivos, daí surgindo o aumento do número de nados vivos fora do casamento, o aumento da taxa de divórcio e a diminuição da taxa de fecundidade, que está associada à entrada massiva da mulher no mercado de emprego.

A família em Portugal tem registado transformações profundas em termos de estrutura, composição e dimensão média dos agregados familiares. Estas mutações acentuadas, que são sentidas em cadências diferentes, consoante as regiões, os concelhos do país e os grupos sociais considerados, apesar de seguirem todos a mesma tendência.

## 2.5 - Apresentação dos resultados dos Inquéritos do “Estudo de Caso”

No presente capítulo, passaremos a descrever os resultados obtidos nos diferentes inquéritos. Como já foi referido no capítulo 1.3, para não termos resultados muito dispersos e pouco significativos, após termos todos os inquéritos na nossa posse, redefinimos em todos eles as opções de resposta das questões fechadas, concentrando-as em três ou, no máximo, quatro itens. Relativamente às questões de carácter aberto, agrupámos o mais possível as respostas, para assim as concentrar.

### a) Inquérito a alunos do 4º ano de Escolaridade

Os questionários aos alunos do 4º ano de escolaridade (Anexo IV) foram entregues e recolhidos após a sua conclusão na sua sala de aula. Desta forma, dos 68 alunos de 4º ano da EB1 n.º 8 do Barreiro, estiveram presentes 66, o que perfaz uma percentagem de 97,1%. Na EB1 n.º 6 do Barreiro, dos 30 alunos que estão matriculados no 4º ano, encontravam-se 28 alunos, ou seja 93,3%. Quanto ao Externato D. Manuel de Mello todos os realizaram o inquérito. Assim sendo, na globalidade, podemos dizer que a nossa amostra é de 110 alunos, num máximo de 114, pelo que amostra é fidedigna pois inclui 96,5% das respostas possíveis.

Relativamente à primeira parte, ou seja, a caracterização da amostra, apresentamos os Gráficos I, II, III e IV para uma mais fácil leitura:

Gráfico I – Sexo

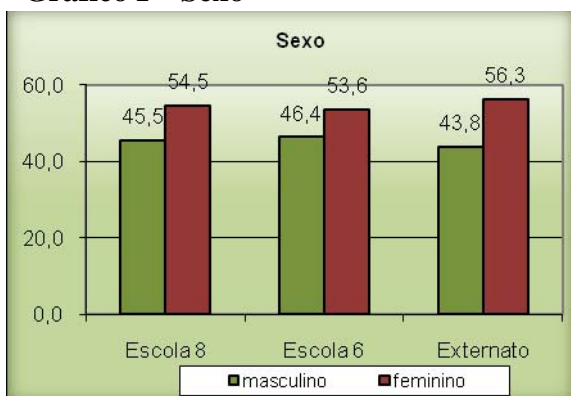
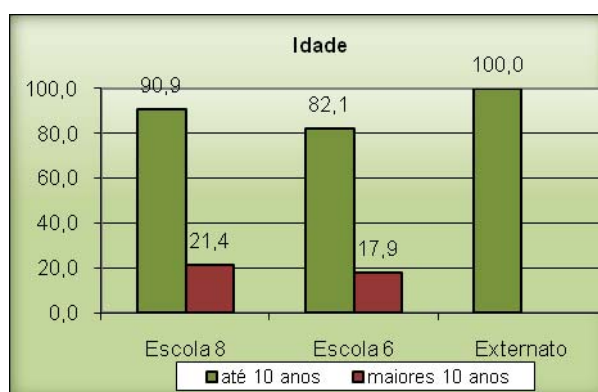
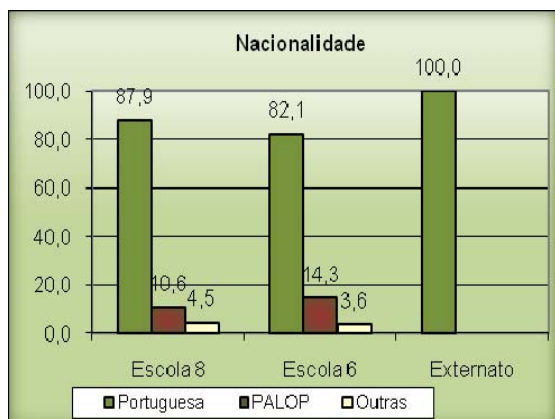


Gráfico II - Idade

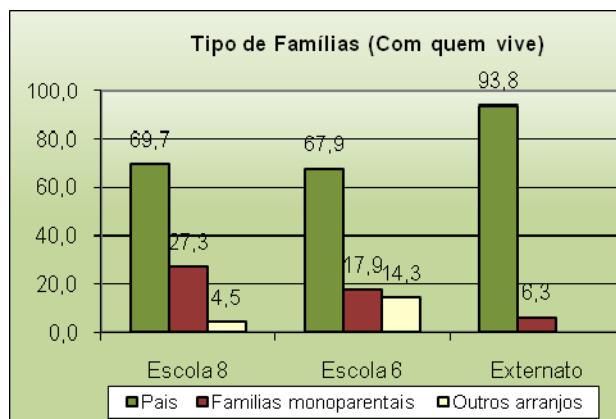


Fonte: Elaboração própria

**Gráfico III– Nacionalidade**



**Gráfico IV – Tipo de Famílias**



Fonte: Elaboração Própria

Numa simples caracterização podemos referir que, nestas escolas, existe um maior número de alunos do sexo feminino e a maioria tem até 10 anos. No Externato D. Manuel de Mello os alunos possuem no máximo 10 anos.

No Externato D. Manuel de Mello todos são de origem portuguesa, enquanto a EB1 n.º 8 do Barreiro tem uma percentagem de 87,9% e a EB1 n.º 6 do Barreiro de 82,1%. Os alunos de nacionalidade estrangeira são sobretudo oriundos dos PALOP e do Brasil.

O Gráfico IV revela-nos que a maioria dos alunos reside com os pais. No entanto, as escolas públicas indicam valores mais díspares. Se, por um lado, a Escola n.º 8 do Barreiro tem uma percentagem elevada de famílias monoparentais (27,3%), já a Escola n.º 6 do Barreiro, para além das famílias monoparentais (17,9%), apresenta igualmente um valor percentual elevado relativo a outros arranjos (14,3%).

Passando para a segunda parte (Tu, a família e a escola), analisaremos questão a questão, utilizando a apresentação gráfica sempre que haja conveniência.

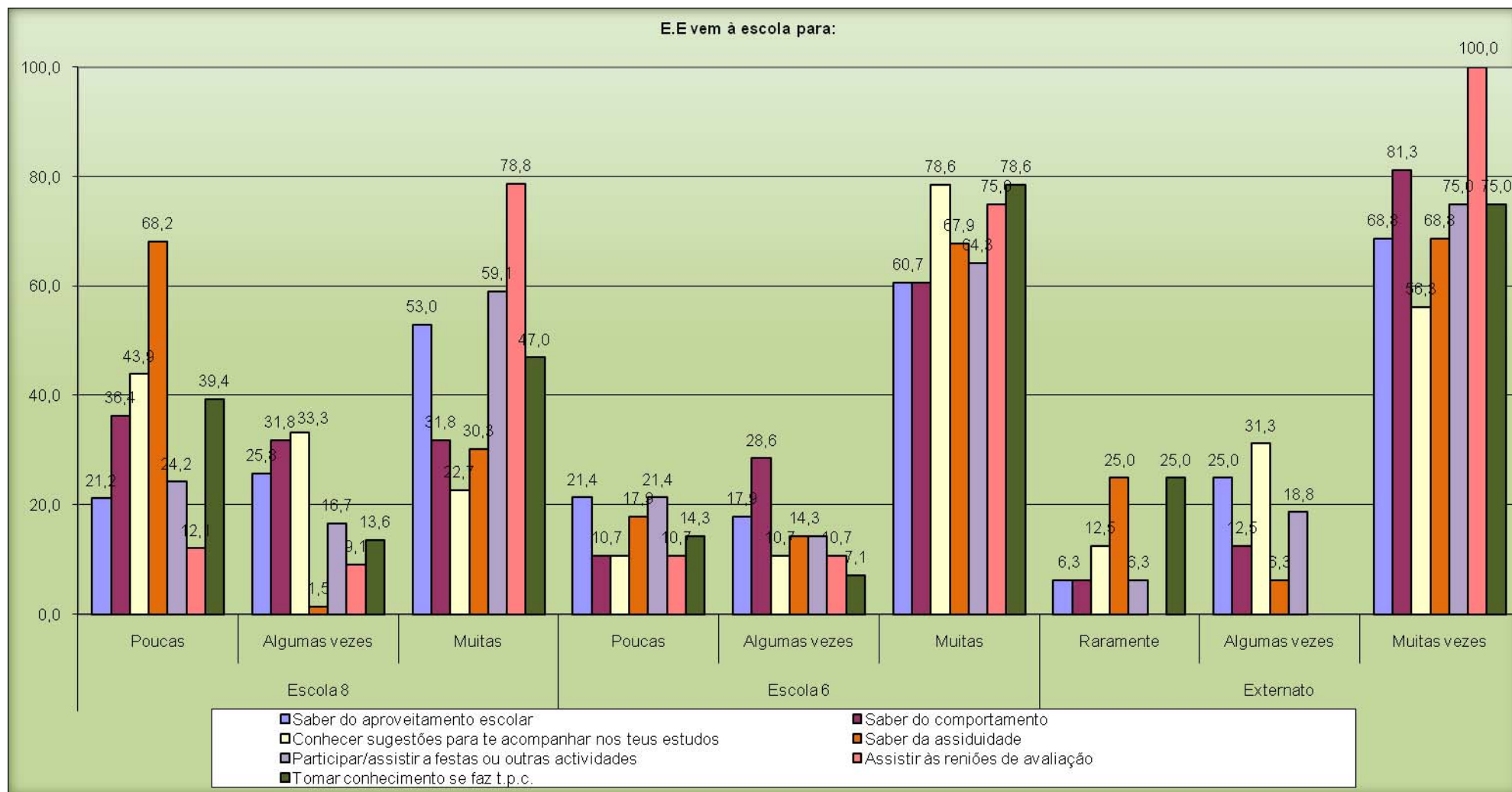
Podemos constatar que, na opinião dos alunos da EB1 n.º 8 do Barreiro, os encarregados de educação vêm sobretudo à escola para assistir a reuniões de avaliação e participar/assistir a festas e outras actividades. Dirigem-se à escola algumas vezes para conhecer sugestões para apoiar nos estudos e saber do comportamento. Vêm raríssimas vezes essencialmente para saber da assiduidade.

Na EB1 n.º 6 do Barreiro verificamos algumas diferenças de opinião. Assim, para estes alunos, os encarregados de educação comparecem muitas vezes na escola para saber se os alunos fizeram o T.P.C. e conhecer sugestões para apoiar nos estudos, bem como para assistir a reuniões de avaliação. Aparecem algumas vezes sobretudo para saber do comportamento, surgindo poucas vezes para saber do aproveitamento escolar e para participar/assistir a festas e outras actividades.

Relativamente ao Externato D. Manuel de Mello, no juízo dos alunos, os encarregados de educação dirigem-se ao mesmo um maior número de vezes para assistir a reuniões de avaliação e saber do comportamento. Surgem algumas vezes para conhecer sugestões para apoiar nos estudos e saber do aproveitamento escolar, vindo em poucas situações saber da assiduidade.

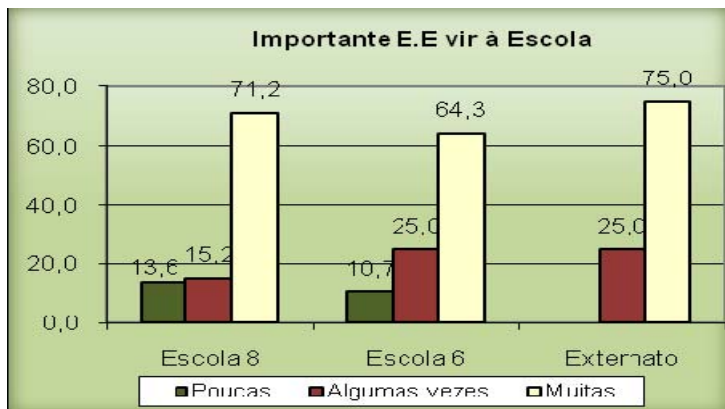
## Relação Família-Escola, Duas Realidades; Uma visão de Ecologia Humana

**Gráfico V - II.1 O teu encarregado de educação vem à escola para:**



Fonte: Elaboração própria

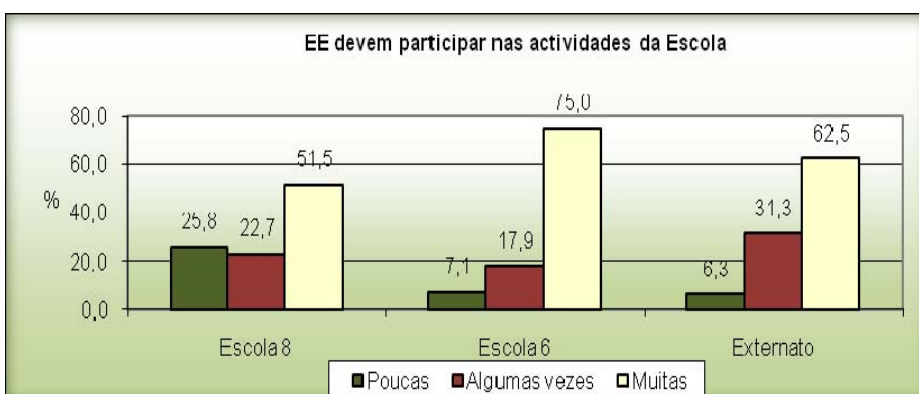
**Gráfico VI - II.2. Achas importante o teu encarregado de educação vir à escola?**



Fonte: Elaboração Própria

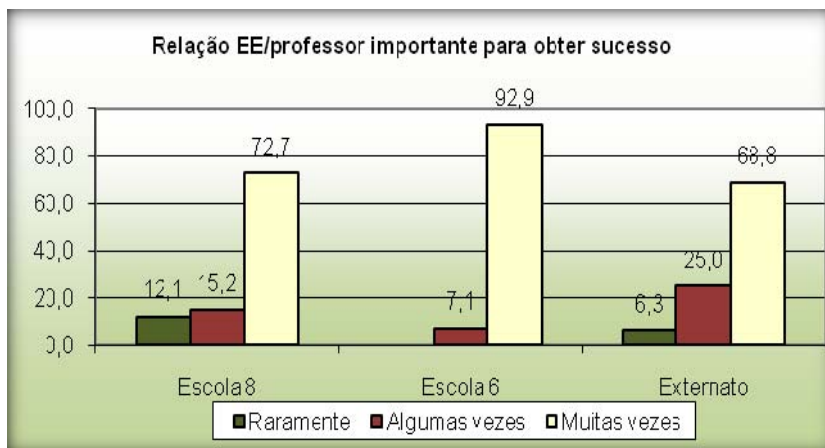
Em todas as escolas os alunos consideram importante que os pais venham à escola (entre 64,3 % a 75%). Salientamos, porém, que nas escolas públicas uma percentagem significativa considera pouco importante que os encarregados apareçam na escola (13,6% na EB1 n.º 8 e 10,7% na EB1 n.º 6 do Barreiro). A maioria dos jovens concorda que os seus encarregados de educação devam participar nas actividades da escola, contudo na EB1 n.º 8 do Barreiro cerca de um quarto inquiridos (25,8%) discordam.

**Gráfico VII - II.3 – Os encarregados de educação devem participar nas actividades da escola.**



Fonte: Elaboração Própria

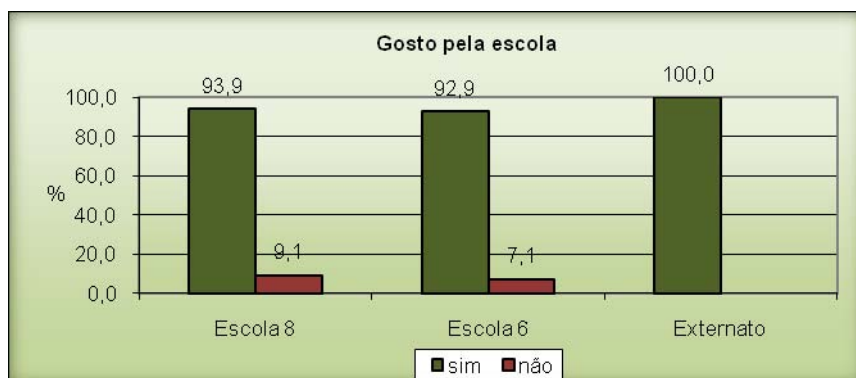
### Gráfico VIII - II.4 – É importante a relação entre o encarregado de educação e professores para o teu sucesso escolar?



Fonte: Elaboração Própria

Neste item (II.4), a grande maioria dos alunos considera importante a relação entre encarregados de educação e professores para o seu sucesso escolar, principalmente na EB1 n.º 6 do Barreiro (92,9%).

### Gráfico IX - II.5 – Gostas da escola?



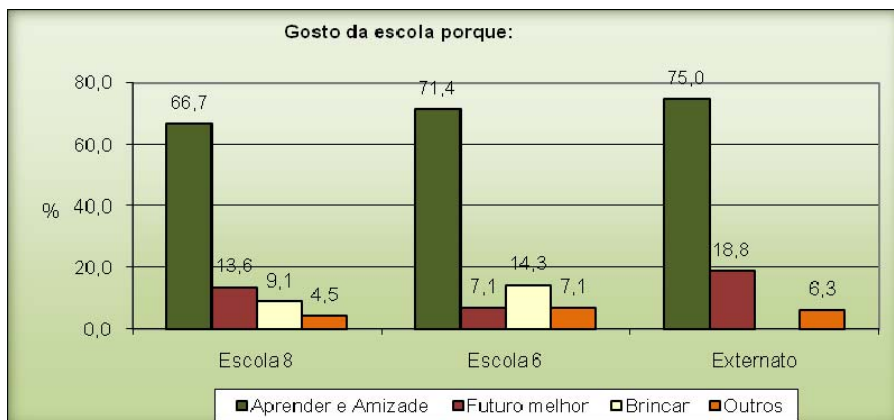
Fonte: Elaboração Própria

Mais de 93% dos alunos gostam da escola, a totalidade no caso do Externato. Após realizarmos o agrupamento<sup>166</sup> das respostas, concluímos que a principal razão apontada foi a aprendizagem e a realização de amizades. Um outro factor mencionado, principalmente no Externato D. Manuel de Mello (18,8%) e EB1 n.º 8 do Barreiro

<sup>166</sup> Após a análise das respostas às questões de índole aberta, apontamos quatro itens: a) aprender e amizade, b) futuro melhor, c)brincar, d) outras situações

(13,6%) foi o horizonte de um futuro melhor. Porém, o segundo aspecto mais enfatizado pelos alunos da EB1 n.º 6 do Barreiro foi o de poderem brincar. Este último factor (brincar) não chegou a ser levantado no Externato.

**Gráfico X - II.5.1 – Se sim, diz as razões.**

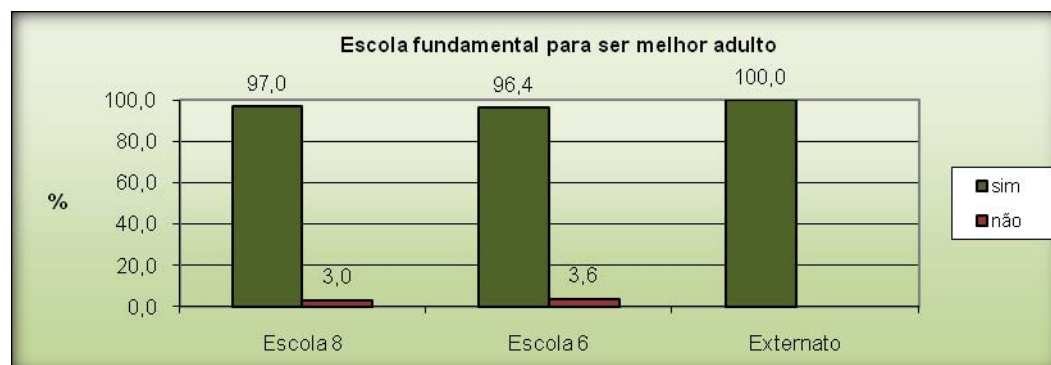


Fonte: Elaboração Própria

### II.5.2 – Se não, diz as razões.

Nesta questão não apresentamos nenhum gráfico, dado o número insignificante de respostas. As razões<sup>167</sup> pelas quais os alunos não gostam da escola na EB1 n.º 8 foram: brincam pouco e é aborrecida, é feia, os pais não vêm à escola. Razão diferente motivou as considerações dos alunos da EB1 n.º 6 do Barreiro, para os quais o único móbil foi não gostar da escola porque não se faz nada.

**Gráfico XI - II.6 – A escola é fundamental para vires a ser um melhor adulto?**

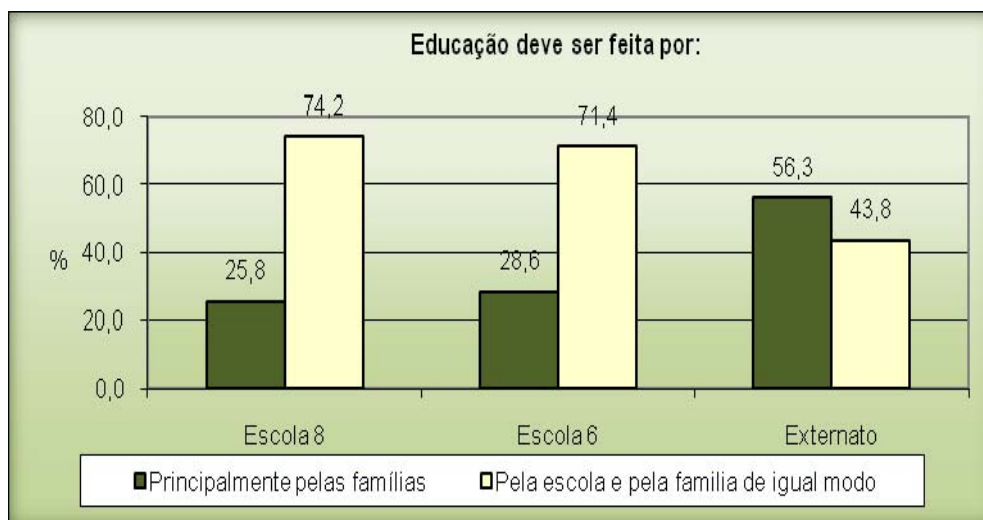


Fonte: Elaboração Própria

<sup>167</sup> Quanto às razões apontadas, tal como na questão anterior, fizemos uma análise de conteúdo às respostas indicadas, de modo a sintetizá-las.

Tal como aconteceu na questão 5, a maioria dos alunos confirma o conteúdo da pergunta efectuada (o valor mais baixo é registado na EB1 n.º 6 do Barreiro com 96,4%). A mesma é totalmente aceite pelos alunos da instituição privada.

**Gráfico XII - II.7 – A tua educação, como deve ser feita e por quem?**



Fonte: Elaboração Própria

Na questão II.7 existe uma cisão clara entre os alunos do ensino público e os alunos do ensino privado. Verificamos que 70 % dos alunos das Escolas n.º 6 e n.º8 do Barreiro consideram que a sua educação deve ser realizada pela escola e pela família em partes iguais. No entanto, o factor mais consensual no Externato D. Manuel de Mello foi o de que a sua educação é definida principalmente pelas famílias.

### **II.8 – Achas que a escola, a família e os alunos juntos podem melhorar a escola**

A questão 8 também revela bastante anuência entre os alunos das três escolas estudadas, principalmente da EB1 n.º 8 do Barreiro, onde a percentagem chega aos 95,5%.

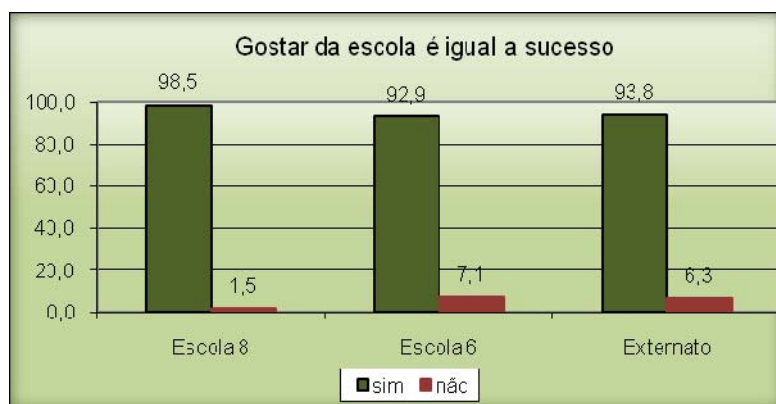
Gráfico XIII - II.9 – A tua família é importante para teres sucesso escolar?



Fonte: Elaboração Própria

Como em questões anteriores, nomeadamente a 5 e a 6, os estudantes do Externato D. Manuel de Mello concordam totalmente. Nas restantes, apesar da grande maioria considerar importante a família para a obtenção de sucesso escolar, alguns discordam (6,1% na EB1 n.º 8 do Barreiro e 7,1% na EB1 n.º 6 do Barreiro).

Gráfico XIV - II.9 – Para teres sucesso escolar é importante gostar da escola?



Fonte: Elaboração Própria

Mais uma vez, na questão 10, existiu quase uma unanimidade de respostas positivas, principalmente na EB1 n.º 8 do Barreiro onde o valor “não” é residual (1,5%).

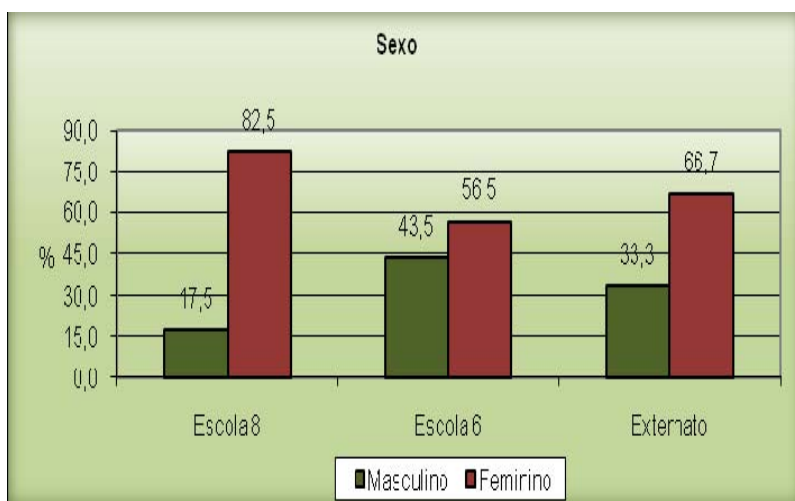
## b) Inquérito aos Encarregados de Educação

No que concerne aos questionários a *Encarregados de Educação* dos alunos do 4º ano de escolaridade (AnexoVI), foram deixados nas turmas das três escolas e posteriormente recolhidos, em data previamente estipulada com os professores titulares de turma e

devidamente preenchidos. Dos 114 inquéritos entregues, foram recebidos 92, perfazendo uma amostragem significativa de 80,7%. Olhando separadamente para cada instituição, podemos referir que a EB1 n.º 8 do Barreiro teve uma maior percentagem de questionários entregues, com 83,5 (57 inquéritos em 68 possíveis), seguido da EB1 n.º 6 do Barreiro, com 76,7% (23 inquéritos em 30 possíveis) e, por último, o Externato D. Manuel de Mello com 75%, (12 inquéritos em 16 possíveis).

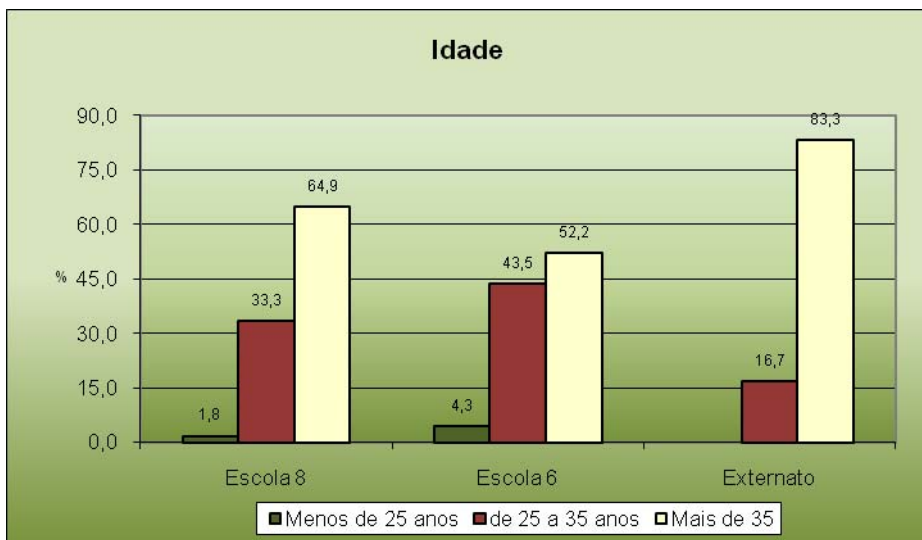
Seguidamente, iremos olhar para os resultados da primeira parte do questionário, a qual aborda a caracterização demográfica e socioeconómica da população alvo. Observamos que foram maioritariamente os encarregados de educação do sexo feminino que preencheram o questionário. Apesar de, em todas as escolas, este facto se verificar, é, sem dúvida, na EB1 n.º 8 do Barreiro que se regista um maior percentagem (82,5%).

**Gráfico XVI - I.1 – Sexo**



Fonte: Elaboração Própria

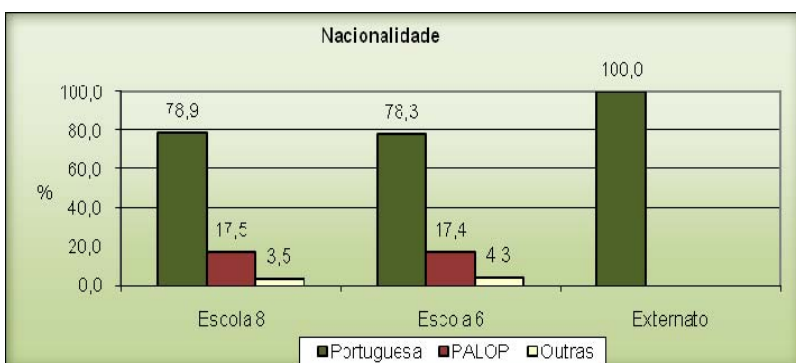
### Gráfico XVII - I.2 – Idade



Fonte: Elaboração Própria

A maioria dos encarregados de educação nas três escolas tem mais de 35 anos, principalmente no Externato D. Manuel de Mello (83,3%). Salientamos o facto de a faixa etária dos 25 aos 35 anos ser bastante significativa nas escolas públicas (EB1 n.º 6 do Barreiro, 43,5%; EB1 n.º 8 do Barreiro, 33,3%). Um último aspecto é a existência de encarregados de educação, nas escolas sob a tutela do Ministério da Educação, com menos de 25 anos.

### Gráfico XVIII - I.3 – Nacionalidade



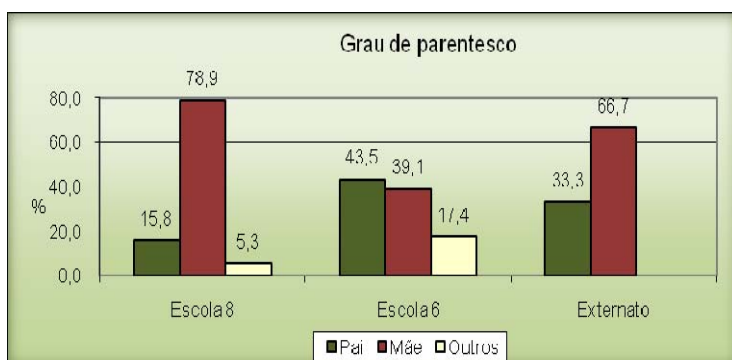
Fonte: Elaboração Própria

Neste ponto, tal como nos inquéritos aos alunos, redesenhámos ou agrupámos as nacionalidades em três blocos<sup>168</sup> para facilitar a leitura. Se, no Externato, toda a amostra é de nacionalidade portuguesa, já nas Escolas n.º 6 e n.º 8 do Barreiro, esse valor ronda

<sup>168</sup> a) portuguesa, b) PALOP e Brasil, c) outros países

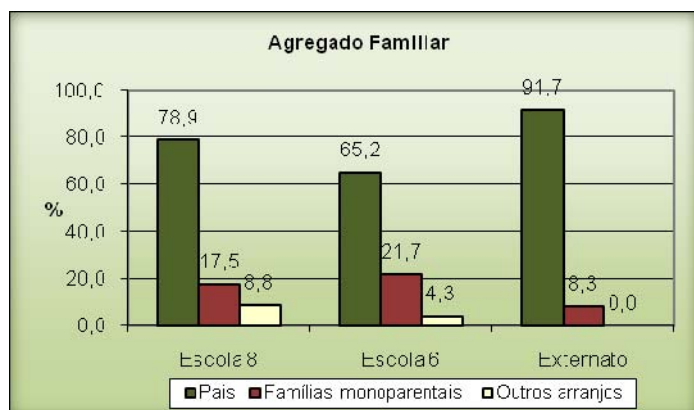
os 80 %. Por outro lado, verifica-se que 20% dos encarregados de educação nasceram no estrangeiro, principalmente no bloco “PALOP”. Na EB1 n.º 8 e no Externato Diocesano D. Manuel de Mello foram as mães a preencher a maioria dos inquéritos e na Escola n.º 6 os pais. Nesta mesma escola foi verificada uma grande percentagem (17,4%) de outros graus de parentesco que realizaram os questionários.

**Gráfico XIX - I.4 – Grau de Parentesco**



Fonte: Elaboração Própria

**Gráfico XX - I.5 – Composição do Agregado Familiar**



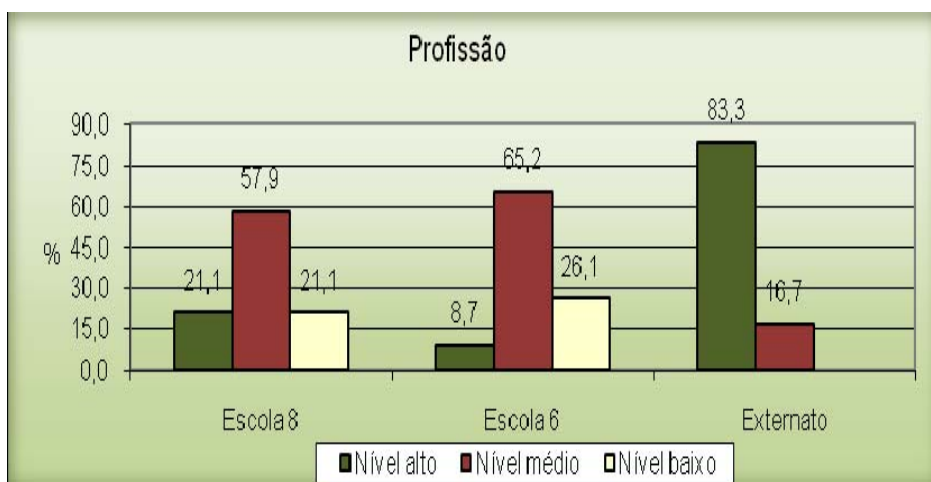
Fonte: Elaboração Própria

Relativamente à composição do agregado familiar, a grande maioria dos alunos vive com os pais, principalmente os do Externato (91,7%). Contudo, nas duas escolas públicas, existem valores com alguma importância de famílias monoparentais (21,1% na EB1 n.º 8 do Barreiro e 8,7% na EB1 n.º 6 do Barreiro) e outros arranjos (8,8% na EB1 n.º 8 do Barreiro e 21,7% na EB1 n.º 6 do Barreiro).

No âmbito do desempenho profissional é notória a oposição entre a escola pública e privada. Entre os encarregados de educação dos alunos do Externato não existem

categorias sócio-profissionais<sup>169</sup> de nível baixo, sendo a grande maioria de nível alto (83,3%). Já nas duas escolas públicas a maioria das profissões situam-se no nível médio. Contudo, ambas possuem percentagens elevadas de encarregados de educação com situações profissionais de nível baixo (cerca de um quinto da amostra na EB1 n.º 8 do Barreiro e um quarto na EB1 n.º 6 do Barreiro). Entre elas, olhando para profissões de nível alto, a EB1 n.º 8 do Barreiro revela um maior valor percentual (21,1% face aos 8,7% da congénere pública).

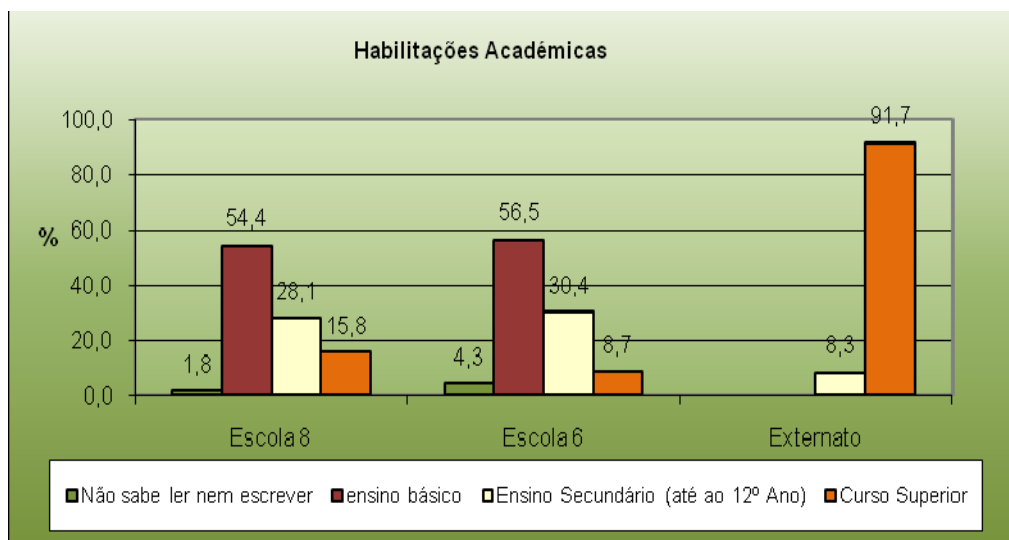
**Gráfico XXI - I.6 – Profissão**



Fonte: Elaboração Própria

<sup>169</sup> De referir que, para a definição de profissões dos inquiridos, recorreu-se a uma adaptação da Classificação Nacional das Profissões do Ministério do Trabalho (1980), citado por Rafael (1994), bem como a definição de três níveis de categorias profissionais (baixo, médio e alto). O nível baixo, para as situações 6 (Agricultores, criadores de animais, trabalhadores agrícolas e florestais, pescadores e caçadores), 7 (Trabalhadores das indústrias extractiva e transformadora, condutores de máquinas fixas e de transporte) e 8 (Domésticas, reformados e desempregados); o nível médio, para as situações 5 (Pessoal dos serviços de protecção e segurança, dos serviços pessoais e domésticos e trabalhadores similares), 4 (Comerciantes e vendedores) e 3 (Pessoal administrativo, empregados de escritório e trabalhadores similares); e o nível alto, para as situações 2 (Directores e quadros superiores administrativos.) e 1 (Pessoal de Profissões científicas, técnicas, artísticas e similares).

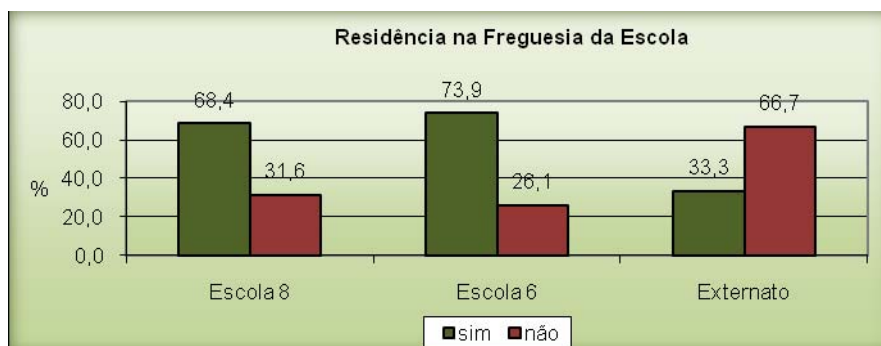
Gráfico XXII - I.7 – Habilitações Académicas



Fonte: Elaboração Própria

Tal como na questão anterior, aqui também podemos ver a diferença entre as instituições privadas e públicas. Por um lado, temos na EB1 n.º 6 e n.º 8 do Barreiro, encarregados de educação com habilitações académicas sobretudo com o ensino básico, seguido do ensino secundário. Por antítese, no Externato, 91,7% dos inquiridos indicaram possuir curso superior. A Escola n.º 6 do Barreiro tem o valor mínimo de encarregados de educação com curso superior (8,7%) e o maior índice de analfabetos (4,3%). De referir que nenhum encarregado de educação possui curso médio

Gráfico XXIII - I.8 – Reside na mesma freguesia da escola do seu educando?

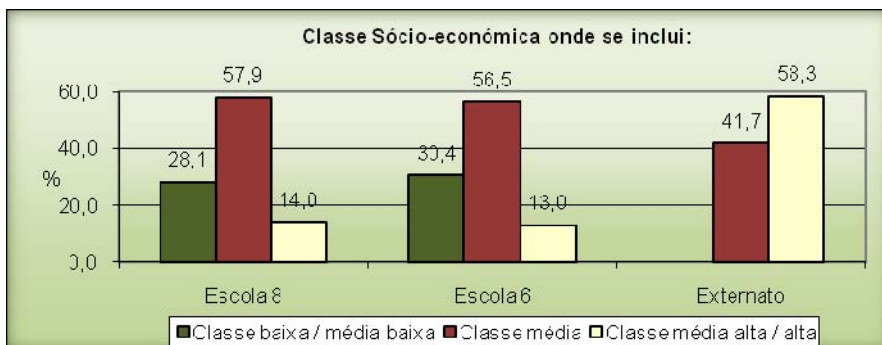


Fonte: Elaboração Própria

Este gráfico apresenta-nos uma situação semelhante às duas anteriores, ou seja, a oposição entre as escolas de cariz público e o ensino privado. De facto, cerca de 70%

dos encarregados de educação das duas escolas do Agrupamento Padre Abílio Mendes, objecto de estudo residem na freguesia do Alto do Seixalinho. Já os mesmos 70% de encarregados de educação (aproximadamente) do Externato habitam fora da freguesia.

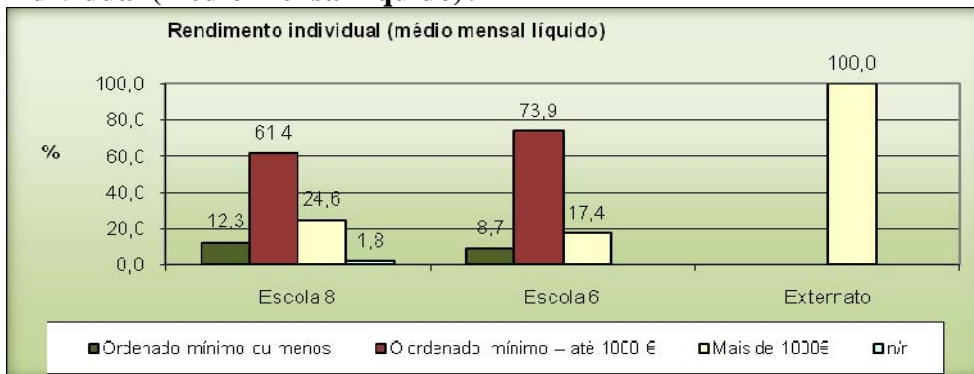
**Gráfico XXIV - I.9 – Considerando que a sociedade portuguesa está dividida em classes socioeconómicas, em que classe é que o sr./sr.<sup>a</sup> se incluiria?**



Fonte: Elaboração Própria

Mais uma vez, consideramos evidente a diversidade de posições. Na EB1 n.º 6 e n.º 8 do Barreiro, a maioria da amostra inclui-se na classe média; no Externato Diocesano remete-se para a *classe média alta / alta*, nunca indicando a hipótese *classe baixa / média baixa*. Nas duas primeiras escolas cerca de 30% dos encarregados de educação identificam-se com a *classe baixa / média baixa*.

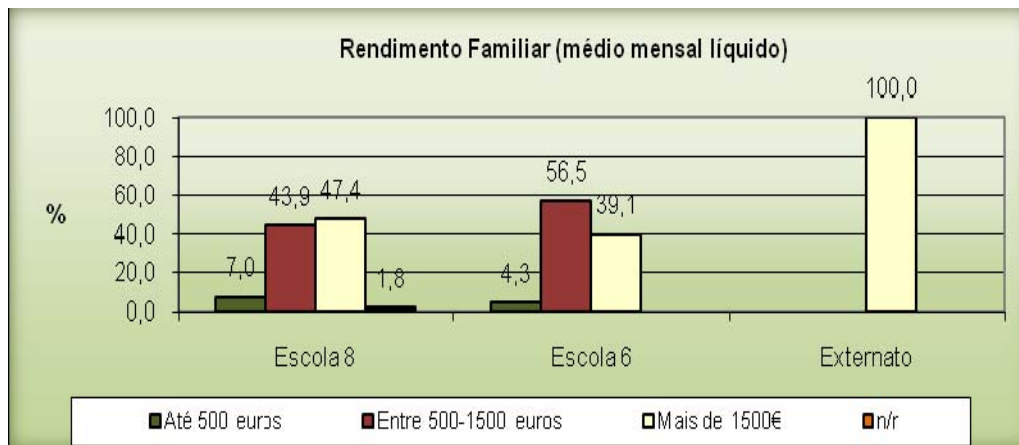
**Gráfico XXV - I.10 – Qual dos seguintes escalões corresponde ao seu rendimento individual (médio mensal líquido)?**



Fonte: Elaboração Própria

Tais diferenças reflectem-se nos níveis de rendimento individual dos encarregados de educação, que no caso do Externato na sua totalidade auferem um vencimento acima dos 1000€ e nos restantes uma larga maioria recebe um vencimento que oscila entre o ordenado mínimo e os 1000€. Relativamente ao rendimento familiar dos encarregados de educação, o valor das escolas privadas é exactamente igual ao da questão anterior, ou seja, 100% de respostas para o item de maior valor. Mas nas outras escolas, os dados são divergentes, porque o rendimento familiar acima dos 1500€ (47,4%) na EB1 n.º 8 do Barreiro é superior ao de entre 500 a 1500€ (43,9%), na EB1 n.º 6 do Barreiro, que é precisamente o inverso (entre 500 a 1500€ - 56,5%; mais de 1500€ - 39,1%). Resta apontar a existência de pequenas bolsas de agregados com um rendimento familiar até 500€, nas duas escolas públicas (7% na EB1 n.º 8 do Barreiro e 4,3% na EB1 n.º 6 do Barreiro).

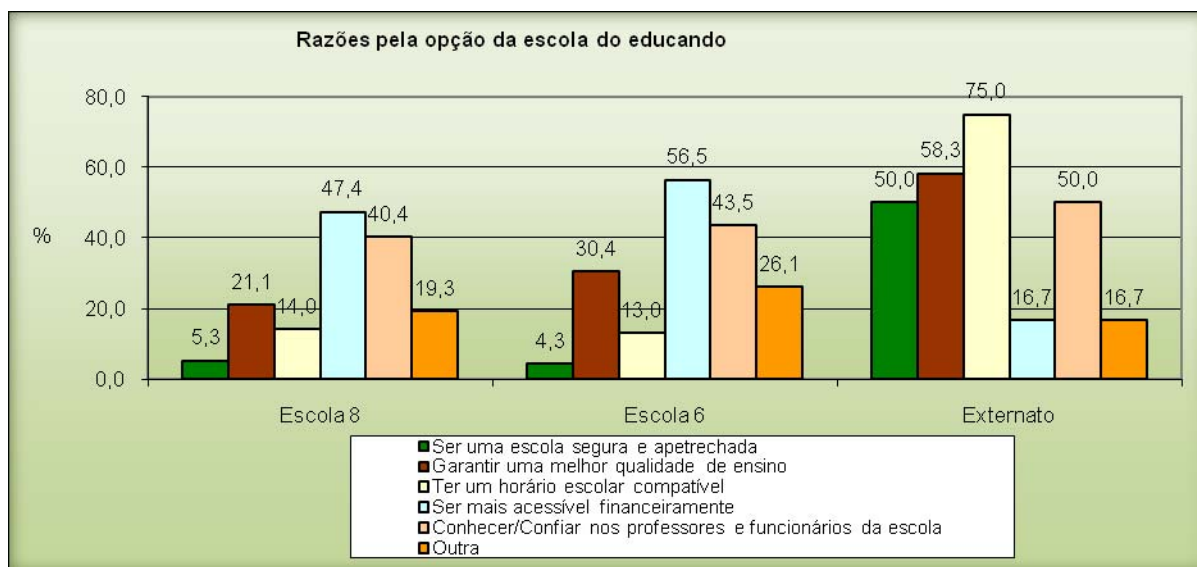
**Gráfico XXVI - I.11 – Qual dos seguintes escalões corresponde ao seu rendimento familiar (médio mensal líquido)?**



Fonte: Elaboração Própria

Terminada a caracterização do perfil dos encarregados de educação chegamos à segunda parte do inquérito, que abordará questões ligadas à relação família/escola.

**Gráfico XXVII - II.1 – Qual foi a(s) razão(ões) de ter optado pela escola actual do seu educando?**

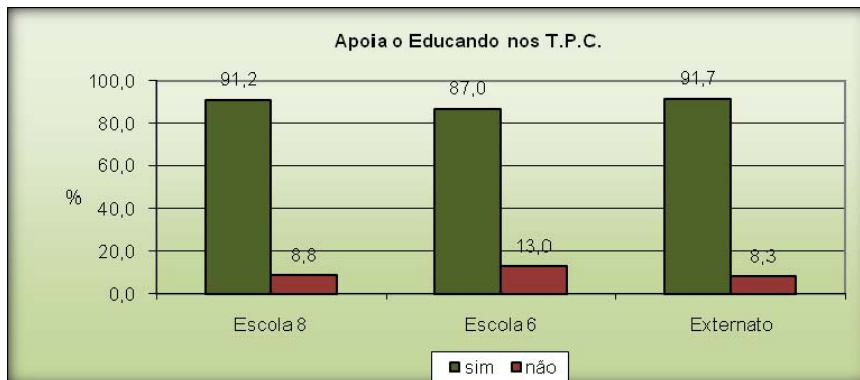


Fonte: Elaboração Própria

Parecem-nos evidentes, pelo gráfico anterior, que os motivos das escolhas dos encarregados de educação, em relação à escola seleccionada para o seu educando, são bem diferentes entre as escolas públicas e a escola de cariz privado. Apesar dos valores serem ligeiramente diferentes entre a EB1 n.º 6 e a n.º 8 do Barreiro, os motivos pelos quais os pais optaram por qualquer uma dessas escolas são os mesmos. Os fundamentos apontados são as seguintes, por ordem percentual: 1º - ser mais acessível financeiramente, 2º - conhecer/confiar nos professores e funcionários da escola e 3º - garantir uma melhor qualidade de ensino. No entanto, salientamos um 4º aspecto com valores expressivos que é o item “outra” (26,1% na EB1 N.º 6 do Barreiro e 21,2% na EB1 N.º 8 do Barreiro). Este item assenta sobretudo em dois pontos, a saber: a continuidade do pré-escolar e/ou a área de residência dos pais ou avós).

As razões invocadas pelos pais dos alunos do Externato divergem substancialmente. Assim, como primeira opção, está o facto de ter um horário escolar compatível. A segunda causa garantir uma melhor qualidade de ensino. Um terceiro e quarto motivo, com 50% das opções seleccionadas por estes encarregados de educação foram que esta escola garante uma melhor qualidade de ensino, ser segura e bem apetrechada.

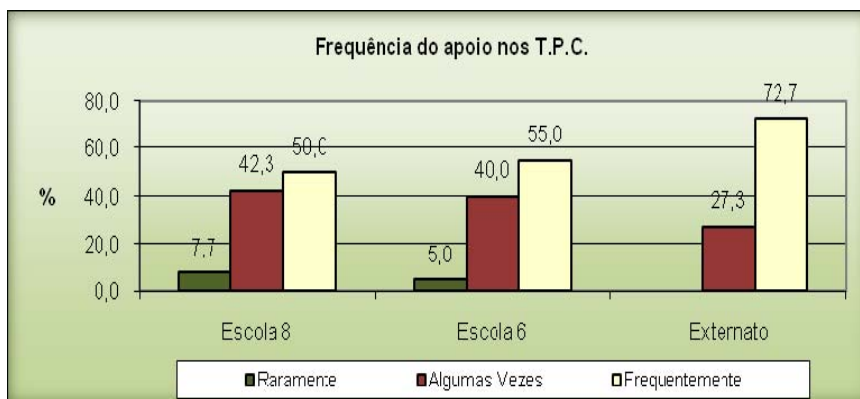
Gráfico XXVIII - II.2 – Apoia o seu educando no trabalho de casa?



Fonte: Elaboração Própria

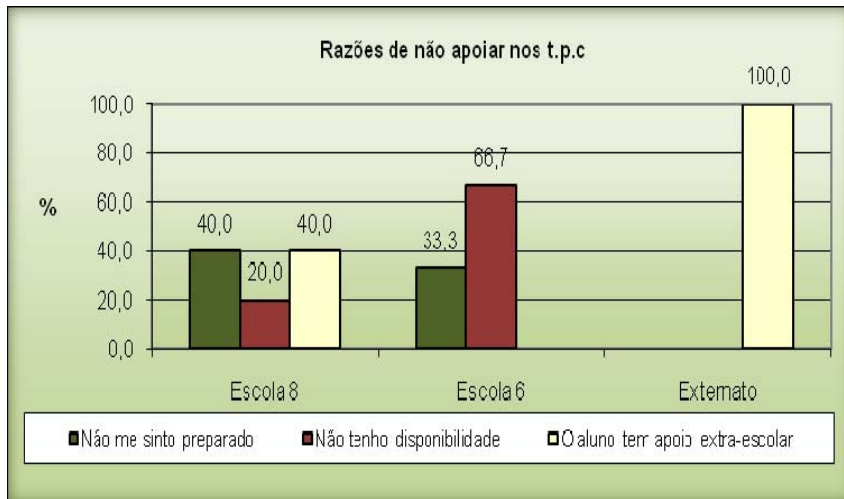
No gráfico correspondente à questão II.2 verificamos que cerca de 90% dos encarregados de educação apoiam o educando na realização dos trabalhos para casa que o professor delinea. Dos encarregados de educação que declaram apoiar os seus educandos, é no ensino privado que este apoio se dá mais frequentemente (72,7%). Por outro lado, é no ensino público que se constata que esse apoio nem sempre é continuado, pois 7,7% dos pais da EB1 n.º 8 do Barreiro e 5% dos da EB1 N.º 6 do Barreiro, responderam que só raramente conseguem apoiar os seus educandos.

Gráfico XXIX - II.2.1 – Se sim:



Fonte: Elaboração Própria

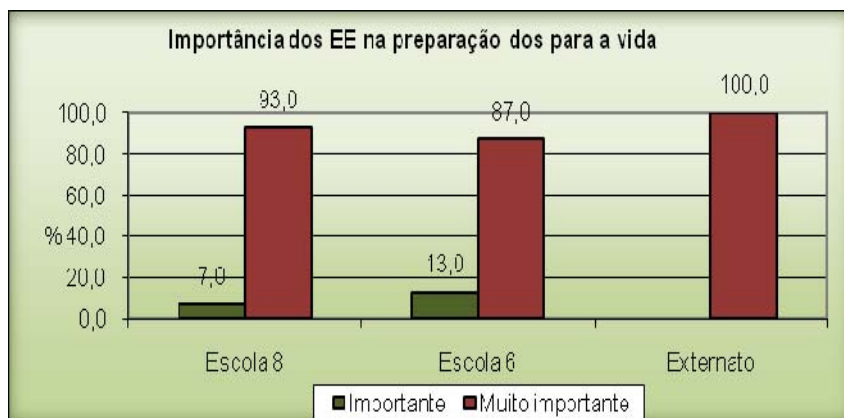
**Gráfico XXX - II.2.2 – Se não, qual a razão?**



Fonte: Elaboração Própria

Os motivos que levam os encarregados de educação a não apoiarem os seus filhos são diferentes nas três escolas. Assim, na EB1 n.º 6 do Barreiro, a principal razão é não ter disponibilidade (66,7%) e de não se sentirem preparados (33,3%). Os pais dos alunos da outra instituição pública apresentam como motivos mais fortes (40%) terem o aluno em apoio extra-escolar, vulgo explicações ou A.T.L., e não se sentirem preparados. Só muito depois surge a falta de disponibilidade. No Externato D. Manuel de Mello indicam que a única causa é terem optado por colocar os educandos em actividades de apoio extra-escolar.

**Gráfico XXXI - II.3 – Na sua opinião, qual a importância dos pais na preparação dos filhos para a vida?**

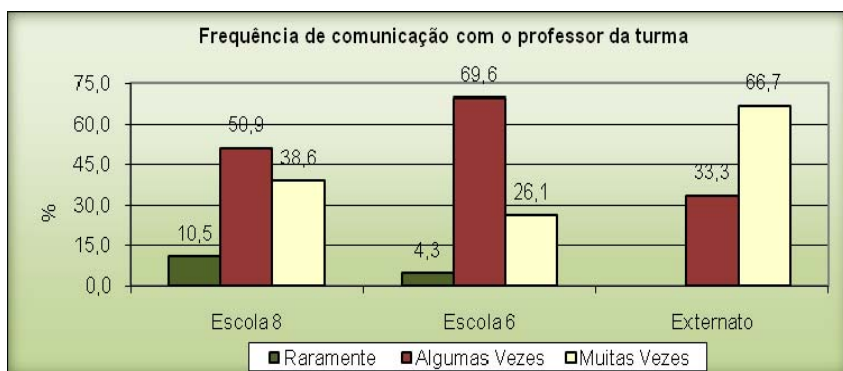


Fonte: Elaboração Própria

Esta questão é das mais consensuais entre os encarregados de educação, que na sua quase totalidade a considera muito importante.

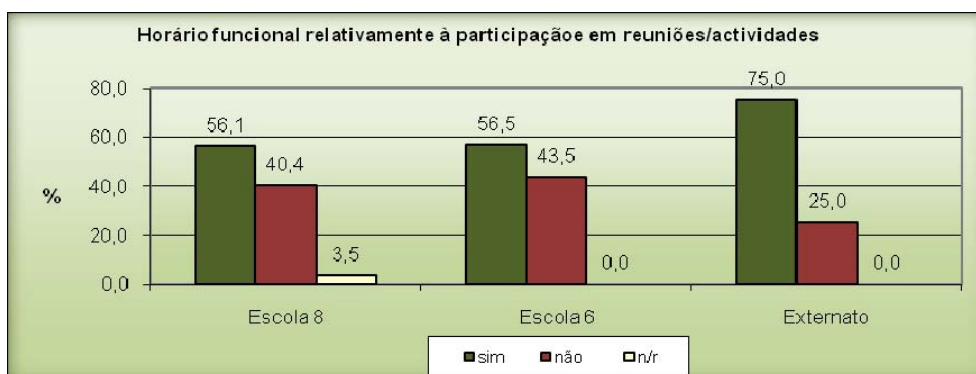
O próximo gráfico volta a levantar a questão das diferenças entre ensino público e privado, uma vez que a maioria dos pais das escolas do Ministério da Educação afirmam que só algumas vezes existe comunicação com o professor da turma, enquanto no Externato, os pais indicam que essa comunicação é realizada frequentemente.

**Gráfico XXXII - II. 4 – Com que frequência fala com o professor do seu educando?**



Fonte: Elaboração Própria

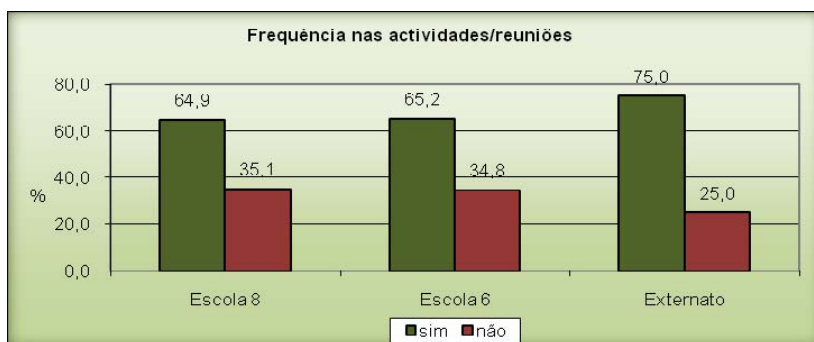
**Gráfico XXXIII - II.5 – Considera que o seu horário laboral é funcional relativamente à participação em reuniões (de pais, de avaliação, etc.) ou em actividades lectivas (participação em festas comemorativas, colaboração em actividades dentro e fora da sala de aula).**



Fonte: Elaboração Própria

Apesar de constatararmos uma diferença de 20% entre as escolas da rede pública e o Externato, o certo é que, na sua maioria e em todas as escolas, os encarregados de educação consideram que o horário para reuniões e/ou actividades são funcionais.

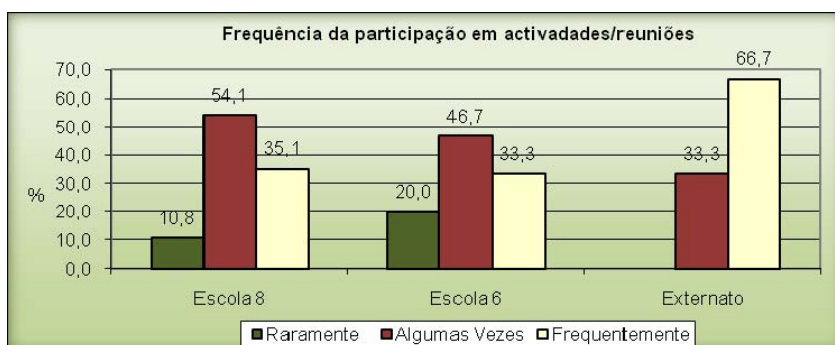
**Gráfico XXXIV - II.6 - Colabora com frequência nas actividades/reuniões da escola?**



Fonte: Elaboração Própria

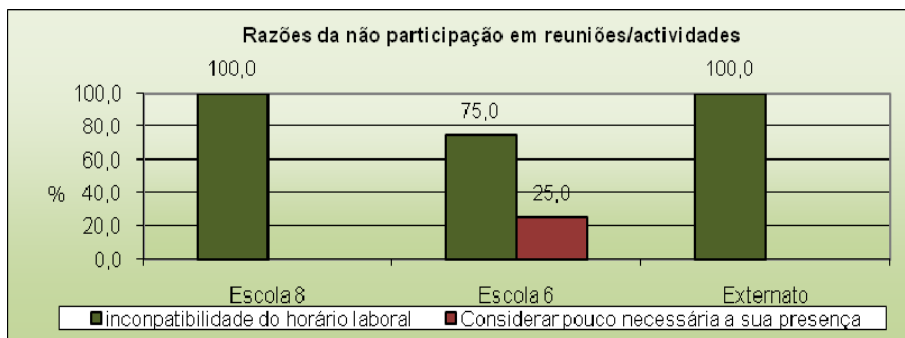
Sobre a questão II.6, os pais afirmam colaborar com alguma frequência nas actividades e/ou reuniões quando solicitados. Esse nível de participação dos pais, evidenciado na questão anterior, é mais notório no Externato, pois 66,7% assinalaram como frequentemente. Nas outras duas escolas, os valores mais elevados são superiores ao item *algumas vezes*. Parece-nos irrefutável a principal razão adiantada pelos encarregados de educação: a incompatibilidade do horário laboral.

**Gráfico XXXV - II.6.1 – Se sim:**



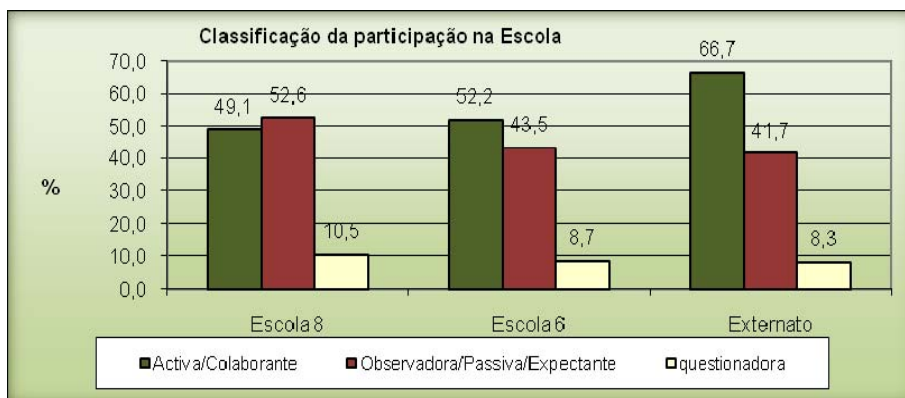
Fonte: Elaboração Própria

**Gráfico XXXVI - II.6.2 – Se não, qual a razão?**



Fonte: Elaboração Própria

**Gráfico XXXVII - II. 7 – Como classifica a sua participação na escola onde está inserido o aluno.**

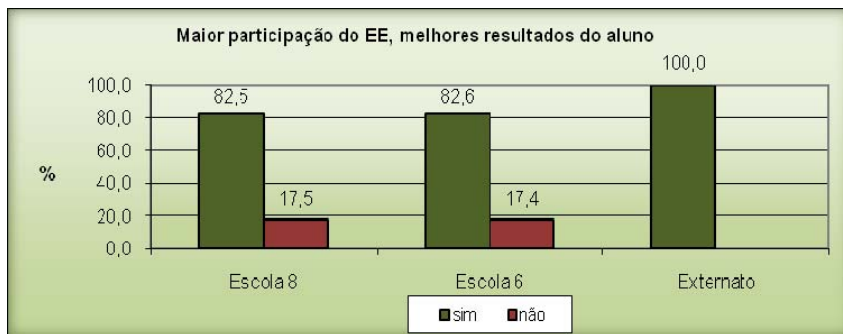


Fonte: Elaboração Própria

Ao passarmos para a classificação da participação dos encarregados de educação, verificamos que, apesar de apresentarem valores diferentes, na EB 1 n.º 6 e no Externato, os pais consideram que são sobretudo activos e colaboradores e só posteriormente é que consideram que são *Observadores/Passivos/Expectantes*. Esta situação torna-se inversa na EB1 n.º 8 do Barreiro.

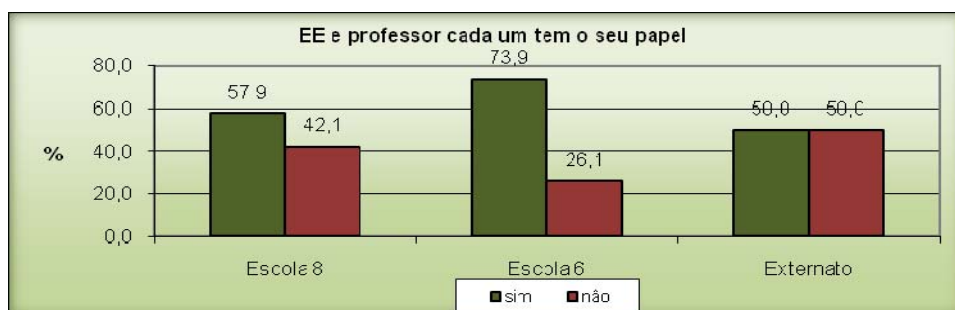
No que respeita à questão II.8, os pais dos alunos do Externato estão inteiramente de acordo sobre as vantagens na participação do encarregado de educação e o resultado escolar do aluno. Nas escolas de raiz pública, embora a maioria também esteja de acordo, cerca de 17,5% não concordam com a afirmação.

**Gráfico XXXVIII - II.8 – Quanto maior a participação do encarregado de educação na escola, melhor o resultado escolar do aluno.**



Fonte: Elaboração Própria

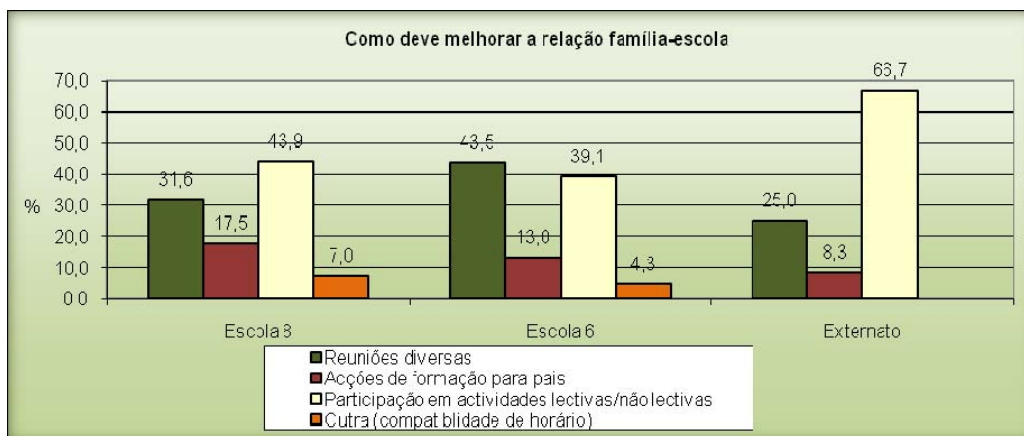
**Gráfico XXXIX - II.9 – Não deve haver interferências entre professor e encarregado de educação, cada um tem o seu papel**



Fonte: Elaboração Própria

A questão apresentada sobre o papel de professor e encarregados de educação é mais polémica. É na EB1 n.º 6 do Barreiro que os encarregados de educação têm opiniões mais divergentes (73,9%- sim; 26,1% - não). Na EB1 n.º 8 do Barreiro, essa divergência é menos notória, mas ainda favorável à afirmação apresentada (57,9%). No Externato D. Manuel de Mello, existe uma divisão exacta de respostas afirmativas e de respostas negativas.

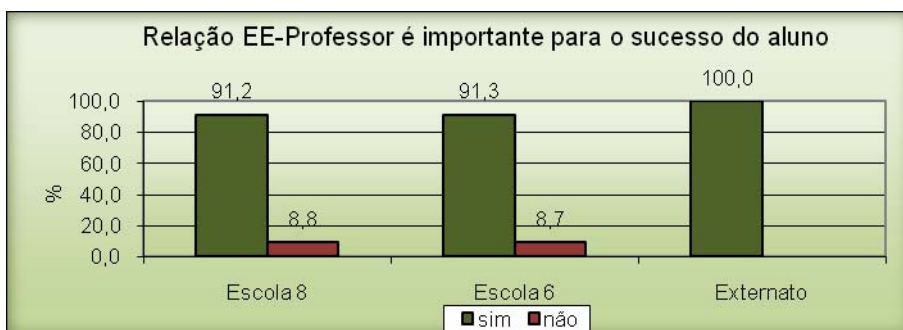
**Gráfico XL - II.10 – Como deve melhorar a relação família-escola:**



Fonte: Elaboração Própria

No Gráfico XL observamos que para os encarregados de educação a melhor forma de estimular a relação com a escola é a participação em actividades lectivas e não lectivas, bem como nas diversas reuniões que possam ocorrer. No entanto, a primeira situação é mais evidente no Externato (66,7%), face às escolas públicas, pois a EB1 n.º 8 aponta para valores dos 43,9% e a n.º 6 para 39,1. Nesta última, sobrepõe-se a hipótese *reuniões diversas*, com 43,5%.

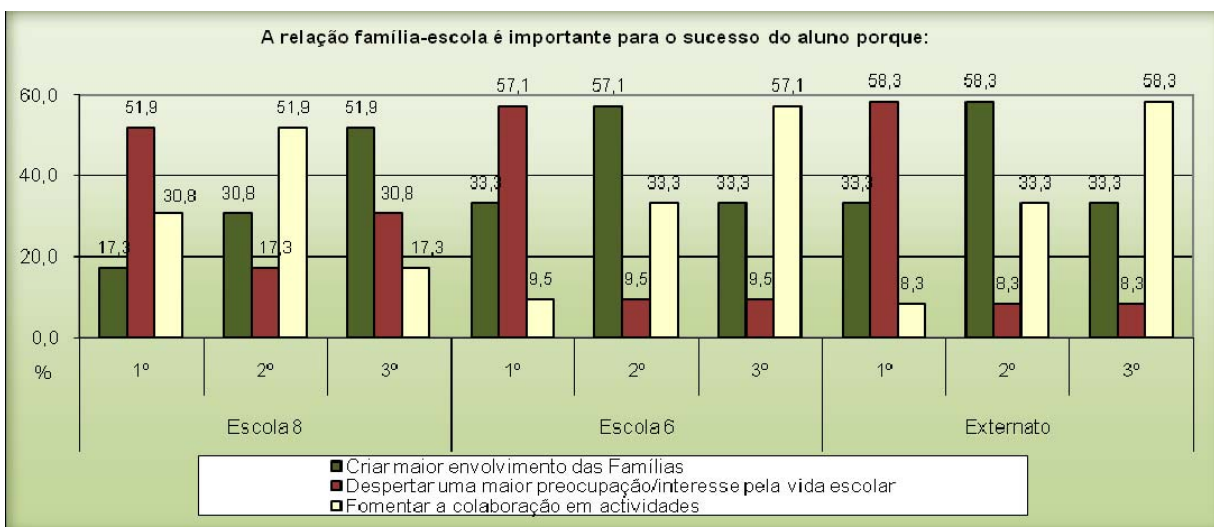
**Gráfico XLI - II.11 – A relação entre encarregados de educação e professores é muito importante para o sucesso escolar do aluno.**



Fonte: Elaboração Própria

A quase totalidade dos pais (mais de 91%) considera que a relação do encarregado de educação com o docente é essencial para o sucesso escolar do aluno.

**Gráfico XLII - II.11.1 – Se respondeu sim, indique por ordem crescente (1 a 3) as seguintes opções**

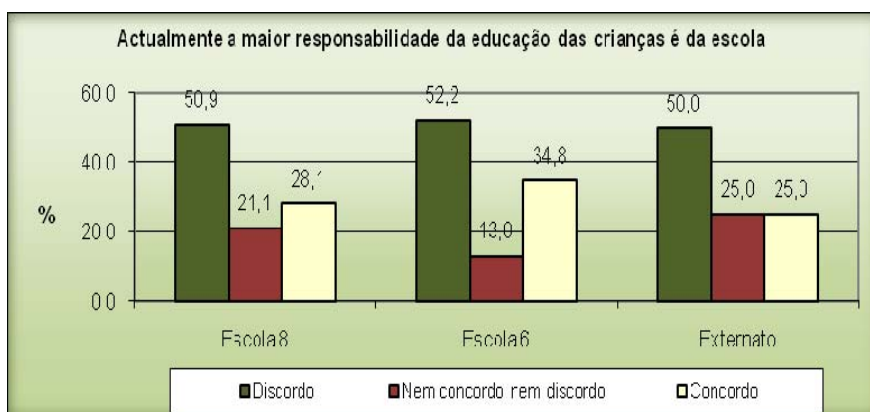


Fonte: Elaboração Própria

Face ao exposto no último gráfico, consideramos pertinente que, para os pais dos alunos destas três escolas, a principal importância da relação família/escola seja o de *despertar para uma maior preocupação/interesse pela vida escolar*. Numa segunda linha, surge *criar maior envolvimento das famílias*, sobretudo na Escola n.º6 e no Externato D. Manuel de Mello, pois, para os encarregados de educação da EB1 n.º8 do Barreiro, é o *fomentar a colaboração em actividades*.

Metade dos encarregados de educação discorda da afirmação apresentada e apenas cerca de 25% do universo da amostra concorda que a responsabilidade da educação seja atribuída à escola.

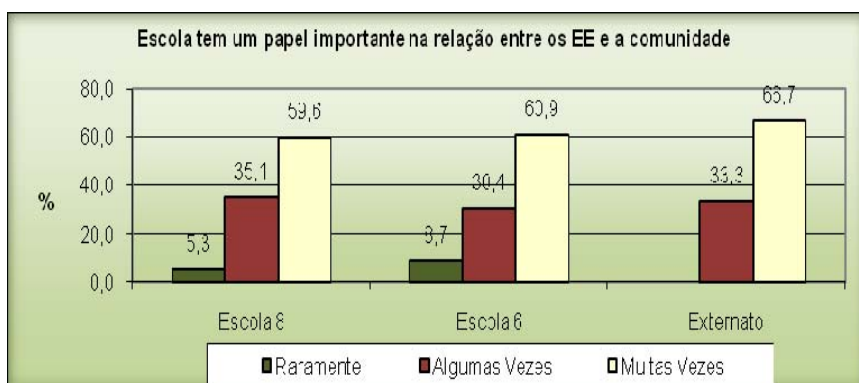
**Gráfico XLIII - II.12 – Na sociedade actual a maior responsabilidade da educação das crianças cabe à escola.**



Fonte: Elaboração Própria

Com o mesmo procedimento das anteriores partes do questionário apresentaremos de seguida os resultados da Parte III – Relação Escola/Família.

**XLIV - III.1 – O professor e a escola têm um papel importante na relação entre os pais e a comunidade?**

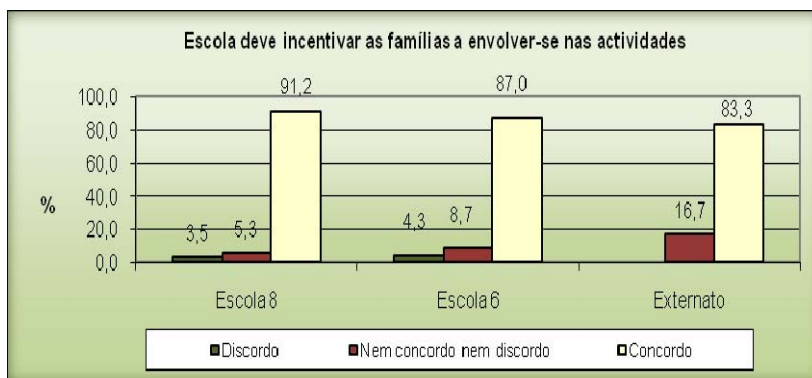


Fonte: Elaboração Própria

Observando o gráfico acima representado, constatamos que mais de 60% dos inquiridos nas três instituições escolares consideram que a escola e os professores têm um papel determinante na relação que poderá estabelecer-se entre eles e a comunidade.

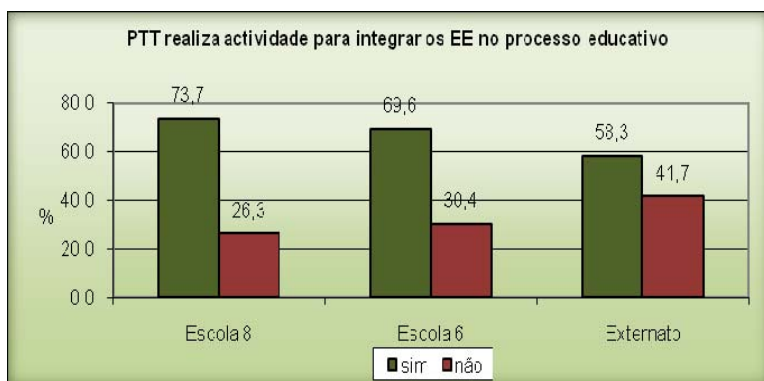
No gráfico XLV, a larga maioria dos encarregados de educação (91,2% na EB1 n.º 8 do Barreiro, 87% na EB1 n.º 6 do Barreiro e 83,3% no Externato Diocesano) concorda que é a escola que deve incentivar as famílias a envolverem-se nas actividades das mesmas.

### Gráfico XLV - III.2 – A Escola deve incentivar as famílias a envolverem-se mais nas suas actividades.



Fonte: Elaboração Própria

### Gráfico XLVI - III.3 – O professor do meu educando costuma realizar actividades destinadas a integrar os Encarregados de Educação no processo educativo.

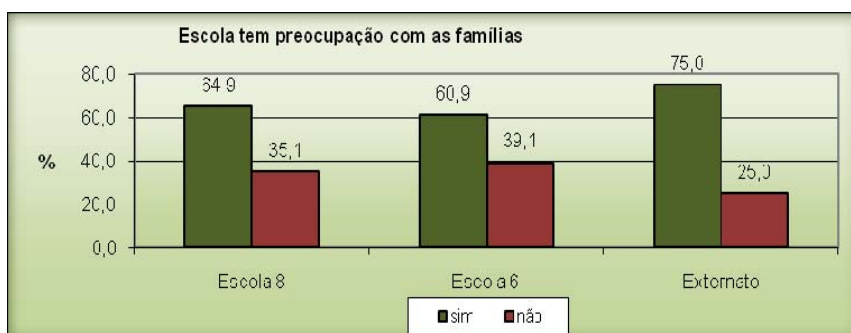


Fonte: Elaboração Própria

Neste último gráfico, apesar de haver oscilações de resposta, a maioria do universo inquirido considera que o professor titular de turma realiza actividades para os integrar

no processo educativo do educando (73,7% na EB1 n.º 8 do Barreiro, 69,9% na EB1 n.º 6 do Barreiro e 58,3% no Externato Diocesano D. Manuel de Mello).

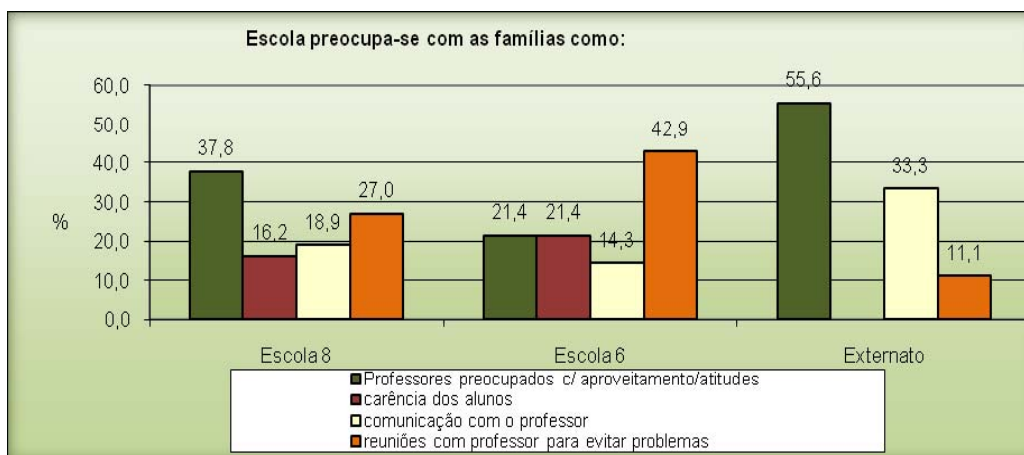
### Gráfico XLVII - III.4 – Sente por parte da escola alguma preocupação com a família?



Fonte: Elaboração Própria

Tal como na anterior questão apresentada em gráfico, mais de 60% dos encarregados de educação responderam afirmativamente à pergunta efectuada.

### Gráfico XLVIII - III.4.1. – Se respondeu sim, descreva como:

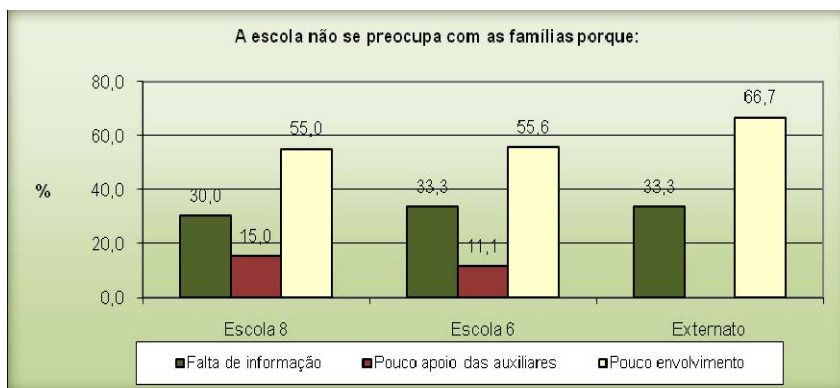


Fonte: Elaboração Própria

Do universo dos pais que responderam afirmativamente, as opiniões divergem, uma vez que, para os encarregados de educação da EB1 n.º 8 do Barreiro e do Externato, a escola se preocupa com as famílias, sobretudo porque os professores estão preocupados com o aproveitamento e/ou as atitudes dos alunos (37,8% e 55,6%, respectivamente). No que diz respeito à EB1 n.º 6 do Barreiro, os encarregados de educação destacam as reuniões

com os professores como meio de evitar eventuais problemas que possam surgir (42,9%).

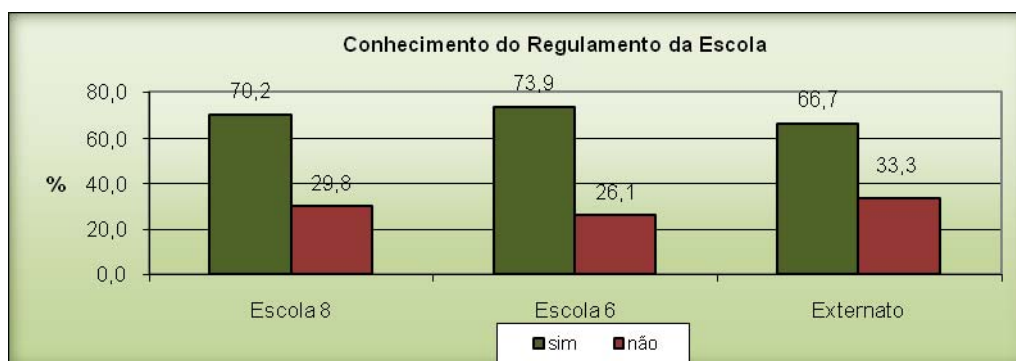
### XLIX - III.4.2. – Se respondeu não, descreva como:



Fonte: Elaboração Própria

Relativamente aos pais que responderam negativamente, estes apontam essencialmente o pouco envolvimento manifestado pela escola, sobretudo no Externato (66,7%), enquanto a EB1 n.º 8 do Barreiro apontam para valores na ordem dos 55% e a EB1 n.º 6 do Barreiro para 55,6%.

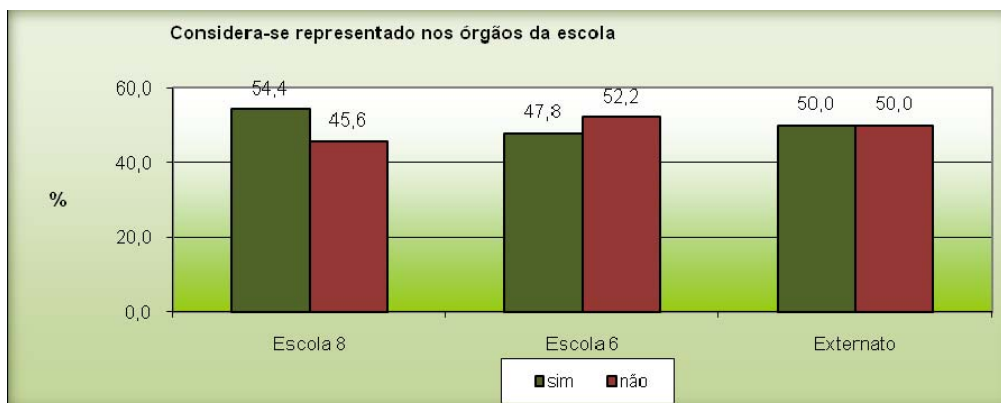
### Gráfico L - III.5 – Tem conhecimento do regulamento da Escola?



Fonte: Elaboração Própria

Concluimos que a grande maioria dos encarregados de educação tem conhecimento do regulamento interno do respectivo estabelecimento (70,2% na EB1 n.º 8 do Barreiro, 73,9% na EB1 n.º 6 do Barreiro e 66,7% no Externato).

**Gráfico LI - III.6 – Considera que está representado nos órgãos da escola?**

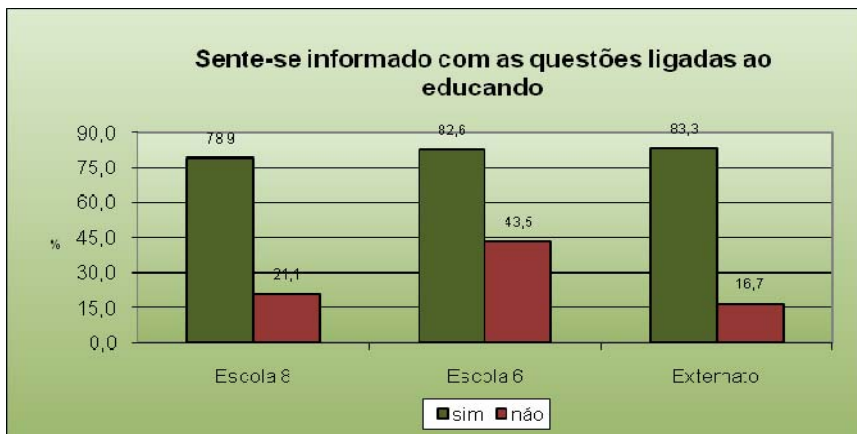


Fonte: Elaboração Própria

Observando o último gráfico, assinalamos o equilíbrio nas respostas, as quais, aliás, são repartidas no Externato D. Manuel de Mello. No entanto, a EB1 n.º 8 do Barreiro diferencia-se da outra escola pública, apesar das pequenas diferenças percentuais ao nível da resposta. Assim, na primeira, os pais consideram-se representados nos órgãos de gestão (54,4%), enquanto na outra instituição apenas 47,8% o consideram.

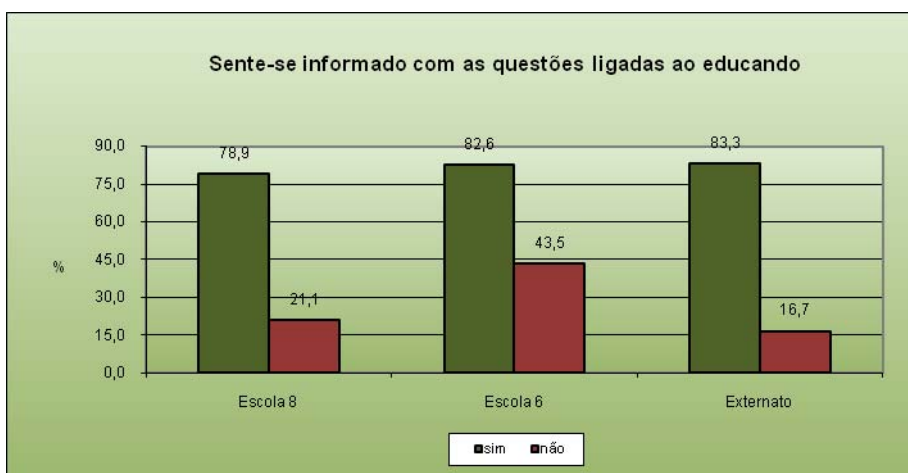
Como é constatável, no gráfico LII, quase a totalidade dos encarregados de educação considera que seriam mais bem representados se tivessem uma associação de pais, sobretudo no Externato, pois todos o consideram relevante.

**Gráfico LII - III.7 – Se os encarregados de educação estiverem representados por uma associação de pais, permite uma maior ligação entre as famílias e a escola, logo estariam mais bem representados nos órgãos da escola?**



Fonte: Elaboração Própria

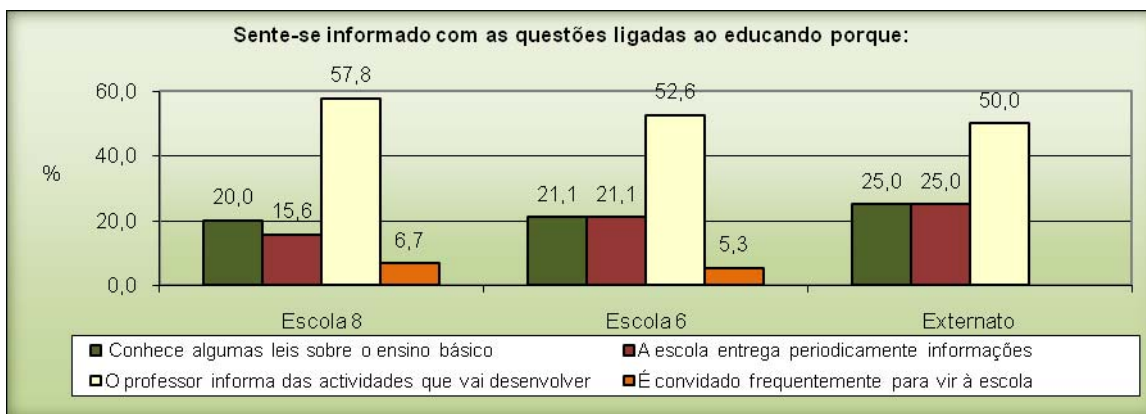
Gráfico LIII - III.8 – Sente-se informado sobre as diversas questões ligadas à escola do seu educando.



Fonte: Elaboração Própria

Relativamente à questão abordada no gráfico, salientamos que a grande maioria dos encarregados de educação das três escolas sentem que estão informados relativamente às questões ligadas ao seu educando (78,9%, na EB1 n.º 8 do Barreiro; 82,6%, na EB1 n.º 6 do Barreiro; e 66,7%, no Externato).

**Gráfico LIV - III.8.1 –Se respondeu sim, como:**

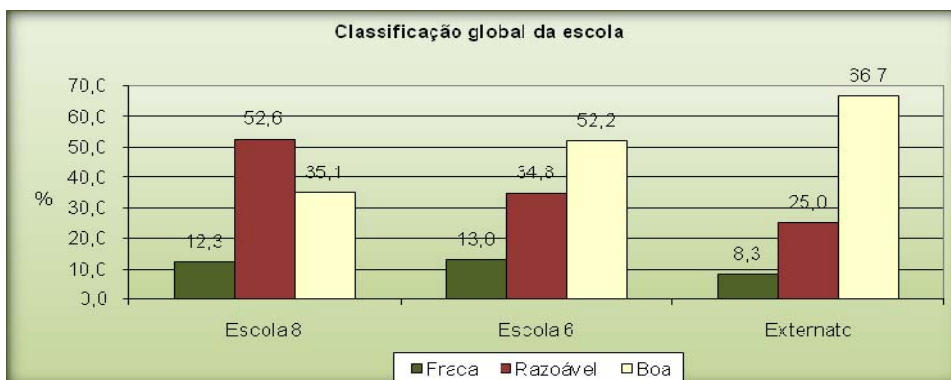


Fonte: Elaboração Própria

Com base no universo de respostas afirmativas, apresentamos o gráfico seguinte, o qual revela que os pais indicam claramente que se sentem informados com as questões associadas aos seus educandos, uma vez que esta informação é realizada através do professor, que indica as actividades que vai desenvolver com o aluno (57,8%, na EB1 n.º 8 do Barreiro; 52,6%, na EB1 n.º 6 do Barreiro; e 50%, no Externato Diocesano D. Manuel de Mello).

Passamos para a última parte dos inquéritos por questionário aos encarregados de educação. Desta forma apresentamos, de seguida, graficamente, os resultados da Parte IV – A Escola e o aluno.

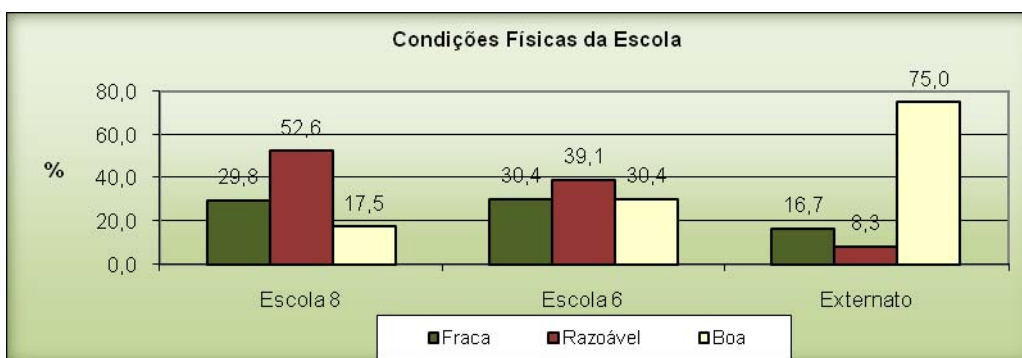
**Gráfico LV - IV.1 – Como classifica de uma forma global a escola do seu educando?**



Fonte: Elaboração Própria

Observando o gráfico anterior, verificamos que os encarregados de educação da EB1 n.º 6 e do Externato têm uma boa imagem dessas instituições, respectivamente 52,2% e 66,7%. Quanto à EB1 n.º 8 do Barreiro, a maioria (52,8%) dos pais consideram a mesma apenas razoável. Salientamos igualmente o facto de existir uma pequena percentagem de encarregados de educação que apreciam negativamente as escolas (ainda assim, os pais do ensino público apresentam uma percentagem mais acentuada, próxima dos 13%).

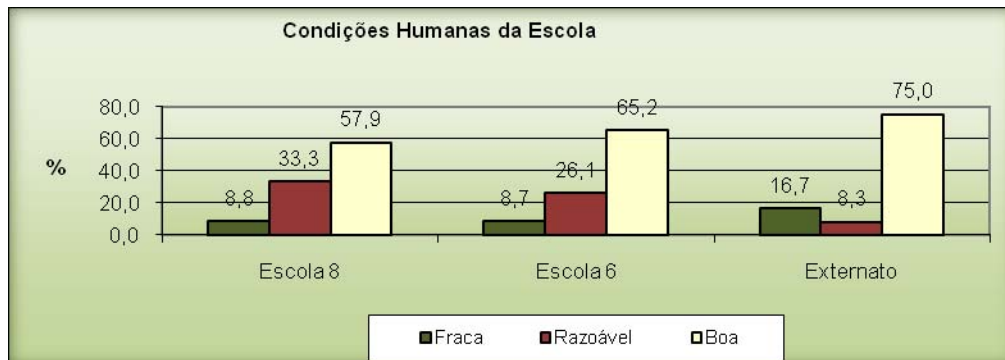
**Gráfico LVI - IV.2 – Como classifica as condições físicas da escola (por exemplo a existência ou não de: biblioteca, sala de informática, ginásio, refeitório).**



Fonte: Elaboração Própria

Constatamos, na questão IV.2, em relação às condições físicas, que cerca de 75% dos encarregados de educação do ensino privado estão agradados com as condições existentes. No que concerne ao ensino público, este facto é substancialmente inferior (30,4% na EB1 n.º 6 do Barreiro e 17,5% na EB1 n.º 8 do Barreiro). Outro aspecto importante a destacar é a grande percentagem (a rondar os 30%) de pais destas últimas escolas que as consideram fracas.

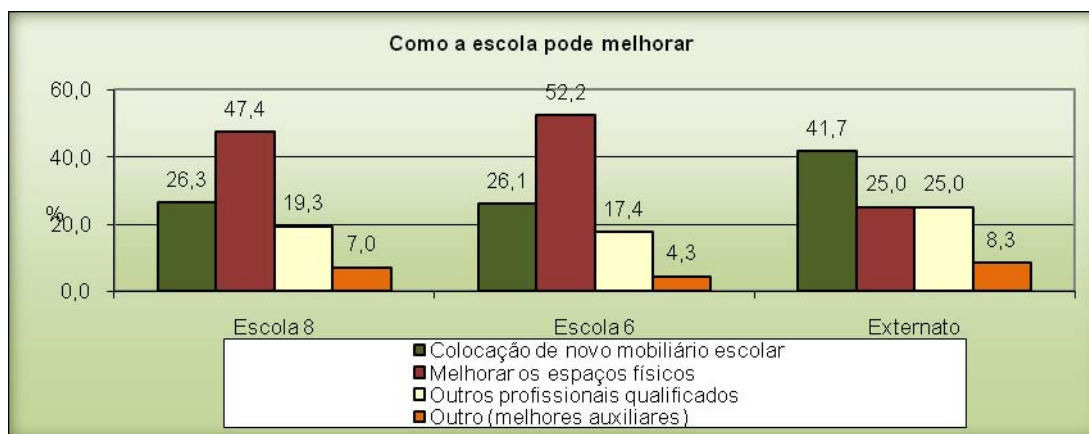
**Gráfico LVII - IV.3 – Como classifica as condições humanas (por exemplo: qualidade dos professores, qualidade dos funcionários e do pessoal técnico especializado).**



Fonte: Elaboração Própria

Relativamente às condições humanas, a maioria dos pais, em todas as escolas, indicaram *bom* para as mesmas, com maior incidência no Externato D. Manuel de Mello (75%). A mesma instituição é, igualmente, a que revela maior grau de insatisfação (16,7%). Este último factor é menor nas escolas públicas, apresentando um valor aproximado de 9%.

**Gráfico LVIII - IV.4 – Como a escola do seu educando poderia melhorar:**

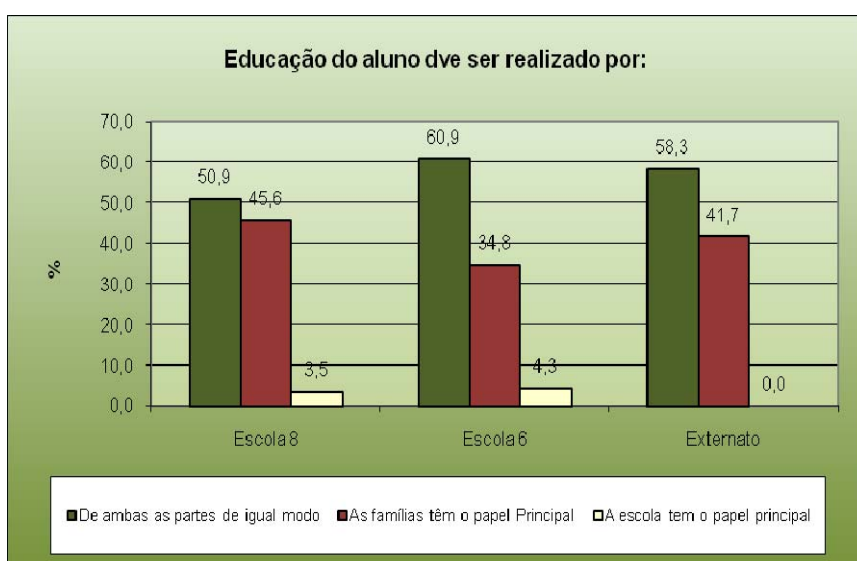


Fonte: Elaboração Própria

No gráfico anteriormente apresentado, verifica-se uma notória divisão de interesses entre as escolas públicas e privadas, o que significa que a grande maioria dos pais dos estabelecimentos públicos tem uma maior preocupação com os espaços físicos das escolas. Ao invés, no privado consideram que, para haver melhorias na escola, é necessário adquirir novo mobiliário escolar. Nos critérios a melhorar nas escolas públicas, o mais evidenciado sublinhar a necessidade de melhorar os espaços físicos

(EB1 n.º 6 do Barreiro – 52,2% e EB1 n.º 8 do Barreiro – 47,4%). No que diz respeito ao Externato, o factor principal apontado é a colocação de novo mobiliário escolar (41,7%). Salientamos que, apesar do item *outro* ser o de menor percentagem todos os encarregados de educação indicaram a necessidade da melhoria do apoio dos auxiliares de acção educativa.

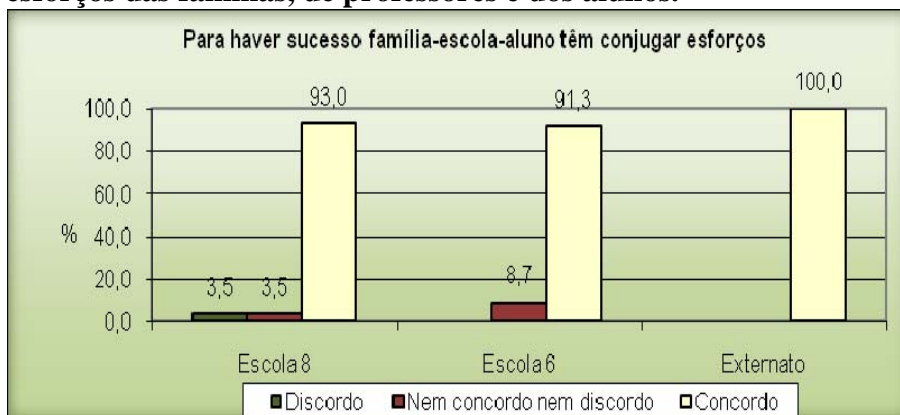
### Gráfico LIX – IV.5 – Em relação ao acto de educar o aluno, como deve ser realizado?



Fonte: Elaboração Própria

No gráfico LIX é evidente nas respostas algum equilíbrio entre os itens *De ambas as partes de igual modo* e *As famílias têm o papel Principal*, com prevalência no primeiro. Destacamos igualmente que, nas escolas públicas, apesar de numa pequena percentagem, há indicações no sentido de que a escola é o principal elemento da educação dos alunos.

**Gráfico LX - IV.6 – Para haver sucesso escolar, aprendizagens significativas e melhorar a instituição escola, tem de se ter sempre em conta a conjunção de esforços das famílias, de professores e dos alunos.**



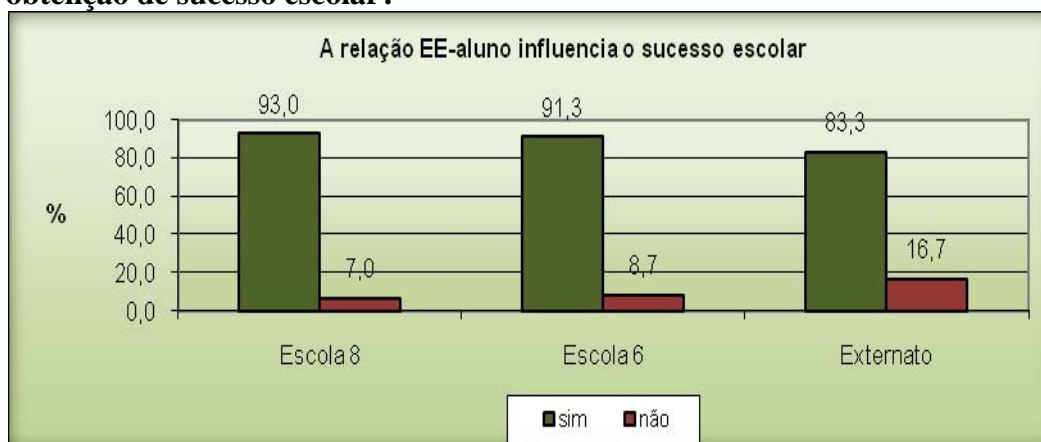
Fonte: Elaboração Própria

Nesta questão, quase a totalidade dos encarregados de educação concordam que, para haver sucesso, família/escola-aluno têm de conjugar esforços (100% no Externato D. Manuel de Mello).

### IV.7 – Qual a relação que tem com o seu educando?

Todos os encarregados de educação que responderam ao inquérito manifestaram ter um bom relacionamento com o educando.

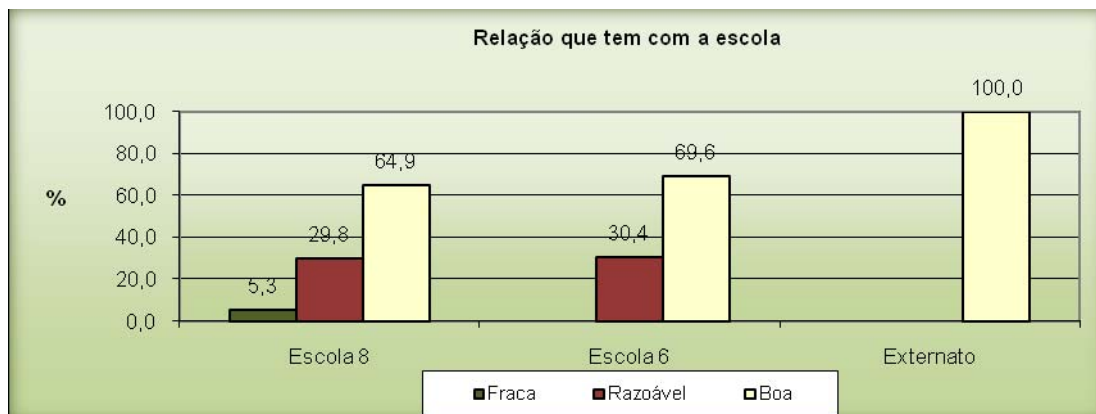
**Gráfico LXI - IV.8 – Será que a relação com o seu educando influencia o aluno na obtenção de sucesso escolar?**



Fonte: Elaboração Própria

A maioria dos pais considera que a relação entre o encarregado de educação e o aluno influencia o sucesso escolar, com uma maior percentagem nas escolas públicas.

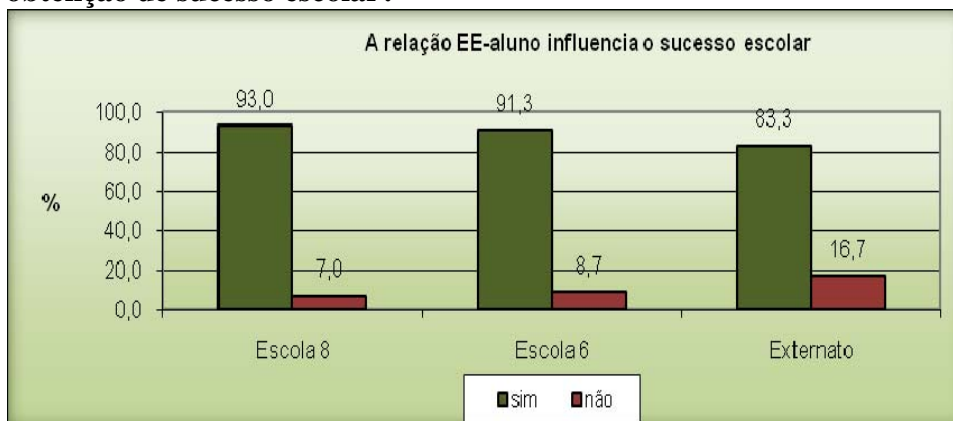
**Gráfico LXII - IV.9 – Qual a relação que tem com a escola?**



Fonte: Elaboração Própria

A maioria dos pais tem uma boa relação com a escola (100% nos encarregados de educação do Externato). Nas escolas públicas, cerca de 30 % dos inquiridos manifesta ter apenas uma relação razoável e na EB1 n.º 8 5,3% responderam possuir uma fraca relação.

**Gráfico LXIII - IV.10 – Será que a sua relação com a escola influencia o aluno na obtenção de sucesso escolar?**



Fonte: Elaboração Própria

Este último gráfico é, em termos percentuais, muito semelhante ao relativo à questão IV.8, ou seja, a maioria dos encarregados consideram que a relação entre encarregados de educação e os seus educandos influencia o sucesso escolar, sobretudo nas duas escolas públicas.

### **b) Inquérito aos Professores**

Relativamente aos inquéritos por questionários, aos professores das duas escolas públicas (EB1 n.º 6 e n.º 8 do Barreiro) e a instituição privada, Externato D. Manuel de Mello (Anexo V), tal como aconteceu para os questionários a encarregados de educação, os mesmos foram deixados na escola das três escolas e, posteriormente, recolhidos em data previamente estipulada com os Coordenadores de Estabelecimentos da EB1 n.º 6 e n.º 8 do Barreiro, bem como com a Directora do Externato. Assim, foram entregues e recebidos, na sua totalidade, os 25 inquéritos por questionário possíveis a professores, o que significa uma amostragem extremamente significativa (100%).

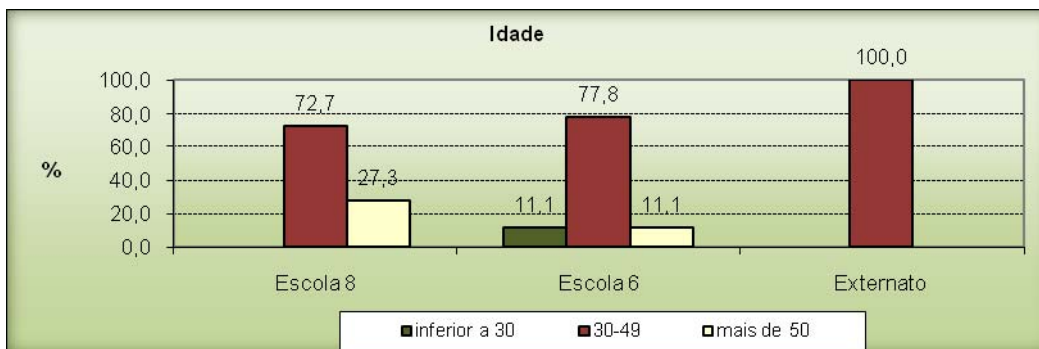
Perante isto, debruçar-nos-emos sobre os resultados do questionário, que se encontra dividido, tal como aconteceu nos inquéritos a encarregados de educação, em quatro partes. Desta forma, a Parte I – Caracterização, focará necessariamente os resultados obtidos relativos à caracterização dos docentes das diferentes escolas, a Parte II – Relação Família/escola levanta questões relacionadas com o envolvimento das famílias na escola, a Parte III – Relação Família/escola enfatiza alguns aspectos onde a escola/professor interage com as famílias e, por fim, a Parte IV – Relação Escola-Aluno, onde salientamos certos temas relacionados com a preocupação da escola com o bem-estar do aluno.

### **PARTE I - Caracterização**

#### **I.1 – Sexo**

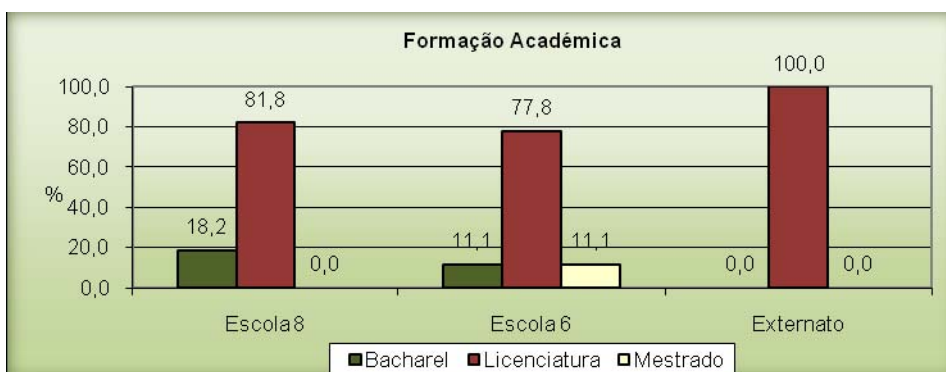
Relativamente ao género, verificamos que 96% dos inquiridos são do sexo feminino, existindo apenas um de sexo masculino, na EB1 n.º 6 do Barreiro. A maioria dos docentes (no Externato, na sua totalidade) tem idades que variam entre os 30 e os 49 anos. No entanto, na Escola n.º 8 registámos uma percentagem considerável de professores com mais de 50 anos (27,8%). Por sua vez, é na Escola n.º 6 que existe o único docente com idade inferior a 30 anos.

**Gráfico LXIV - I.2 – Idade :**



Fonte: Elaboração Própria

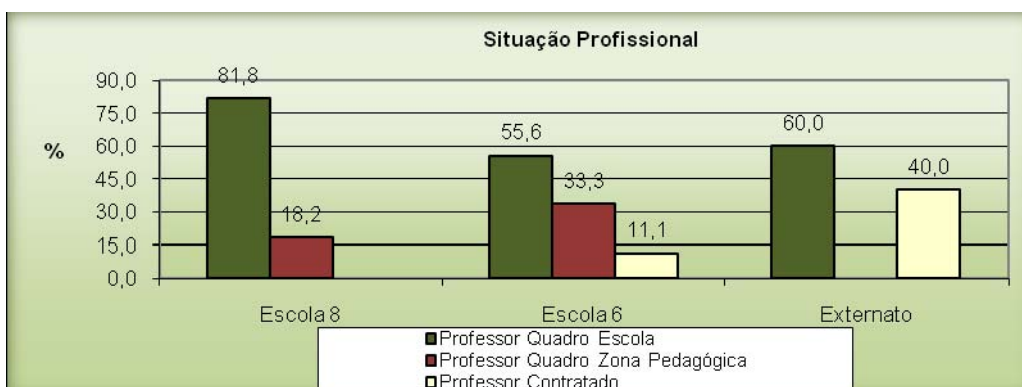
**Gráfico LXV - I.3 – Formação Académica:**



Fonte: Elaboração Própria

Consideramos notório que a larga maioria dos docentes possui licenciatura (no Externato atinge os 100%). Contudo, ainda existem docentes que possuem Bacharel (EB1 n.º 8 do Barreiro 18,2 % e EB1 n.º 6 do Barreiro 11,1%). Apenas um docente tem uma formação académica mais avançada, ao nível do mestrado (EB1 n.º 6 do Barreiro).

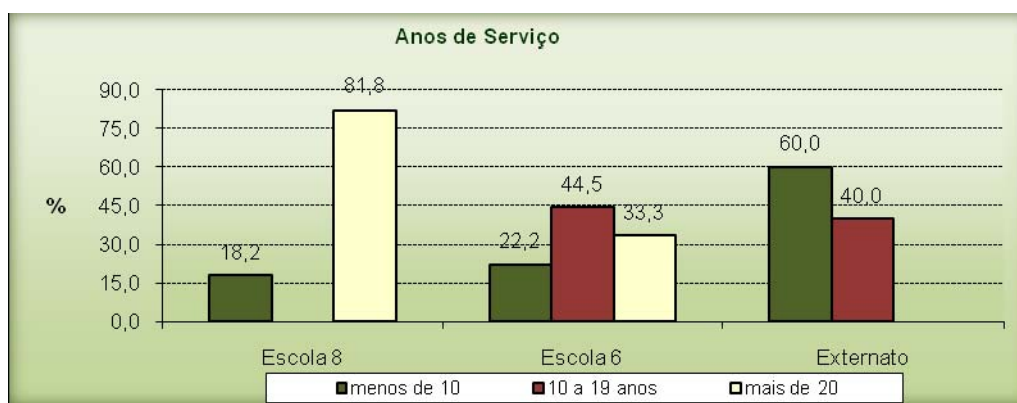
**Gráfico XLVI - I.4 – Situação Profissional:**



Fonte: Elaboração Própria

No gráfico XLVI, que apresenta a situação profissional dos docentes, verificamos que a maioria é constituída por professores afectos à escola e salientamos o facto de não haver professores do Quadro de Zona Pedagógica<sup>170</sup> no Externato D. Manuel de Mello, uma vez que se trata de uma instituição privada. Por outro lado, verificamos que, na Escola n.º 8, não existem docentes contratados e cerca de 81,8% são afectos à escola. A Escola n.º 6 do Barreiro é a única que possui um docente com um contrato a termo certo.

**Gráfico XLVII - I.5 – Anos de Serviço:**



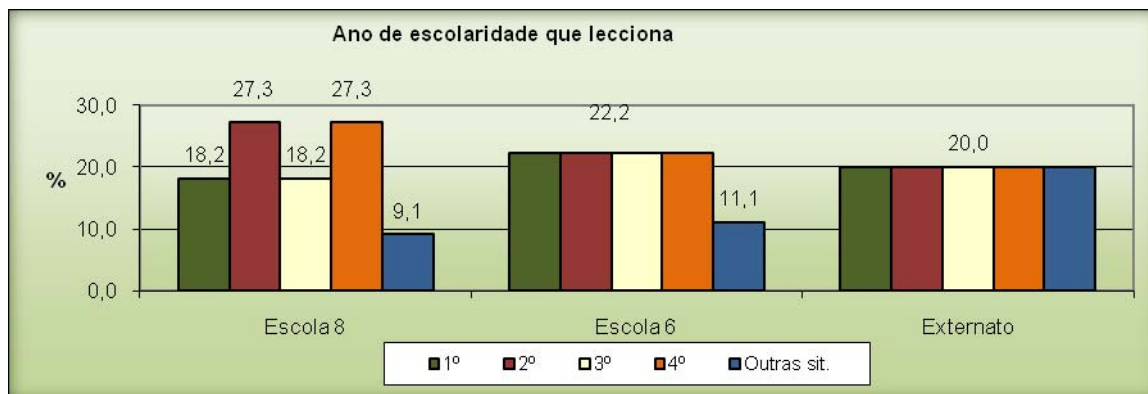
Fonte: Elaboração Própria

Relativamente aos anos de serviço, encontramos três situações totalmente distintas. Assim, na EB1 n.º 8 do Barreiro, 81,8% dos docentes têm mais de 20 anos de leccionação, os restantes menos de 10, não constando qualquer docente com um valor intermédio. A EB 1 n.º 6 do Barreiro manifesta os três itens: 22,2% leccionam há menos de 10 anos, 44,5% possuem entre 10 a 19 anos de serviço, os restantes 33,3% dão aulas há mais de 20 anos. No Externato D. Manuel de Mello, constatamos que três docentes (60%) possuem vínculo efectivo à instituição e os outros dois restantes têm contrato a termo certo.

---

<sup>170</sup> Quadro de Zona Pedagógica significa que o professor é do quadro efectivo de docentes da função pública com vínculo a um distrito, neste caso Setúbal e não a uma escola.

**Gráfico LXVIII - I.6 – Ano que lecciona:**



Fonte: Elaboração Própria

Na EB1 n.º 8 do Barreiro as respostas à questão I.6, centraram-se em dois professores que leccionam o 1º ano de escolaridade, três o 2º ano, dois docentes possuem turmas de 3º ano de escolaridade, três aulas ao 4º ano, bem como no docente com funções de apoio pedagógico. Na outra escola pública, foram inquiridos os dois docentes de cada ano de escolaridade, bem como o professor de apoio pedagógico. Quanto ao Externato, existe um docente para cada ano de escolaridade. O outro professor inquirido foi a directora pedagógica.

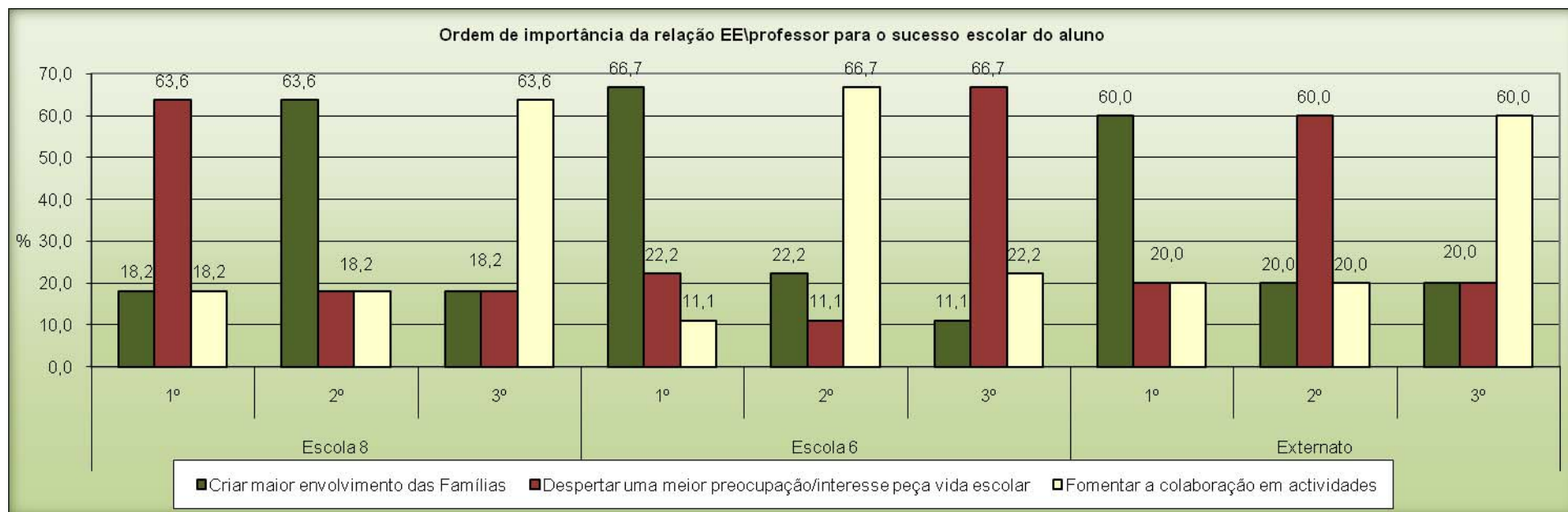
## PARTE II - RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

### II.1 – A relação entre encarregados de educação e professores é muito importante para o sucesso escolar do aluno.

A esta questão todos os docentes responderam afirmativamente.

## Relação Família-Escola, Duas Realidades; Uma visão de Ecologia Humana

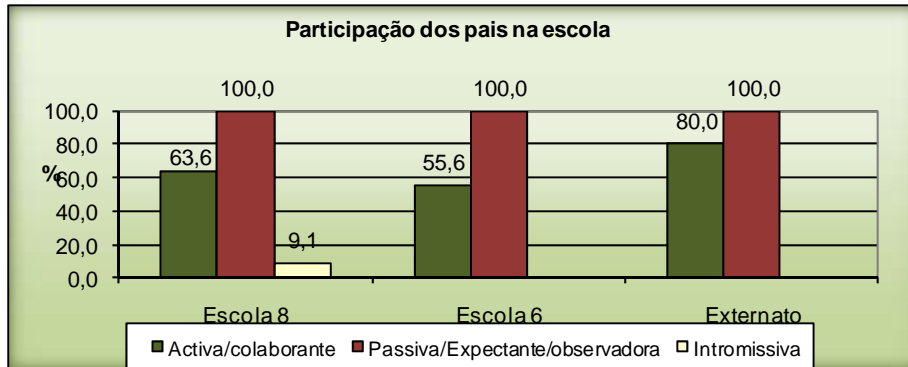
Gráfico LXIX - II.1.1 – Se respondeu sim, coloque por ordem de importância (1 a 3) as seguintes opções:



Fonte: Elaboração Própria

No gráfico II.1.1, verificamos que na relação entre encarregados de educação e professores, a maioria dos últimos da EB1 n.º 8 consideram que essa relação, primeiramente, desperta uma maior preocupação/interesse pela vida escolar (63,6%). Nas outras duas Escolas, consideram que cria um maior envolvimento das famílias (EB1 n.º 6 Barreiro, 66,7% e Externato, 60%)

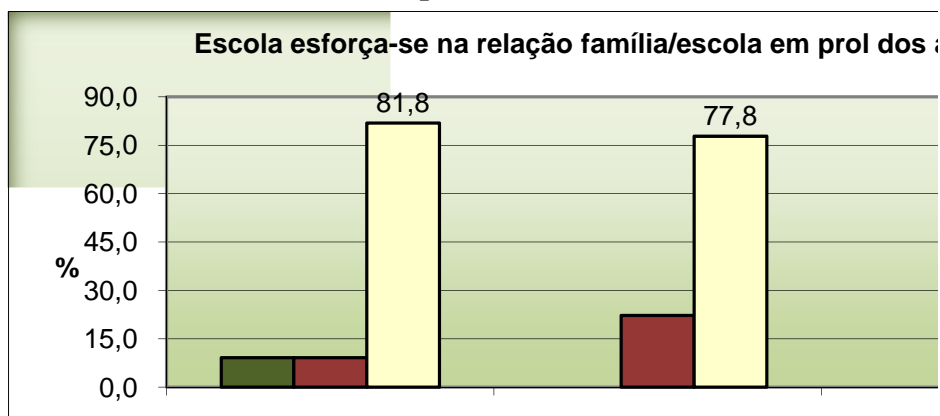
Gráfico LXX - II.2 – Como classifica a participação dos Encarregados de Educação na Escola?



Fonte: Elaboração Própria

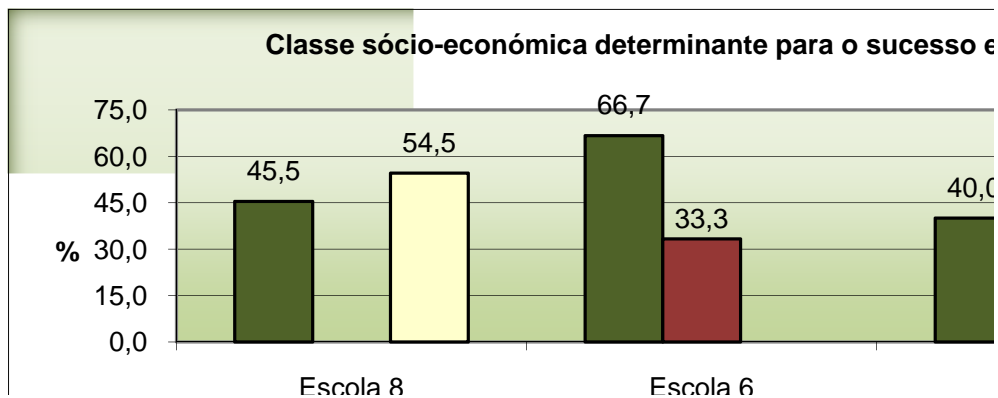
A totalidade da nossa amostra considera que a participação dos encarregados de educação nas escolas é passiva, expectante e observadora mas, por outro lado, também assinalou que a participação dos pais na escola é igualmente activa e colaborante.

Gráfico LXXI - II.3 – Na relação família/escola, a escola consegue fazer esforços de modo a melhorar a mesma em prol dos estudantes?



Fonte: Elaboração Própria

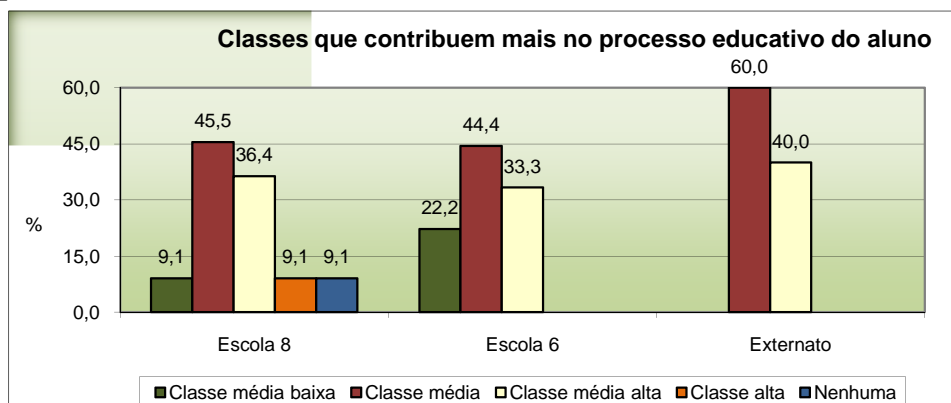
**Gráfico LXXII - II.4 – A classe socioeconómica é determinante para o sucesso escolar do aluno**



Fonte: Elaboração Própria

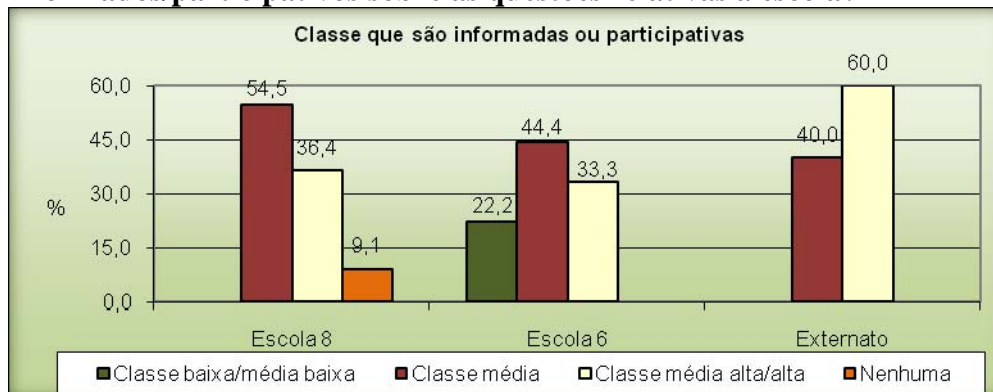
A grande maioria dos docentes (rondando os 80%) concorda com a questão II.3. Mas já os resultados apresentados no gráfico II.4 demonstram uma clara diferença de opiniões. Os docentes da EB1 n.º 8 do Barreiro na sua maioria (54,5%), concorda com a afirmação, enquanto a outra escola pública, essencialmente, está em desacordo (66,7%). No Externato, a globalidade dos docentes está em desacordo ou não manifesta claramente a sua opção.

**Gráfico LXXIII - II.5 – Qual ou quais as classes que contribuem mais na escola no processo educativo do aluno?**



Fonte: Elaboração Própria

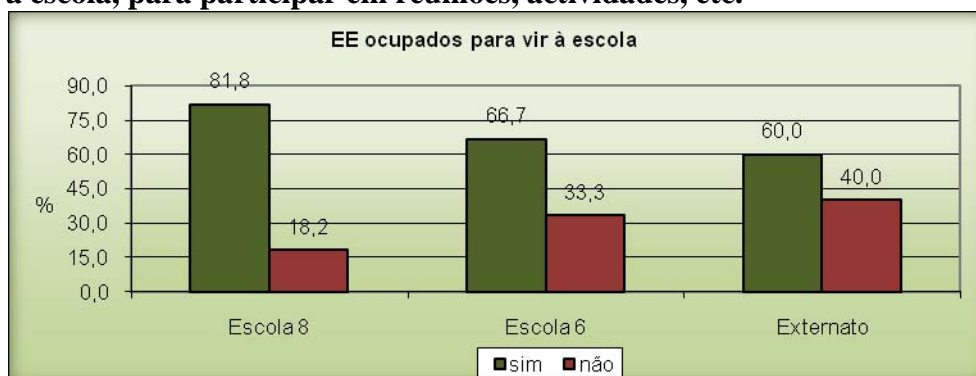
**Gráfico LXXIV - II.6 – Qual ou quais as classes que participam que estão mais informados/participativos sobre as questões relativas à escola?**



Fonte: Elaboração Própria

De uma forma geral os professores das três escolas indicam que é a classe média que contribui mais para o processo educativo do aluno, seguida da classe média-alta. O Gráfico LXXIV espelha uma clara diferença de opiniões entre os docentes do ensino público e os do ensino privado. Assim, as duas escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes defendem que é a classe média a que está mais informada e participativa nas questões relativas à escola, seguida da classe média-alta. Na instituição privada, o entendimento é precisamente o contrário.

**Gráfico LXXV - II.7 – Os encarregados de educação estão muito ocupados para vir à escola, para participar em reuniões, actividades, etc.**



Fonte: Elaboração Própria

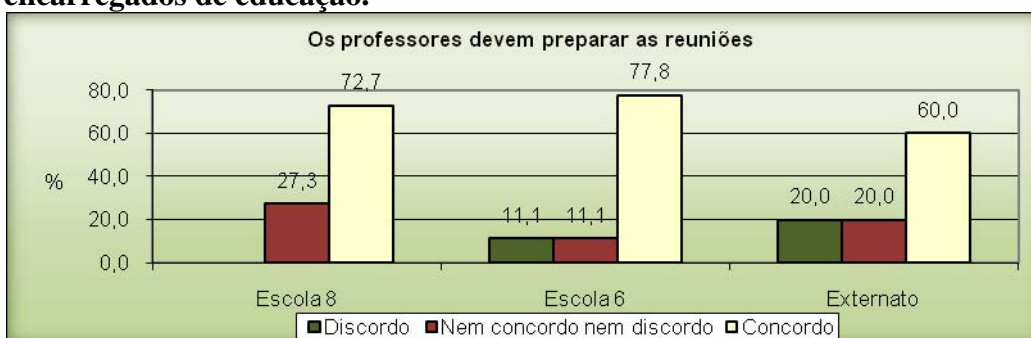
A maioria concorda que os pais estão muito ocupados para vir à escola (81,8% na EB1 n.º 8 e 66,7% na EB1 n.º 6), sobretudo os das escolas públicas. Os que responderam afirmativamente à questão anterior (Gráfico II.7.1) justificam a ausência dos pais com incompatibilidade de horário, desinteresse, inibição e o patronato não aceitar as justificações apresentadas pelo encarregado de educação. Os que responderam

negativamente consideram que os encarregados de educação têm preocupação e interesse pela vida escolar do aluno.

### PARTE III - RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

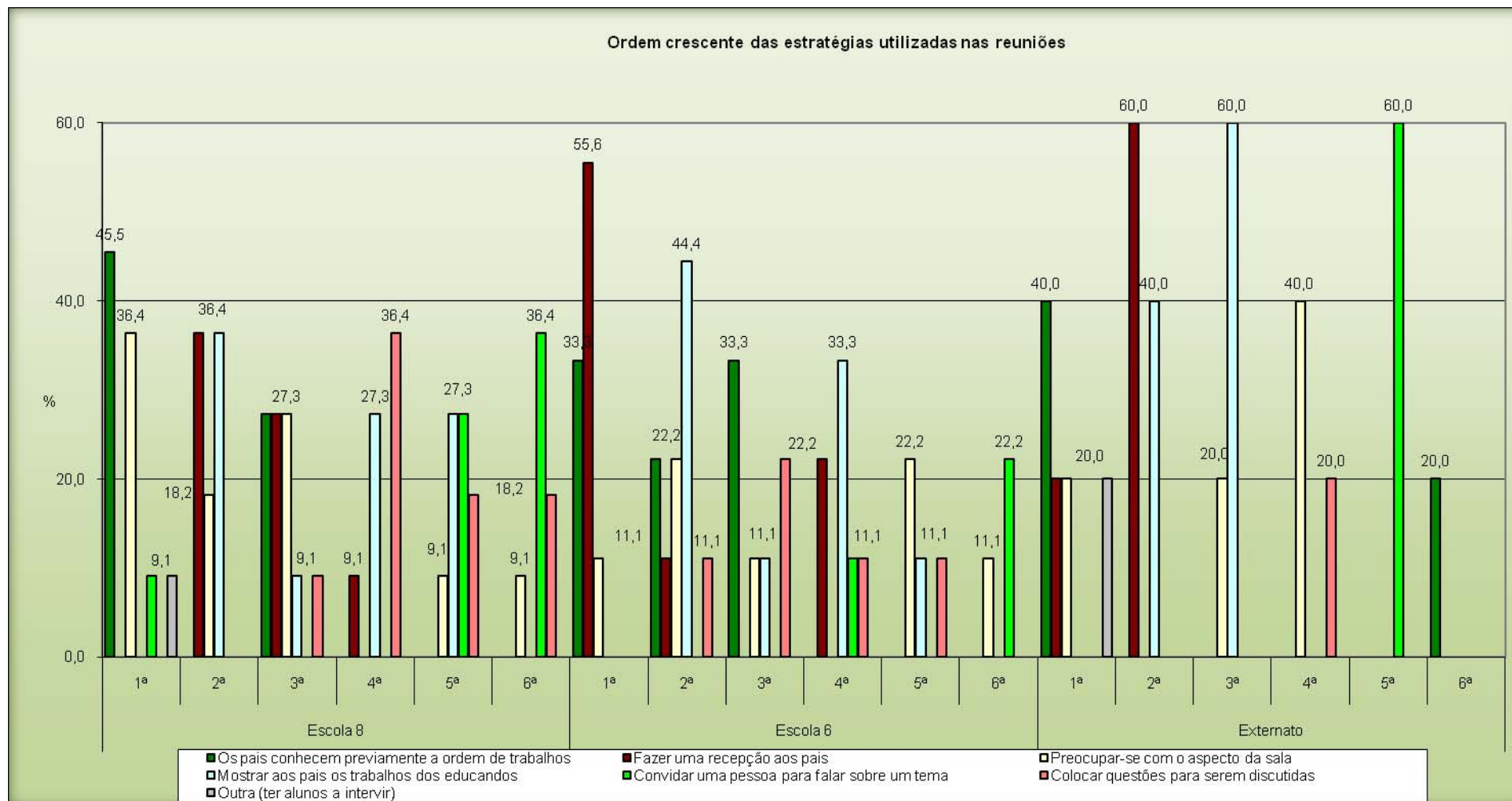
Mais de 70% dos docentes, principalmente nas escolas públicas concorda com a necessidade de preparar as reuniões com os encarregados de educação.

**Gráfico LXXVII - III.1 – Os professores devem preparar as reuniões com os encarregados de educação.**



Fonte: Elaboração Própria

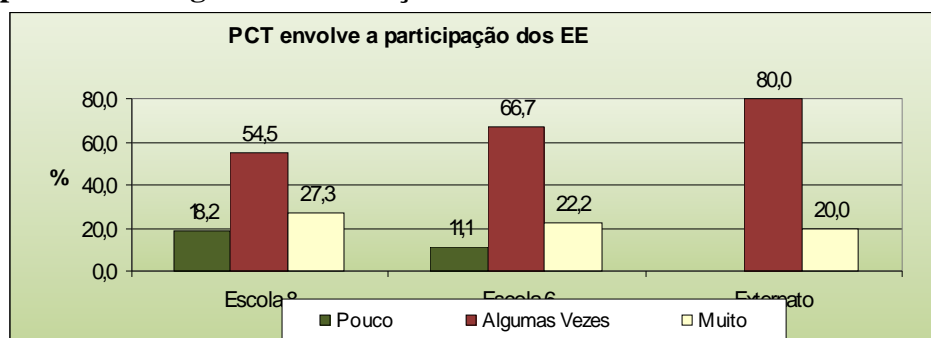
Gráfico LXXVIII - III.2 – Coloque por ordem crescente as estratégias que utiliza nas reuniões de pais.



Fonte: Elaboração Própria

Não querendo ser exaustivos, assinalaremos apenas, com base no gráfico III.2, as estratégias utilizadas nas reuniões de pais, que foram assinaladas como primeira prioridade. Assim, na Escola Básica 1 n.º 8 do Barreiro, os docentes têm como prioridade dar a conhecer aos pais, previamente, a ordem de trabalhos, seguida da preocupação com o aspecto da sala e só depois é que surge mostrar aos pais os trabalhos dos alunos e convidar uma pessoa para falar sobre um tema. Na EB1 n.º 6, as primeiras opções indicaram a realização de uma recepção aos pais, os pais conhecerem previamente a ordem de trabalhos e, por fim, terem preocupação com o aspecto da sala. No Externato D. Manuel de Mello, os docentes têm sobretudo a preocupação em indicarem previamente a ordem de trabalhos aos pais, surgindo depois o aspecto da sala e mostrar os trabalhos dos alunos, utilizando como estratégia ter alunos a intervir nas reuniões.

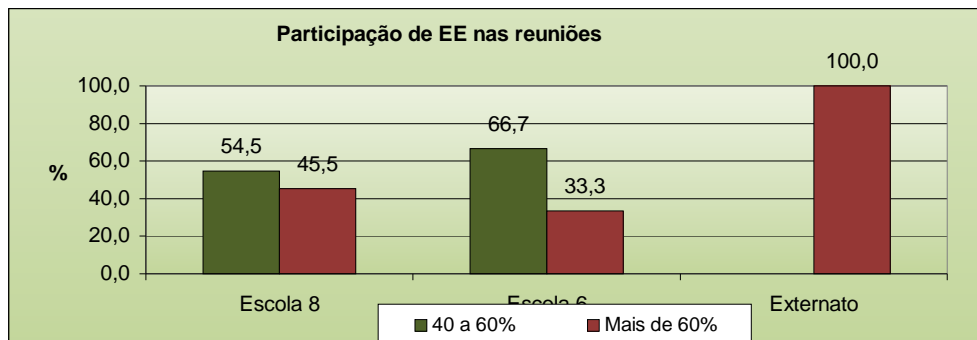
**Gráfico LXXIX - III.3 – O seu projecto curricular de turma envolve a participação dos pais e encarregados de educação?**



Fonte: Elaboração Própria

O gráfico III.3 indica-nos, claramente, que a maioria dos professores envolve apenas algumas vezes os encarregados de educação no seu projecto curricular de turma. Realçamos também que cerca de 20 a 25% envolve muito os encarregados de educação nos seus projectos curriculares de turma. Outro aspecto a destacar é o facto de apenas nas escolas públicas se verificarem respostas onde esse envolvimento é pouco evidente.

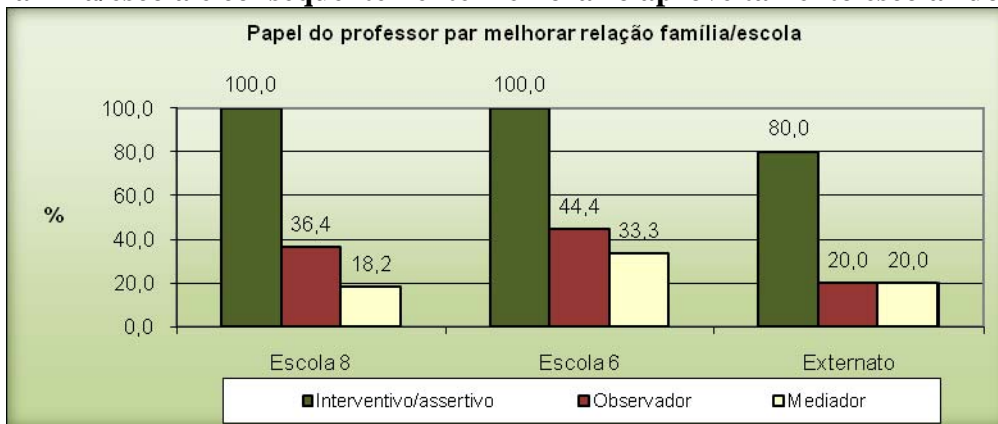
**Gráfico LXXX - III.4 – Diga uma percentagem aproximada de encarregados de educação que vão às reuniões/actividades propostas por si.**



Fonte: Elaboração Própria

No gráfico correspondente à questão III.4, é notória a diferença entre os dois tipos de ensino. No Externato as reuniões realizadas pelos docentes têm taxas de participação acima dos 60%, no ensino público essas taxas variam entre os 40% e os 60%. Esta constatação é mais evidente na EB1 n.º 6 do Barreiro.

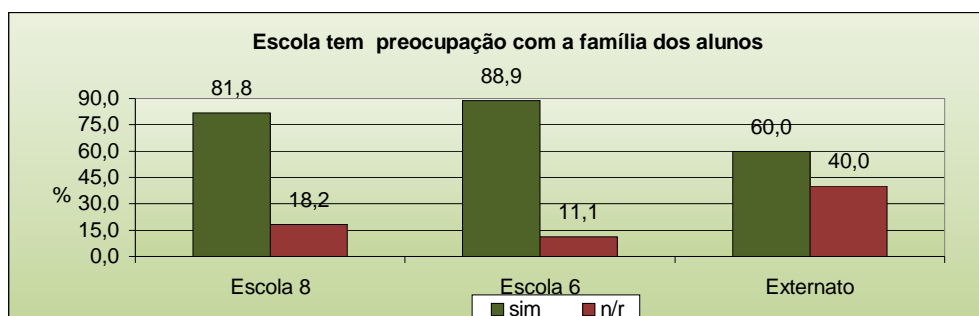
**Gráfico LXXXI - III.5 – Qual será o papel do professor para uma boa relação família/escola e consequentemente melhorar o aproveitamento escolar do aluno?**



Fonte: Elaboração Própria

A totalidade dos docentes considera que deve ter um papel interventivo, seguido do papel de observador e de mediador.

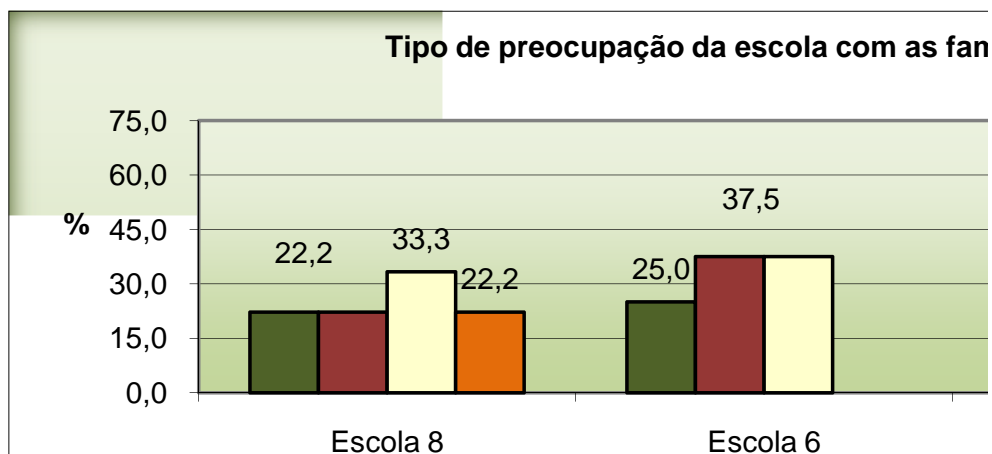
**Gráfico LXXXII - III.6 – A sua escola tem alguma preocupação com as famílias dos alunos?**



Fonte: Elaboração Própria

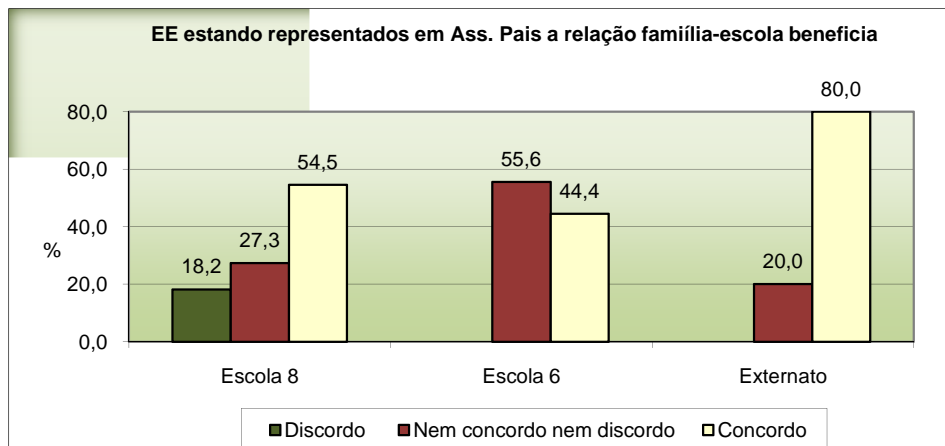
Relativamente ao gráfico acima apresentado, uma larga maioria dos docentes (mais de 80% nas duas escolas públicas), considera que a escola tem preocupações com as famílias dos alunos. O tipo de preocupações identificado pelos docentes foi semelhante nas três escolas, assentando na aposta na relação família/escola/aluno, nas épocas festivas e no confrontar as famílias com causas/soluções para o comportamento do aluno (este último tipo de preocupação só foi visível na EB1 n.º 6 e na n.º8 do Barreiro).

**Gráfico LXXXIII - III.6.1 – Se respondeu sim, de que tipo:**



Fonte: Elaboração Própria

**Gráfico LXXXIV - III.7 – Os encarregados de educação estando representados em associações de pais a relação família/escola beneficiava?**



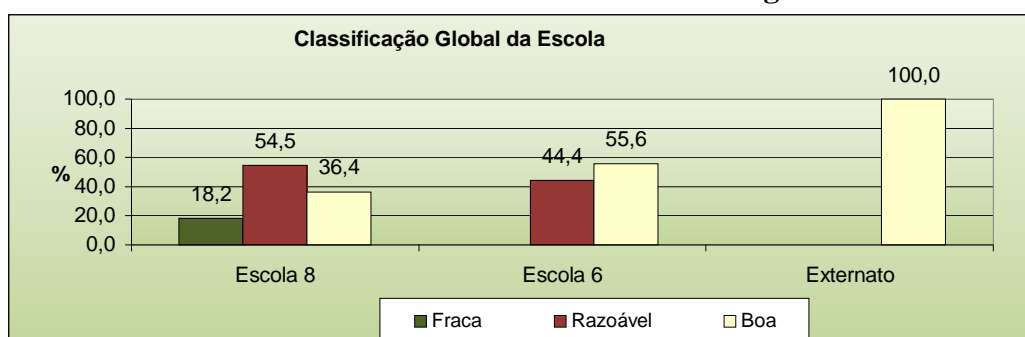
Fonte: Elaboração própria

A última questão da terceira parte levanta a situação da necessidade da representatividade dos encarregados de educação em associação de pais. Nesta base, podemos dizer que genericamente os docentes, apesar dos valores diferentes, são indiferentes (EB1 n.º 6 do Barreiro, 56,6%, EB1 n.º 8 do Barreiro 27,3% e Externato D. Manuel de Mello 20%) ou são favoráveis a essa iniciativa (EB1 n.º 6 do Barreiro, 44,4%, EB1 n.º 8 do Barreiro 54,5% e Externato D. Manuel de Mello 80%).

### PARTE IV - A ESCOLA E O ALUNO

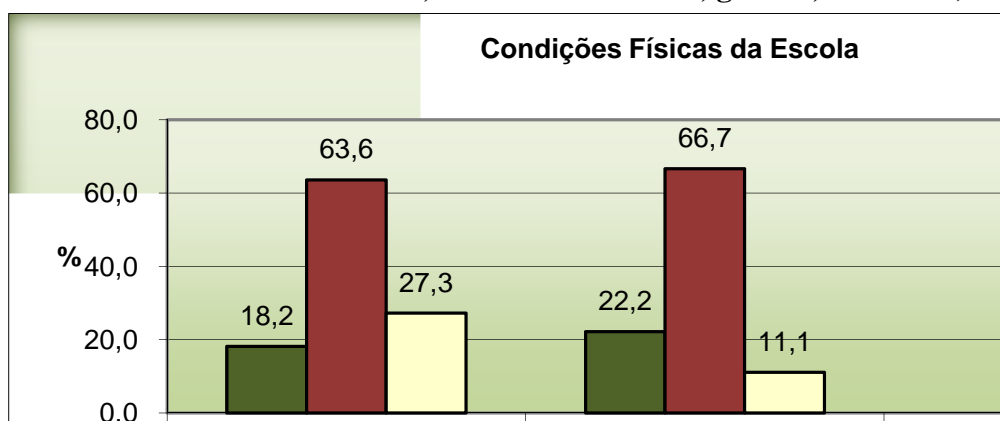
Os docentes das três escolas analisaram de forma diferente a escola em que leccionam. Por um lado, temos a EB1 n.º 6, onde existe um certo equilíbrio entre as condições boas (55,6%) e as condições razoáveis (44,4%). Na Escola n.º 8 é bem patente a diversidade de respostas, pois se a maioria (54,5%) considera a escola *razoável*, uma percentagem significativa considera-a *boa* (36,4%) ou *fraca* (18,2%). Todos os docentes do Externato consideram a instituição em boas condições.

**Gráfico LXXXV - IV.1 – Como classifica de uma forma global a escola onde lecciona?**



Fonte: Elaboração Própria

**Gráfico LXXXVI - IV.2 – Como classifica as condições físicas da escola (por exemplo a existência ou não de: biblioteca, sala de informática, ginásio, refeitório).**

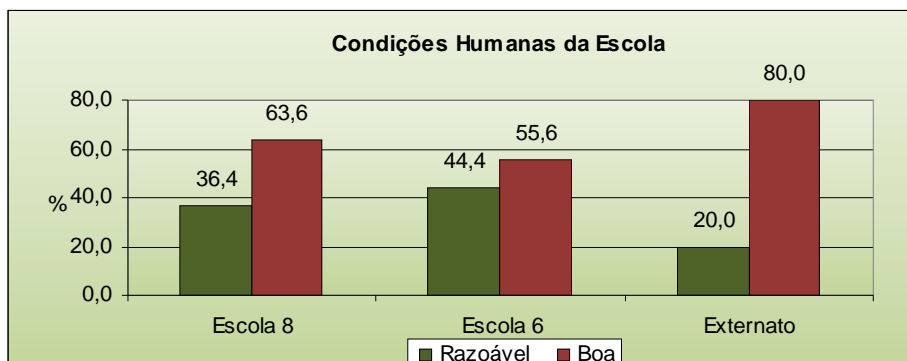


Fonte: Elaboração Própria

Sobre as condições físicas, continua a haver uma grande diferença de opiniões entre a instituição de ensino privado e as escolas de cariz pública. Digamos que os professores do Externato consideram que possuem boas condições físicas (80%) e os outros colegas consideram que têm apenas razoáveis condições físicas (EB1 n.º 6, 66,7%, EB1 n.º 8 63,7%). Já relativamente às condições humanas, apesar das taxas diferenciadas, a maioria

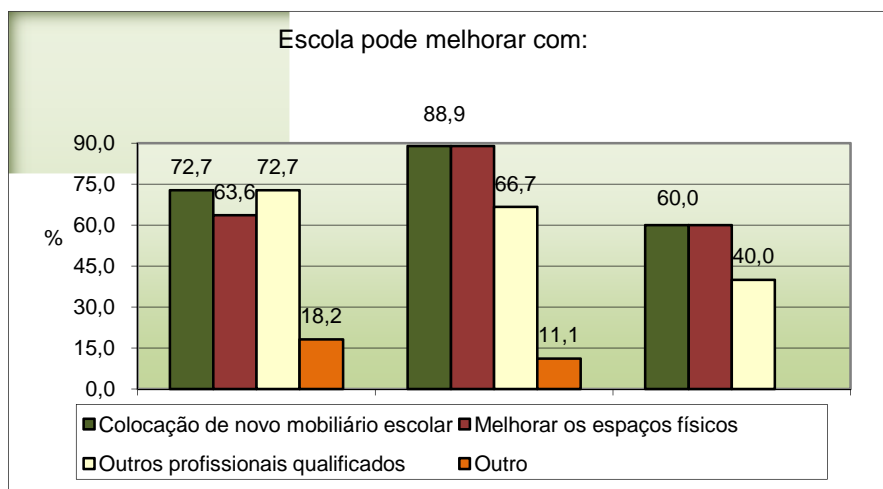
dos professores de cada escola considera que as respectivas escolas possuem bons recursos humanos (EB1 n.º 6, 55,6%; EB1 n.º 8, 63,6%; Externato D. Manuel de Mello, 80%).

**Gráfico LXXXVII - IV.3 – Como classifica as condições humanas (por exemplo: qualidade dos professores, qualidade dos funcionários e do pessoal técnico especializado)?**



Fonte: Elaboração Própria

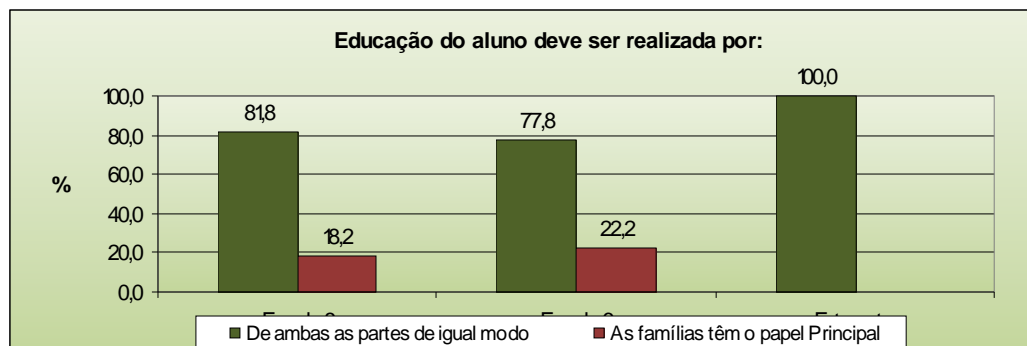
**Gráfico LXXXVIII - IV.4 – Como a escola poderia melhorar:**



Fonte: Elaboração Própria

No gráfico IV.4, são apontadas algumas situações através das quais as escolas podem melhorar. Assim, os professores, quer na EB1 n.º 6, quer no Externato Diocesano, consideram essencial a colocação de novo mobiliário escolar e a melhoria dos espaços físicos. Na Escola n.º 8 do Barreiro, para além da primeira razão apontada pelas anteriores, defende-se a integração de outros profissionais qualificados.

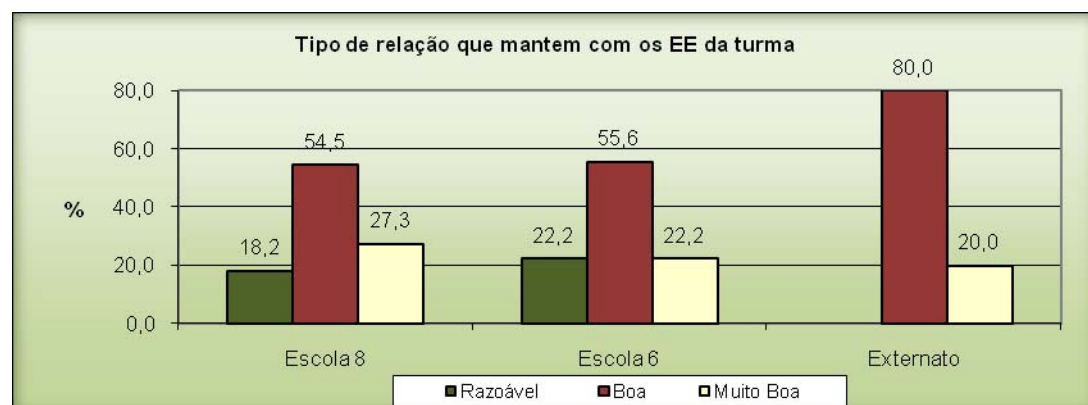
**Gráfico LXXXIX - IV.5 – Em relação ao acto de educar o aluno, como deve ser realizado?**



Fonte: Elaboração Própria

Os professores foram quase unânimes em afirmar que educar o aluno deve ser partilhado pela escola e pela família de igual modo. No entanto, cerca de 20% dos ligados às escolas públicas salientam que deverão ser as famílias a ter o papel principal. Todos concordam que *para haver sucesso escolar, aprendizagens significativas e melhorar a instituição escola, tem de se ter sempre em conta a conjugação de esforços das famílias, de professores e dos alunos, e que o Ambiente Familiar é importante para o sucesso escolar do aluno.* Consideram que um bom ambiente familiar é equivalente a ser um melhor aluno, fortalece e estimula aprendizagens, bem como é um factor estabilizante.

**Gráfico XC - IV.8 – Qual a relação que tem com os encarregados de educação?**

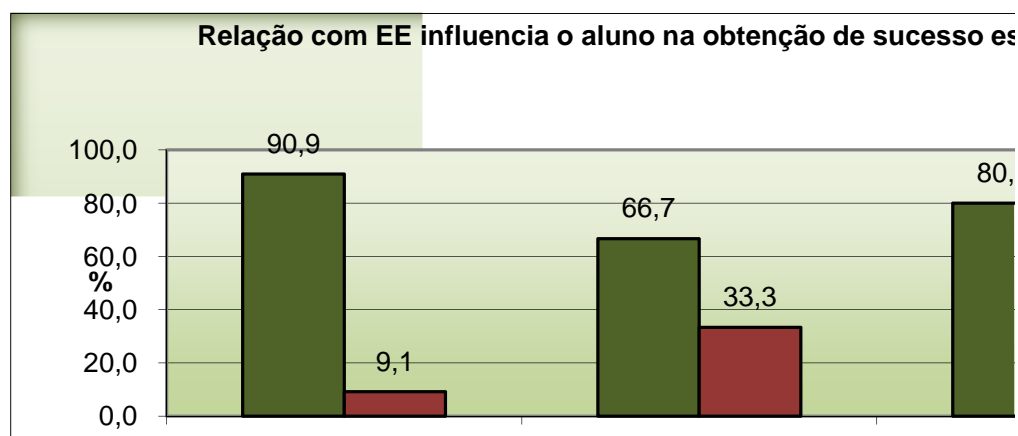


Fonte: Elaboração Própria

Quanto à relação que com os encarregados de educação, os docentes afirmaram, na sua maioria, existir uma boa ou muito boa relação. Porém, nas escolas públicas uma pequena

percentagem (a rondar os 20%), considera que mantém apenas uma relação razoável com os pais. Sublinham ainda que a sua relação com os encarregados de educação influencia o aluno na obtenção de sucesso escolar (EB1 n.º 6 do Barreiro, 66,7%; EB1 n.º 8 do Barreiro, 90,9% e Externato D. Manuel de Mello, 80%).

### Gráfico XCI - IV.9 – Será que a relação com os encarregados de educação influencia o aluno, na obtenção de sucesso escolar?



Fonte: Elaboração Própria

## 2.6 - Análise dos Resultados

### a) A perspectiva dos alunos

Analisando os resultados obtidos, constatamos claramente que os alunos inquiridos gostam da escola, ou seja, a escola é uma instituição onde têm prazer em ir, onde podem explorar novas situações, novas aprendizagens e consolidar amizades, independentemente de ter carácter público ou privado.

São, no entanto, alunos com perfis diferentes:

1. No Externato D. Manuel de Mello, todos são de nacionalidade portuguesa, enquanto as escolas públicas possuem uma percentagem significativa de alunos estrangeiros, sobretudo dos países de língua oficial portuguesa (África e Brasil).
2. Provêm de agregados familiares com composições díspares, que posteriormente terão repercussões em algumas respostas. “Famílias clássicas” na escola privada, onde só existe

um caso de agregado familiar monoparental; em contraponto, as duas escolas públicas têm cerca de 30% de famílias monoparentais ou com outros arranjos familiares. Destacamos que estes valores percentuais idênticos escondem realidades distintas: na Escola n.º 8 predominam as famílias monoparentais e na n.º 6 outras tipologias familiares (para além das monoparentais, as crianças vivem com avós, tios, padrinhos entre outros).

3. As crianças das três escolas possuem uma visão completamente diferente sobre a razão para os encarregados de educação virem à escola. As principais razões apontadas pelos alunos da Escola n.º 6 do Barreiro são a preocupação pela realização dos T.P.C. (trabalhos para casa) e como os devem acompanhar nos estudos. Estas opções indiciam que os encarregados de educação, em linhas gerais, têm uma grande preocupação relativamente ao percurso escolar do aluno. Revelam igualmente o empenho em ajudar e colaborar com os filhos na obtenção de sucesso escolar. Entre os alunos da Escola n.º 8, as duas maiores preocupações das famílias são as reuniões de avaliação e o assistir a festas e/ou actividades. Os pais destes alunos<sup>171</sup> estão mais atentos a questões formais que requerem a sua participação. Os alunos do Externato D. Manuel de Mello entendem que as duas grandes preocupações dos pais são as reuniões de avaliação e o conhecimento do comportamento. Isto leva-nos, portanto, a pensar que os encarregados de educação desta escola, para além das situações mais formais (reuniões), estão igualmente interessados em saber as atitudes de índole social (potencialmente reprováveis) dos alunos. 4. Para a grande maioria dos alunos a relação entre encarregado de educação e professor é importante para o seu sucesso escolar. Contudo, essa importância é mais clara nas respostas dos alunos das escolas públicas, sobretudo na Escola n.º 6 do Barreiro (93%). Esta indicação faz-nos pensar que no ensino público se torna extremamente útil e necessária uma articulação com os pais, visando bons resultados finais. Torna-se também claro que estes alunos já têm uma certa sensibilidade para as questões de cidadania. Uma larga maioria possui consciência de que a escola incute regras, regras essas que ajudam na sua formação cívica, humana e social, logo a formar adultos melhores, isto é, com responsabilidade no futuro da sociedade.

5. Os alunos consideram a família um veículo de transmissão de valores muito idênticos aos que a escola emite, uma vez que semelhante percentagem de alunos crê que a sua família e a escola partilham dos mesmos princípios para a sua formação como adulto. Estas respostas vêm confirmar que a escola não pode, nem deve, esquecer a família, pois juntos certamente darão uma maior clarividência à formação pessoal e social da criança. Escola e Família não

---

<sup>171</sup> Pelo menos nas suas constatações, e sabemos que o olhar de uma criança é bastante incisivo e perspicaz.

se podem dissociar, como é prática corrente em Portugal. Urge conciliar e reforçar esforços (não pondo só em prática a legislação) para uma melhor educação, no pressuposto claro de que ambos são extraordinariamente importantes para a vida destes jovens.

6. As crianças destes inquiridos também deixaram transparecer que os alunos gostam de ver o seu encarregado de educação na escola, independentemente do tipo de participação (em festas, na sala de aula ou visitas de estudo e outras). De salientar que esta situação é abordada teoricamente por Don Davies, nomeadamente no tipo de envolvimento parental nas escolas. Significa, portanto, que para uma educação mais significativa das crianças, será necessária e importante a presença dos encarregados de educação na escola.

7. Os alunos apontaram que os seus encarregados de educação vêm à escola, sobretudo, e por uma ordem quantitativa de respostas afirmativas, para assistir às reuniões de avaliação, saber do aproveitamento escolar, conhecer sugestões para acompanhar nos estudos, saber do comportamento, participar em e/ou assistir a festas ou outras actividades, saber da assiduidade e, finalmente, tomar conhecimento da realização do trabalho de casa. As respostas apresentadas revelam que os alunos sentem que as questões ligadas à sua avaliação, pedagógica mas também social, têm uma enorme relevância para a sua família. Denotam também uma grande preocupação do encarregado de educação, no auxílio das crianças, em casa, nas tarefas e aprendizagens escolares. Sendo assim, poder-se-á afirmar que a maioria destes alunos sente uma certa comunicação (*feedback*) entre a sua Família e a sua Escola.

Percebemos que, com base no inquérito por questionário e nas respostas obtidas da amostragem, existe claramente uma grande influência do agregado familiar na relação que o aluno tem com a escola, isto porque foi evidente em algumas questões anteriormente abordadas que as suas percepções advêm de como em “casa” é abordada a importância da escola. Estas situações foram sobretudo evidenciadas nas escolas com uma maior diversidade socioeconómica e sociocultural.

### **b) A perspectiva dos Professores**

Podemos afirmar, com base nas respostas da amostragem dos professores das escolas do Ensino Básico 1º Ciclo n.º 6 e n.º 8 do Barreiro e do Externato D. Manuel de Mello, que o

corpo docente é necessariamente diferente de escola para escola. Verificamos, no entanto, que o conjunto de professores da Escola n.º8 do Barreiro é mais antigo, conseqüentemente mais estável (em termos de concurso) e com menor formação académica (maior percentagem de professores com Bacharelato). Quase em oposição, encontramos o corpo docente do Externato, mais jovem, mais instável <sup>172</sup> e com todos os professores licenciados. Salientamos que se encontra, na Escola n.º 6, o único docente com o grau de Mestre.

Para além desta breve caracterização dos professores das escolas, e analisando as indicações dos questionários, surgiram-nos resultados interessantes e que, de certa forma, espelham a realidade vivida pelos mesmos.

1. Quando abordados sobre as classes socioeconómicas dos pais, os docentes exprimem algumas sensibilidades diferentes, pois as realidades com que se deparam também o são. De uma forma geral, consideram que as classes socioeconómicas que mais contribuem para o processo educativo do aluno são a classe média e a classe média alta. Isto confirma o que referimos na primeira parte, quando citámos Ana Diogo e Teresa Seabra, as quais apontam que as famílias de classe média/média alta têm maiores possibilidades de sucesso escolar. Contudo, os professores da Escola n.º 6 do Barreiro indicam igualmente a classe média baixa (embora com resultados inferiores às anteriores). Tal facto revela uma boa percepção do meio, bem como alguma envolvimento válida de todas estas famílias no processo educativo do aluno.

2. Apesar do já exposto, consideramos que os professores, tal como a sociedade em geral, têm maiores dificuldades em perceber se a classe social (independentemente de serem famílias de classes média/média alta ou famílias de meios populares) é ou não determinante para o sucesso na escola.

3. Os professores das escolas públicas consideram que as famílias mais informadas e mais participativas são as da classe média, enquanto o Externato referencia a classe média alta. Esta situação denuncia claramente o contexto socioeconómico em que cada edifício escolar está envolvido.

4. Relativamente à importância atribuída pelos docentes à relação entre classe socioeconómica e sucesso escolar do aluno, foi evidente a divergência entre os professores

---

<sup>172</sup> Maior número percentual de docentes contratados com vínculo a termo certo, por norma até final do ano lectivo.

das escolas públicas. O corpo docente da EB1 n.º 8 do Barreiro considera que as classes socioeconómicas são determinantes para o sucesso dos alunos; em contraponto, os professores das restantes escolas consideram que tal facto não é decisivo. Isto pressupõe que os professores têm imagens pré-estabelecidas sobre esta problemática, sejam elas quais forem.

5. Todos demonstram ter um grande cuidado com os encarregados de educação e com os aspectos familiares que estão relacionados com a escola, obviamente dentro dos parâmetros da realidade de cada uma. Consideram que as escolas estão preocupadas com as famílias dos respectivos alunos, cuja educação passa por estas duas estruturas (a família e a escola). Referem a relação que mantêm com os encarregados de educação e consideram-na de boa influência face ao sucesso escolar do aluno. Afirmam igualmente que os encarregados de educação não vêm à escola, não por uma questão de desinteresse (que existe), mas sobretudo por uma questão de incompatibilidade do horário laboral.

6. Na EB1 n.º 6 do Barreiro, apesar do clima aberto e participativo, os professores sentem em alguns pais pouco à-vontade quando surgem na escola, aspecto que, de certo modo, vem confirmar o que se já se comentou na Parte I. Ou seja, nos meios populares, as famílias não possuem suficiente tipo de conhecimentos e níveis de linguagem e de confiança para confrontar os professores. Por outro lado, apesar de existirem pais participativos e activos, os professores consideram os encarregados de educação sobretudo passivos, expectantes e observadores.

Salientaremos agora a importância que todos os professores manifestaram sobre a sua relação com os encarregados de educação em termos de sucesso escolar dos alunos.

7. Esta relação é considerada muito importante, contudo os professores da Escola n.º 8 do Barreiro tem um ponto de vista diferente dos demais. Para eles, a relação família/escola desperta um maior interesse pela vida escolar; os demais consideram que cria um maior envolvimento familiar, ou seja, os primeiros olham a importância da relação numa perspectiva escolar, enquanto os restantes privilegiam uma perspectiva mais inclusiva e participada.

8. Todos eles preparam as reuniões de pais<sup>173</sup>, mas nem todos utilizam os mesmos procedimentos. Alguns procuram encontrar estratégias diversificadas e apelativas para a

---

<sup>173</sup> Este aspecto bastante importante e é destacado por Davies

realização das reuniões, pois verificam que é necessário o envolvimento dos pais e que esse envolvimento é substancial para as crianças. As estratégias mais usadas pelos docentes consistem na indicação prévia da ordem de trabalhos, a recepção aos pais e a preocupação com o aspecto da sala. Destacamos uma estratégia utilizada por alguns professores do Externato, com o seu quê de inovador, e que consiste em, por vezes, autorizar a presença de alunos nessas reuniões, que intervêm com trabalhos, temas, etc. Verificamos, portanto, que regra geral, de forma mais ou menos tradicional ou conservadora, os professores procuram estratégias para trazer os encarregados de educação à escola.

9. Para além disso, os projectos curriculares das suas turmas têm uma vertente virada para as relações com os encarregados de educação, algo menos evidente na EB1 n.º 8 do Barreiro e mais concretizado no Externato Diocesano D. Manuel de Mello. Registadas estas observações, facilmente percebemos que essa tentativa, bem como a execução de estratégias de bom relacionamento e de participação na vida escolar dos alunos pelas suas famílias, conduzem a índices médios a altos de participação dos encarregados de educação em reuniões de pais, principalmente na escola de ensino privado.

10. Outro aspecto interessante é a diferença de opiniões dos docentes relativamente à noção de ambiente familiar, apesar de o denominador em comum ser o de potenciar aprendizagens. Na óptica do corpo docente da EB1 n.º 6 do Barreiro, é este um factor estabilizante. Na EB1 N.º 8, os docentes crêem que um bom ambiente familiar é igual a um melhor aluno. Por fim, os professores do Externato preferem vê-lo como factor de fortalecimento e estímulo à aprendizagem.

11. Relativamente à classificação dos equipamentos escolares, os docentes do ensino público consideram que, em termos globais e físicos, eles são razoáveis e, em termos humanos, as condições são boas. Os professores do sector privado admitem a instituição com boas condições nos diversos aspectos (global, físico e humano). Isto significa claramente que deverá haver um investimento sério nas escolas públicas do primeiro ciclo, de modo a oferecer igualmente boas condições de trabalho para alunos e professores. Para tal, os próprios docentes apontam a melhoria dos espaços físicos e o apoio de outros técnicos.

12. Pudemos verificar que os professores e as escolas são um reflexo da sociedade, assumindo uma visão mais optimista ou pessimista da realidade, consoante a visão construída por cada um dos intervenientes. Neste estudo de caso, foi evidente a ponderação das suas realidades. Estas escolas estão inseridas num meio com características urbanas, junto a bairros sociais e também recebem alguns alunos de outros locais. Compreendemos

perfeitamente a divergência de opiniões por parte dos professores, pois estes registam sucesso escolar nas suas turmas, independentemente da classe social de pertença do aluno.

13. Numa avaliação global a estes inquéritos, depreendemos que os docentes das três instituições têm preocupações culturais e sociais para como as suas crianças e, logicamente, percebem que, para alcançar resultados positivos, é necessária a participação de toda a comunidade escolar, mas principalmente da Família. Esta última análise leva-nos ainda a pensar que, intencionalmente ou não, os professores, na sua maioria, põem em prática aspectos apontados por Don Davies para um maior envolvimento parental nas escolas, nos aspectos de comunicação casa/escola, do envolvimento interativo e das parcerias. De referir que este último aspecto é crucial para a implementação de melhores práticas de ensino, como expusemos na primeira parte deste trabalho.

### **c) A perspectiva dos Encarregados de Educação**

Relativamente a este grupo obtivemos resultados curiosos e importantes em termos académicos. Constatámos que, num cenário de 114 famílias a quem foram entregues inquéritos por questionário, 92 responderam-nos, uma percentagem bastante elevada de 89,7%. Significa, portanto, que os resultados destes inquéritos são representativos, dando uma visão muito aproximada da realidade, nomeadamente do universo dos encarregados de educação, sendo a maioria dos inquiridos são do género feminino.

Quanto aos resultados obtidos temos:

1. No que diz respeito à idade, dos inquiridos nas escolas públicas predominam as idades entre os 25 e os 35 anos, o que significa que os encarregados de educação destas crianças foram pais relativamente cedo face à idade média nacional. No Externato, os pais, na sua maioria, têm mais de 35 anos, o que indica que são encarregados de educação que deram primazia à sua formação académica e/ou profissional e, conseqüentemente, foram pais tardios, ou possuem filhos mais velhos para além dos que se encontram no 4º ano desta escola.

2. Ao analisarmos a nacionalidade dos encarregados de educação verificamos que, neste estudo, as escolas públicas são as únicas com um vasto leque de pátrias, pois a instituição

privada apenas regista a naturalidade portuguesa. Salientamos que cerca de 20 % dos inquiridos da EB1 n.º 6 do Barreiro são de origem dos PALOP (e Brasil) e na EB1 n.º 8 do Barreiro esse valor ronda os 17%. Esta base multicultural das escolas públicas decorre de dois aspectos: o primeiro é que a escola não é selectiva; o segundo é que é uma escola potenciadora de atritos, embora também de confluência de esforços.

3. A análise da composição dos agregados familiares reflecte o que dissemos anteriormente. Senão vejamos: o Externato D. Manuel de Mello apresenta apenas uma família monoparental, enquanto as restantes escolas possuem grandes valores, quer de famílias monoparentais, quer de outros arranjos familiares. Também nos parece evidente que as problemáticas socioeconómicas das famílias são diferentes nas escolas públicas, apesar da desestruturação familiar (alterações do agregado familiar tradicional) nas duas escolas rondar os 30%. A EB1 n.º 6 do Barreiro apresenta a maior percentagem de outros arranjos familiares, com 21,7%, enquanto na EB1 n.º 8 do Barreiro a maior fatia vai para famílias monoparentais, com 21,1%. Digamos que, à partida, o meio socioeconómico envolvente à EB1n.º 6 do Barreiro é o mais desfavorável.

4. Quanto à situação profissional, constata-se que as duas escolas públicas indicam profissões de nível médio, enquanto as do Externato são, quase na totalidade, de nível alto. Salientamos, no entanto, os valores registados que rondam os 20 a 25% de níveis baixos, relativamente à situação profissional, na EB1 n.º 6 e n.º 8 do Barreiro. Esta mesma conjuntura aponta para aquilo que já referimos anteriormente, ou seja, mesmo as profissões dos encarregados de educação estão de acordo com a caracterização da população alvo realizada, pertencendo sobretudo à classe média, média-baixa, isto é, famílias pertencentes a meios populares.

5. Tal como no aspecto da situação profissional dos pais, constatamos a mesma situação quanto às habilitações académicas, ou seja, a predominância do ensino básico e secundário, nas escolas públicas, e de cursos superiores, na escola privada. Acrescentamos a estes factos o analfabetismo que, na EB1 n.º 6, chega aos 4% (cremos que, neste caso, os encarregados de educação sejam avós ou pessoas com uma idade mais avançada).

6. Como seria de esperar, verificamos que os encarregados de educação das escolas públicas são oriundos da freguesia e das zonas envolventes das mesmas, opostamente ao que acontece relativamente à instituição privada. Esta condição leva-nos a concluir que estes pais escolhem o Externato, como escola dos seus educandos, não numa lógica de

proximidade, mas numa lógica de satisfazer as necessidades/expectativas familiares definidas por si.

7. Estas questões relativas à diferença de classes socioeconómicas dos encarregados de educação nas diferentes escolas são por demais evidentes quando olhamos para resultados obtidos no que concerne aos rendimentos individuais e familiares, bem como ao posicionamento destes face a estas classes.

Em síntese, os encarregados de educação da EB1 n.º 6 e da n.º 8 do Barreiro enquadram-se sobretudo nas classes média e média baixa/baixa, onde o rendimento individual anda, maioritariamente, na ordem do ordenado mínimo e dos 1000€. O rendimento familiar nestas duas escolas é um pouco diferente, uma vez que a Escola n.º 8, nos indica um equilíbrio entre os rendimentos superiores a 1500€(47,4%) e os rendimentos entre 500 e os 1500€(43,9%). Na Escola n.º 6, a maioria dos inquiridos auferem rendimentos entre os 500 e os 1500€. Passando para o Externato Diocesano, é claro o poder económico destas famílias, pois os encarregados de educação assumem um estatuto socioeconómico de classe média e de classe média alta/alta, com vencimentos individuais na sua grande maioria acima dos 1000€ e rendimentos familiares além dos 1500€.

Após esta análise à caracterização dos encarregados, passaremos a examinar as respostas às questões levantadas nos inquéritos, onde iremos constatar diversos aspectos que seguidamente descreveremos, de uma forma sintética, para uma fácil leitura e compreensão dos resultados obtidos. Começamos por apontar algumas situações que são consensuais em todos os tipos de ensino, pois são transversais aos desejos e convicções da população desta amostragem.

8. A larga maioria dos encarregados de educação das três escolas analisadas apoiam os educandos nos T.P.C., consideram-se importantes na preparação dos seus filhos para a vida, vão às reuniões convocadas (principalmente no Externato), pensam igualmente que quanto maior a sua participação melhores serão os resultados escolares dos alunos, bem como afirmam a importância da relação família/escola para o sucesso escolar. Desta forma, estes encarregados de educação são actores bastante interventivos na acção de escolarização dos seus educandos, isto é, no processo ensino/aprendizagem e com uma postura claramente

virada para uma efectiva participação, o que vai ao encontro de Don Davies (1989): “Os pais da classe média têm expectativas mais elevadas acerca das escolas e dos seus filhos e são mais críticos em relação à escola. São também estes pais que desejam mais práticas de co-produção”.

9. Por outro lado, globalmente, ao olhar a Escola e as Famílias, estas arrogam que a primeira tem um papel importante na relação entre os encarregados de educação e a comunidade, devendo incentivar as famílias a envolverem-se na mesma, bem como revelam preocupação com as famílias<sup>174</sup>. No entanto, para que haja sucesso escolar, entendem que deve haver uma conjugação de esforços entre a família, a escola e o aluno. Acreditam igualmente que a sua relação com o aluno influencia o seu rendimento escolar. Este sentido, nas respostas observadas, leva-nos a uma curta confirmação: a de que as percentagens emitidas estão associados à classe média dos encarregados de educação, no sentido em que estes encaram que deve ser a escola o veículo ou o cerne da mudança na comunidade.

10. Existem ainda algumas questões que, no nosso ponto de vista, devem merecer um olhar mais atento. Nomeadamente, quanto à escolha da escola. Os pais das escolas públicas são unânimes (apesar da diferença de percentagens) em admitirem que o fizeram por motivos financeiros e por confiarem nos professores das escolas, o que vai de encontro à caracterização das famílias realizada anteriormente. No ensino privado, as escolhas dos pais recaíram na adequação entre os horários de funcionamento com o ritmo de trabalho e a “suposta” garantia de uma melhor qualidade de ensino.

11. As três escolas apresentaram características diferentes quanto à classificação da sua participação na escola. Por um lado, a amostragem da EB1 n.º 6 do Barreiro considera-se activa e colaborante, embora a comunicação com o professor seja realizada apenas em algumas ocasiões. Por outro, temos as famílias da outra escola pública que crêem que são observadores, passivos e de certa forma expectantes e, por isso, só comunicam com a escola algumas vezes. Os pais do Externato referem que têm sobretudo uma atitude activa e colaborante, solicitando regular comunicação com o professor. Isto leva-nos a pensar nas características apontadas na Parte I sobre as configurações de pais. Digamos que, por outras palavras, encontramos na EB1 n.º 6 do Barreiro, o pai colaborador, na EB1 n.º 8 o pai abordável e no Externato D. Manuel de Mello o pai consumidor. Acreditamos que

---

<sup>174</sup> Segundo a amostragem, a EB1 n.º 8 do Barreiro e o Externato Diocesano D. Manuel de Mello sentem que os professores estão preocupados com o aproveitamento e as atitudes dos alunos. Os inquiridos da EB1 n.º 6 do Barreiro consideram que a preocupação revelada prende-se com o facto de se realizarem reuniões com os professores de forma a evitar problemas.

encontramos o pai colaborador na EB1 n.º 6 do Barreiro, uma vez que é nesta escola que encontramos uma elevada percentagem de encarregados de educação (73,7%) que afirmam que os professores realizam actividades para os integrar no processo educativo do aluno. O conhecimento do regulamento interno é elevado (aproximadamente 70%). No entanto, pensamos que é insuficiente pois deveria ser quase a sua totalidade, para não dizer todos, já que ao conhecer o regulamento interno, os pais estão a conhecer os seus deveres e os seus direitos, só assim é que poderão ser evitadas muitas situações problemáticas. Relativamente à representação nos órgãos de gestão, apenas metade dos encarregados de educação consideram estar representados. Contudo, quando confrontados com a possibilidade de estarem agregados a uma associação de pais, mais de 90% referem esse ensejo.

12. Ao observarmos as respostas sobre como classificam a escola dos seus educandos, observamos que os pais estão satisfeitos sobretudo com as condições humanas, ou seja, com a comunidade docente. No entanto, as escolas públicas reclamam uma melhoria das condições físicas das instituições, sobretudo em termos de equipamentos e melhoria dos espaços físicos.

Após esta análise dos inquéritos por questionários a alunos, encarregados de educação e professores, concluímos que, de uma forma consciente ou não, sendo mais ou menos inovadores, os professores destas escolas tentaram produzir um ensino que fosse participado e significativo, quer para as famílias, quer para os alunos. Digamos que, de certa forma, estes docentes estão “embuídos pela Ecologia Humana”, porque vão buscar diferentes formas de ensino, de conceitos, de aprendizagens, para assim darem uma melhor resposta às dificuldades que encontram nas suas turmas. No fundo, para levar ao sucesso escolar dos alunos, de uma maneira mais significativa para todos os intervenientes directos, independentemente do extracto social de cada criança.

### **d) Outra análise aos resultados dos inquéritos aos Encarregados de Educação - Resíduo estandardizado e ajustado**

Após uma primeira abordagem aos resultados obtidos por escola, nos inquéritos realizados pelos encarregados de educação, sentimos necessidade de aprofundar os mesmos. Assim, recorreu-se a uma análise dos resultados através do resíduo estandardizado e ajustado <sup>175</sup>, para perceber relações de dependência entre categorias. Desta forma, seleccionámos variáveis que caracterizam a participação de todos os encarregados de educação <sup>176</sup> e questionámo-nos se haveria variáveis que diferenciasses essa participação <sup>177</sup>. Para tal, foi utilizado o programa “PASW Statistic 18”. Seguidamente, apresentamos algumas indicações que foram possíveis realizar, sendo algumas delas bastante interessantes, as quais estão tabeladas no Anexo VII:

- Os encarregados de educação da classe socioeconómica baixa/média baixa não consideram que a sua participação na escola tenha alguma influência nos resultados escolares dos alunos. No entanto, os pais com mais de 35 anos reconhecem precisamente o contrário.
- A mesma classe comunica algumas vezes com o professor da turma. A classe média corresponde-se com o docente poucas vezes e a classe socioeconómica média alta/alta, por sua vez estabelece mais vezes o diálogo com a escola.
- Para melhorar a relação família/escola, os pais da classe socioeconómica baixa/média baixa, do sexo feminino e com mais de 35 anos, consideram que a melhor forma é através de acções de formação aos encarregados de educação, já a classe média indica a realização de reuniões diversas (diferentes temas), por fim as famílias de classe socioeconómica média alta/alta e com um rendimento superior a 1500 € aludem para uma maior participação em actividades lectivas e não lectivas.
- Face à responsabilidade da educação do aluno, a classe média considera que é à família que cabe o papel principal, no entanto na perspectiva dos encarregados de educação da classe média alta/alta, vêem que ambos terão o mesmo protagonismo.

---

<sup>175</sup> Os resíduos ajustados estandardizados dão-nos informação sobre as categorias que indicam uma relação de dependência entre as variáveis. Essas categorias são as que apresentam resíduos inferiores a -2 ou superiores a +2. Os resíduos são positivos sempre que o valor observado é superior ao valor esperado e são negativos sempre que o valor observado é inferior ao valor esperado. (Moniz, 2001)

<sup>176</sup> Relação com a escola influencia o aluno para o sucesso escolar; classificação da participação na escola; participação dos encarregados de educação influencia os resultados escolares; apoio ao trabalho de casa; frequência na colaboração com a escola; melhoramento da relação família/escola; comunicação com o professor; responsabilidade da educação do aluno; relação com a escola; melhorar a relação família/escola; relação com o professor influencia o aluno para o sucesso escolar; Importância da escola/professores na relação com os pais e a comunidade; cooperação conjunta entre pais, alunos e professores para obter sucesso escolar.

<sup>177</sup> Sexo; idade; habilitação académica; classe socioeconómica em que se inclui; rendimento familiar.

- Os encarregados de educação com um rendimento familiar superior a 1500€ manifestam que a relação com o professor influencia o aluno para o seu sucesso escolar, ao invés dos agregados que têm um rendimento familiar inferior a 1500€ e com habilitações académicas equivalentes ao ensino básico.
- Os pais que auferem mais de 1500€ em termos de rendimento familiar consideram que é muito importante a escola/professores na relação com os encarregados de educação; já os que têm valores inferiores encaram esta importância só em algumas ocasiões.
- No que diz respeito ao apoio nos trabalhos de casa dos alunos, são os encarregados de educação com as habilitações académicas correspondentes ao ensino básico, que apoiam mais os seus educandos.
- Relativamente à frequência na colaboração com a escola, os pais com maiores habilitações (ensino superior), são os que o fazem com mais assiduidade, por sua vez os que menos colaboram são encarregados que possuem o ensino secundário.
- Os pais com habilitações académicas de ensino superior e do sexo masculino classificam a sua intervenção na escola como activa e colaborante. Os representantes do sexo feminino consideram-na passiva, expectante ou observadora.
- Os encarregados de educação com mais de 35 anos consideram que a cooperação conjunta entre pais, alunos e professores é fundamental para a obtenção do sucesso escolar dos educandos.

### 2.7- O futuro possível da realidade escolar

*“Nunca faço previsões. Apenas olho através da janela e vejo o que é visível, mas que não foi visto.” Peter Drucke (1997)*

Uma ideia-chave que subjaz à óptica ecológica remete para a necessidade de manter em todo o tipo de realidades e objectivos uma postura prospectiva. Essa evidência torna pertinente a inclusão de alguns cenários sobre o futuro das crianças destas escolas. Por outras palavras, iremos de seguida tentar nomear algumas estratégias a utilizar para uma verdadeira e efectiva participação dos intervenientes directos (encarregados de educação, alunos e professores), no processo educativo futuro. Referimo-nos ao planeamento ecológico adaptado ao ambiente escolar.

Pensar o futuro é um projecto complexo e desafiador; não aceitar esse desafio é condenar a escola e as famílias, é vagar pelo tempo, sem rumo definido e sem saber se estamos realmente a realizar progressos em direcção a um futuro desejado. É aqui que entra a prospectiva ecológica. Esse exercício prospectivo, numa breve síntese, pode contribuir para uma maior orientação na avaliação do futuro. Se é necessário contrapor mudança relativamente à tradição, só a reflexão em torno de temas de cenarização que permite o desenvolvimento. Isto significa que a análise prospectiva pode melhorar a qualidade da informação sobre as fraquezas e as potencialidades do conhecimento, sobretudo quando ligada à esfera do planeamento.

Nesse sentido, “concebe-se que a mudança é possível através de uma acção concertada de actores em função de objectivos colectivamente definidos e nesse contexto poder-se-ia defender que são os actores actuais que orientam os sistemas de acção concretos”. (Guerra s/d). Com efeito, “existem ferramentas de interpretação que facultam uma antevisão que não é a mera extrapolação de dados do passado” (McMaster<sup>178</sup>).

Um desses instrumentos, que podemos considerar principal na análise prospectiva, é a incerteza, como salienta Jouvenel (1993). Para este investigador, a prospectiva concentra-se nas incertezas, legitimando o seu reconhecimento, originando imagens diversas, mas lógicas,

---

<sup>178</sup> Autor citado por Moniz & Godinho (2001)

do futuro. Toma em consideração as rupturas, aliando o qualitativo e o quantitativo, sublinhando os riscos. Favorece uma atitude de flexibilidade e o espírito de responsabilidade. Adopta uma abordagem global e parte do que é complexo para o que é simples.

Dentro desta mesma ideia, surge uma tipologia da dinâmica dos processos desenvolvida por Dror<sup>179</sup>, e que permite distinguir quatro grupos, no que respeita ao tipo de incerteza.

### QUADRO XLI – Tipologia da dinâmica dos processos no âmbito da incerteza

Grupo de Incerteza	Descrição
<i>Previsões de Conteúdo Determinista e quase Mecanicista</i> (referem-se ao domínio da certeza)	Referem-se a processos cujas leis de transformação são conhecidas e quantificáveis; são comuns na área tecnológica e rara nas Ciências Sociais; em certa medida os fenómenos demográficos, num determinado horizonte temporal, podem incluir-se neste grupo.
<i>Previsões Aleatórias de Carácter Estocástico</i> (referem-se a processos cujas leis de transformação são conhecidas, bem como ao conhecimento das correlações, dos coeficientes de elasticidade permitem prever as alternativas futuras, em qualquer ponto do tempo, com as respectivas probabilidades de realização.)	É o caso das previsões sobre consumos e, de forma mais complexa, no que respeita a “cadeias” de correlações entre fenómenos como o nível de vida, o nível de instrução, a nupcialidade e a evolução da taxa de trabalho feminino.
<i>Certezas Qualitativas e Incertezas Quantitativas</i> (referem-se a processos cuja orientação é conhecida, mas que não pode ser acompanhada de um jogo de probabilidades)	Tal é a situação na área tecnológica, no que respeita ao desenvolvimento das aplicações da supra-condutividade e na área social aos efeitos de arrastamento da metropolização.
<i>Incertezas Qualitativas e Quantitativas</i> (referem-se a processos em que é impossível conhecer à partida as alternativas de futuros)	Esta incerteza pode ter a sua origem na natureza de fenómenos como as mutações, as rupturas, o “desmoronamento” de estruturas mal identificadas.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Ribeiro (1997)

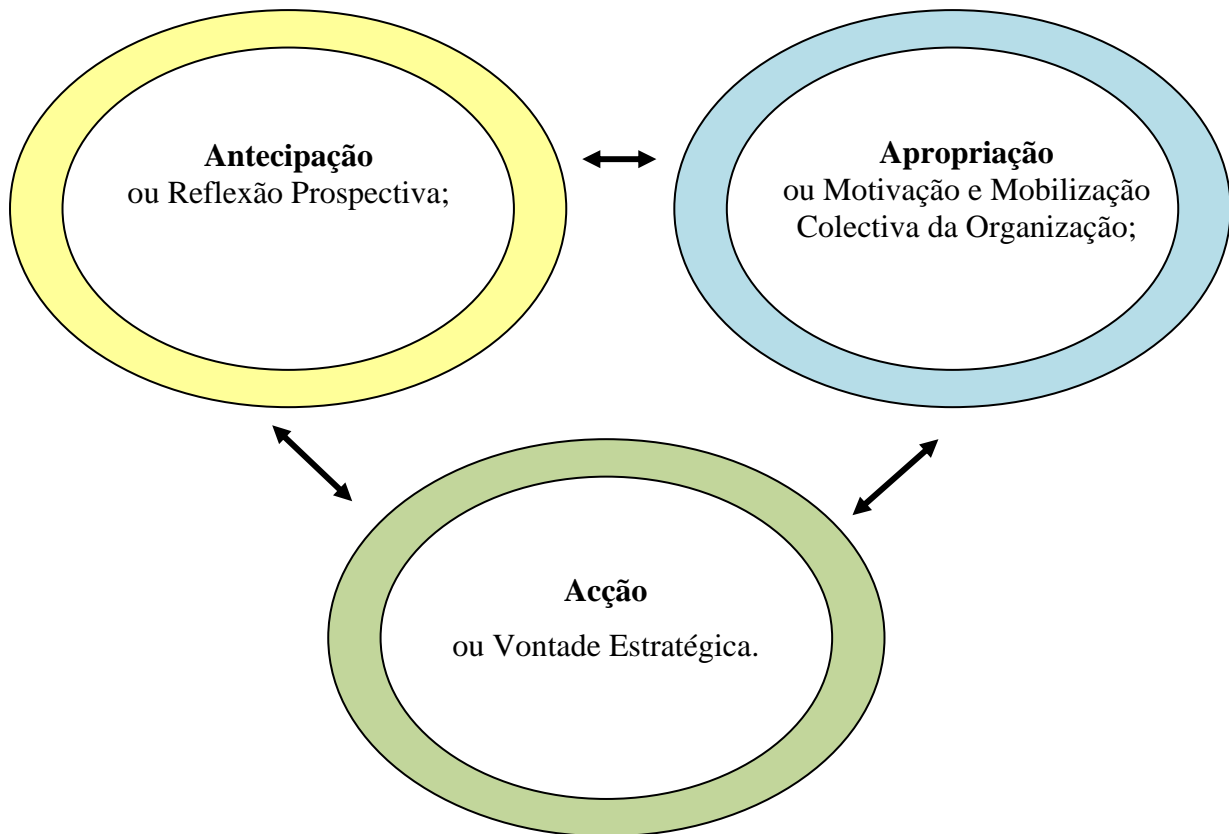
Com base no quadro anterior podemos referir que a análise prospectiva, em termos gerais, diz respeito a estes quatro tipos de situações. No entanto, para o nosso trabalho, que tem em vista uma prospectiva de carácter social e educativo, essa abordagem irá incidir essencialmente no terceiro e quarto grupos.

Assim sendo, podemos também indicar os três elementos fundamentais para uma análise prospectiva, ou seja a antecipação, a apropriação e a acção. Como refere Godet (2000), “a apropriação intelectual e afectiva constitui um ponto de passagem obrigatório para que a apropriação se cristalize em acção eficaz. Encontramos aqui as três componentes do

<sup>179</sup> Investigador referido por Ribeiro (1997)

triângulo grego “*Logos*” (o pensamento, a racionalidade, o discurso), “*Epithumia*” (o desejo, com todos os seus aspectos nobres e menos nobres), “*Erga*” (as acções, as realizações). O casamento da paixão com a razão, do coração com o espírito, é a chave do sucesso da acção e do desenvolvimento dos indivíduos (o corpo).

### Diagrama VII – O Triângulo Grego



Fonte: Elaboração própria adaptado de Godet (1997)

A análise prospectiva não tem o anseio de quantificar, mas tem como meta considerar tão objectivamente possível a realidade com inúmeras hipóteses ou cenários. Uma “boa utilização destes instrumentos é frequentemente refreada pelos constrangimentos de tempo e de meios, inerentes aos exercícios de reflexão. O uso destes instrumentos é inspirado por uma preocupação de rigor intelectual, nomeadamente para melhor colocar as boas questões (pertinência) e reduzir as incoerências nos raciocínios.” (Godet 2000) Para facilitar as escolhas metodológicas, deve ser utilizada a “Caixa de Ferramentas da Prospectiva

Estratégica<sup>180</sup>, em função de uma tipologia de problemas, a saber: iniciar e simular o conjunto do processo da Prospectiva Estratégica; colocar as boas questões e identificar as variáveis chave; analisar os jogos de actores; varrer o campo dos possíveis e reduzir a incerteza; elaborar o diagnóstico completo da empresa face à sua envolvente; identificar e avaliar as escolhas e as opções estratégicas.

Sublinhamos, portanto, que, neste tipo de análise, o reconhecimento da incerteza é fundamental para a prática prospectiva, ao multiplicar as interrogações, permitindo fazer surgir outros horizontes, outras respostas, outras dúvidas, daí que é necessário estabelecer cenários. Aliás, para este tipo de análise, o principal instrumento é a simulação de cenários.<sup>181</sup>

Assim, partimos para a delimitação ou, se quisermos, para uma definição clara de cenários em prospectiva, adoptando como conceito básico uma visão internacionalmente aceite como a de Porter (1986), onde um cenário é uma visão internamente consistente do que o futuro poderá vir a ser e tem, como principais funções, a avaliação explícita de premissas de planeamento, o apoio à formulação de objectivos e estratégias, a avaliação de alternativas, o estímulo à criatividade, a homogeneização de linguagens e a preparação para enfrentar discontinuidades.

Na prática, os cenários são esboços parciais de alguns aspectos do mundo futuro e a sua estruturação pode variar, desde formas puramente narrativas até modelos detalhados com dados quantitativos (Porter et al. 1991). Os aspectos enfatizados devem ser essencialmente aqueles que possuem relevância para o prognóstico desejado, enquanto para Godet (1993), um dos principais estudiosos franceses de técnicas de prospecção, cenário é um conjunto formado pela descrição detalhada de uma situação futura, incluindo a acção dos principais actores e a probabilidade estimada de eventos incertos, articulados de tal forma a descrever a passagem da situação de origem para uma situação num momento futuro, de forma coerente.

Para Mason (1994), o planeamento baseado em cenários é um olhar para a frente de forma criativa e aberta, em busca de padrões que podem emergir e que devem levar a um processo de aprendizagem sobre o futuro. Segundo Schoemaker (1995), a metodologia de elaboração

---

<sup>180</sup> Expressão utilizada em Godet (2000)

<sup>181</sup> Claro que este inventário não é exaustivo e existem outros instrumentos igualmente eficazes.

de cenários consiste num processo estruturado de imaginar futuros possíveis, que pode ser aplicado a um amplo leque de assuntos nas mais diversas áreas.

A utilização de cenários beneficia especialmente situações que envolvem as seguintes condições:

- ✓ Há alto grau de incerteza relativamente à capacidade de prever o futuro ou corrigir rumos.
- ✓ Viveu-se um histórico marcado por surpresas desagradáveis e onerosas.
- ✓ O pensamento estratégico tem sido de baixa qualidade.
- ✓ Ocorreram ou estão prestes a ocorrer mudanças significativas no contexto.
- ✓ Há necessidade de uma nova perspectiva e linguagem comuns, sem perder de vista a diversidade.
- ✓ Coexistem fortes diferenças de opinião e muitas delas têm mérito. (Schoemaker 1995)

As hipóteses de um cenário prospectivo (que projecta os desejos e as angústias face ao futuro) devem preencher simultaneamente cinco condições: pertinência, coerência, probabilidade, importância e transparência. No entanto, parece-nos óbvio que, após diversas leituras bibliográficas, não existe uma metodologia única em matéria de cenários e de análise prospectiva. Complementando esses conceitos fundamentais, Ringland (1998), ao estudar o uso de cenários por empresas, afirma que o planeamento por cenários melhora a qualidade das decisões e a compreensão das suas implicações na estratégia competitiva das organizações.

Tendo como base de fundo a Ecologia Humana e o enquadramento teórico da análise prospectiva, pretendemos, com este ponto, realizar uma pequena análise dos trajectos escolares dos alunos inquiridos. Para tal, numa primeira fase solicitou-se ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes e à Direcção do Externato Diocesano D. Manuel de Mello, informação relativamente à escola em que os alunos que haviam obtido sucesso escolar tinham iniciado o 2º Ciclo de Escolaridade (5º ano). Posteriormente, requeremos, junto das escolas que receberem esses alunos, o grau de sucesso escolar obtido pelos mesmos. Pudemos, deste modo, verificar o progresso dos alunos das diferentes escolas onde foram realizados os inquéritos. Para além disso,

realizámos uma análise relativamente às escolhas dos encarregados de educação na transição de Ciclo.

No Quadro XLII apresentamos a população inicial dos inquéritos realizados durante o ano lectivo de 2005/06, como forma de nos balizarmos e darmos início à análise.

### QUADRO XLII - População Inicial dos Inquéritos aos Alunos 2005/06

População Inicial dos Inquéritos aos Alunos 2005/06		
EB1 N.º 6 do Barreiro	EB1 N.º 8 do Barreiro	Externato D. Manuel de Mello
30	68	16

Fonte: Dados fornecidos pelo Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes e Externato Diocesano D. Manuel de Mello (elaboração própria).

Com estes dados, e numa situação modelar, poderíamos dizer que os 114 alunos que realizaram o inquérito, ao transitar de Ciclo<sup>182</sup>, seriam encaminhados para a EB 2,3 Padre Abílio Mendes. Esta situação aconteceria, uma vez que os três estabelecimentos de ensino estão circunscritos à área de influência do Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes. Será que é o que acontece? Vejamos o próximo quadro.

### QUADRO XLIII – Estabelecimento escolar dos alunos inquiridos no ano lectivo de 2006/07

Estabelecimento escolar dos alunos inquiridos no ano lectivo de 2006/07			
EB1 N.º 6 do Barreiro	EB1 N.º 8 do Barreiro	Externato D. Manuel de Mello	DESTINO
24	50	1	Agrupamento Padre Abílio Mendes
5	14	13	Transferência para outro Agrupamento da Freguesia
	1	1	Transferência para outro Agrupamento do Concelho
1	3		Transferência para outro Concelho ou País
		1	Transferência para Instituição Privada

Fonte: Dados fornecidos pelo Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes e Externato Diocesano D. Manuel de Mello (elaboração própria).

Facilmente constatamos que, dos 114 alunos possíveis, apenas 74 vão para a escola da área de influência onde estavam inseridos, o que equivale a dizer que apenas 65% da população prevista se dirige para o Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes. Esta situação é mais

---

<sup>182</sup> Aqui também incluímos os alunos que foram retidos no 4º ano de escolaridade, uma vez que permanecem no mesmo agrupamento, não interferindo no raciocínio efectuado.

visível na EB1 n.º 8 do Barreiro e no Externato D. Manuel de Mello. Em termos de percentagens de alunos que, ao mudarem de ciclo, se dirigem para a EB 2,3 da sua área de influência, as percentagens são de 80% no caso da EB1 n.º 6 do Barreiro (80%), de 73,5% na EB1 n.º 8 do Barreiro e apenas de 6,25% no que se refere ao Externato D. Manuel de Mello.

Verificamos também que a maioria dos alunos que não vai para a EB 2/3 Padre Abílio Mendes se mantém na mesma freguesia, mas em escolas com áreas de influência diferentes. No entanto, esta situação é bem distinta entre as escolas públicas e o Externato. Assim, conforme o que nos foi transmitido pelos Conselhos Executivos das escolas receptoras, os alunos da EB1 n.º 6 e n.º 8 do Barreiro deslocam-se preferencialmente para a EB 2,3 D. Luís Mendonça Furtado. Já os alunos do Externato D. Manuel de Mello se dirigem para EB 2,3 Quinta Nova da Telha. Em termos finais estas flutuações acontecem de uma forma mais notória na EB1 n.º 8 do Barreiro e no Externato D. Manuel de Mello.

### Quadro XLIV - População dos Inquéritos aos Alunos 2007/08

População dos Inquéritos aos Alunos 2007/08			
EB1 N.º 6 do Barreiro	EB1 N.º 8 do Barreiro	Externato D. Manuel de Mello	
21	49	1	Agrupamento Padre Abílio Mendes
8	15	13	Transferência para outro Agrupamento da Freguesia
	1	1	Transferência para outro Agrupamento do Concelho
1	3		Transferência para outro Concelho ou País
		1	Transferência para Instituição Privada

Fonte: Dados fornecidos pelo Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes, Agrupamento de Escolas D. Luís Mendonça Furtado, Agrupamento de Escolas Quinta Nova da Telha e Externato Diocesano D. Manuel de Mello (elaboração própria).

As informações obtidas junto das direcções das escolas no segundo ano lectivo após a realizam dos inquéritos, acentuam ainda mais essa tendência de os alunos das escolas públicas do primeiro ciclo se deslocarem para outras escolas de segundo e terceiro ciclo da mesma freguesia, embora isto seja mais patente na EB1 n.º6 do Barreiro.

Realizando um balanço da população inicial que o Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes poderia ter recebido (114 alunos) no ano lectivo de 2006/2007 e a população que,

no presente ano lectivo, se encontra nesse mesmo agrupamento (71 alunos), as diferenças de pendor negativo são incontornáveis, porque apenas 62,3% dessa população se mantém ligada à escola da área de influência. No entanto, 35 alunos, o que equivale a dizer 30,7% da população inicial, estão em escolas da mesma freguesia, sobrando 7% que se encontram em outras situações evidenciadas no Quadro XLIII.

Estes dados e as flutuações no universo populacional discente levam-nos a pensar em alguns dos motivos pelos quais estes ocorrem. Uma hipótese consiste no facto de os encarregados de educação mais informados, mais esclarecidos, de uma forma geral pertencentes a grupos socioeconómicos de nível médio alto a alto, “escolherem” uma escola por razões “sociogeográficas”, ou seja, as instituições que lhes dêem mais garantias em relação às expectativas que têm. Esta “escolha” dá-se através dos pedidos de transferências que fazem para as escolas receptoras, alegando diferentes motivos<sup>183</sup>.

Por outro lado, o agrupamento Padre Abílio Mendes recebe sobretudo alunos de famílias mais desestruturadas e/ou oriundas de meios mais desfavorecidos a nível social e económico, uma vez que à sua volta se encontram alguns dos bairros mais problemáticos da freguesia do Alto do Seixalinho. Este facto pode ser igualmente potenciador da “deserção” dos alunos para outras escolas da freguesia.

Um último motivo prende-se com o facto, constatado pela nossa experiência no campo de observação e a que já anteriormente aludimos, de que as outras escolas da freguesia oferecem melhores e/ou outras condições físicas que a EB 2,3 Padre Abílio Mendes.

Uma vez concluída esta primeira reflexão passamos de seguida a uma análise, também ela breve e bastante linear, das taxas de sucesso e insucesso escolar.

---

<sup>183</sup> Os motivos podem ser: proximidade do local de residência dos pais ou dos familiares que vêm buscar os educandos à escola; proximidade do local de trabalho do encarregado de educação, entre outras.

### Quadro XLV - População dos Inquiridos aos Alunos 2007/08 – Sucesso Escolar

População dos Inquiridos aos Alunos 2007/08 – Sucesso Escolar <sup>184</sup>						
	EB1 N.º 6 do Barreiro		EB1 N.º 8 do Barreiro		Externato D. Manuel de Mello	
	Sucesso	Insucesso	Sucesso	Insucesso	Sucesso	Insucesso
2005/06	29	1	65	3	16	0
2006/07	25	4	54	9	16	0
Total	25	5	54	12	16	0
% Total	83,3	16,7	79,4	20,6	100	0

Fonte: Fonte: Dados fornecidos pelo Agrupamento de Escolas Padre Abílio Mendes, Agrupamento de Escolas D. Luís Mendonça Furtado, Agrupamento de Escolas Quinta Nova da Telha e Externato Diocesano D. Manuel de Mello (elaboração própria).

Ao observarmos o Quadro XLV, realçamos imediatamente de taxa de sucesso total que os alunos do Externato D. Manuel de Mello revelam. Este facto, para além de estar relacionado com as opções metodológicas e de ensino dos docentes, as quais não acreditamos que sejam muito diferentes nas restantes escolas, pode ser devida em grande parte ao apoio que as famílias com alunos nessa instituição lhes prestam.

Outro aspecto curioso regista-se na EB1 n.º 6 do Barreiro (83,3%), a qual apresenta uma taxa de sucesso ligeiramente superior à Escola Básica n.º 8 (79,4%). O facto de o meio envolvente, em termos socioeconómicos, da primeira escola ser ainda mais delicado do que acontece na outra instituição de cariz público, supostamente poderia indiciar resultados mais negativos. Esta situação deve-se, no nosso ponto de vista, a uma conjugação de factores. O primeiro passa, necessariamente, pela classe docente da escola. Um segundo factor, por nós tido como o maior indicador para a taxa apresentada, é a importância que as famílias dão à escola, inculcando o mesmo sentimento nos alunos.

Face aos dados apresentados, somos forçados a dizer que os “opostos atraem-se” pois, em termos escolares, e neste campo de estudo em particular, as melhores taxas verificaram-se na escola com melhores condições físicas e com encarregados de educação provindos de classes socioeconómicas mais favorecidas, e as piores na escola com menores capacidades físicas e com agregados familiares procedentes de classes socioeconómicas mais desvalidas.

Com base no que referimos anteriormente, em termos prospectivos e tendo por base de fundo o meio envolvente desta dissertação, afixamos que relativamente ao sucesso escolar os alunos da EB1 n.º 6 e do Externato D. Manuel de Mello, terão à partida mais hipóteses de

<sup>184</sup>Nota: Os alunos transferidos para outros concelhos ou país foram admitidos na coluna de sucesso.

singrar em termos académicos. Por outro lado, continuará o êxodo da população escolar das escolas de 1º ciclo na área de influência do Agrupamento Padre Abílio Mendes, no que concerne à transição de ciclo, uma vez que, naturalmente, os encarregados de educação tendem a procurar o melhor para os educandos, independentemente das razões que estão por trás das opções.

## **2.8 - Conclusão**

*“Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos nossos próprios olhos.” Candau<sup>185</sup>*

Apesar das grandes mudanças ocorridas principalmente nos países industrializados desde o início do século XX, em termos sociais e políticos, o modelo ou paradigma que ainda vigora nas nossas escolas numa sociedade pós-industrial é o modelo fordista ou da escola transmissiva, que assenta sobretudo em processos mecânicos de memorização quer de temas, quer de operações. No entanto, parece-nos que, gradualmente, a escola construtivista começa a estabelecer algumas regras e a assumir maior preponderância nas nossas escolas.

Para uma sociedade que se quer realmente moderna, virada para uma cidadania responsável e para um comprometimento individual, este será o caminho, pois exige um pensamento reflexivo, empreendedor, dando uma maior ênfase à relação com as instituições, valorizando a autonomia do aluno e a sua responsabilização quanto ao seu processo de aprendizagem, não tendo, portanto, atitudes passivas face aos saberes e aos valores.

As conclusões que serão traçadas empiricamente a partir do estudo de caso e que irão ser elaboradas e descritas seguidamente assentam em três grandes pilares. O primeiro deles tem analogia com a resenha bibliográfica apresentada. Num segundo, apontamos para as respostas encontradas pelo nosso estudo. O terceiro leva-nos à avaliação do nosso trabalho, das potencialidades e limitações do mesmo e, conseqüentemente, levando a hipóteses e pistas metodológicas para posteriores trabalhos.

Salientamos de antemão que estas conclusões não pretendem esgotar o problema em análise, nem constituem um guião ou modelo generalizável. Trata-se apenas de um estudo único com as suas particularidades, mas que no fundo ambiciona ligar as conclusões aos contextos investigados e aos seus modos de vida e, assim, perceber as lógicas de acção que podem vir a ser necessariamente alteradas ou adaptadas noutros contextos.

---

<sup>185</sup> In Bóia (2005)

Nesta relação *Família/Escola – duas realidades: uma visão de Ecologia Humana*, foram desenvolvidos esforços em agregar uma literatura diversificada, certamente não muito extensa mas claramente objectiva, tendo em vista o objecto da investigação e as hipóteses. Este tema, como afirmámos, tem vindo a despertar um maior interesse nos investigadores<sup>186</sup>, em Portugal, embora não nesta perspectiva mais lata e abrangente em diversas áreas do saber, como é a Ecologia Humana. A importância crescente desta temática é bem evidente com o acréscimo, nos últimos tempos, de legislação relativa à participação das famílias nos percursos escolares dos alunos e na vida da escola.

Podemos ainda salientar, da análise bibliográfica realizada, a tipologia de Epstein, que é um instrumento facilitador para que as escolas possam orientar o crescimento de programas de envolvimento e de colaboração com as famílias e com a comunidade, permitindo, como observámos, fazer um diagnóstico da situação existente na escola, analisar os obstáculos, as estratégias de colaboração e os recursos disponíveis, traçar um plano de acção alicerçado que, por sua vez, desenvolve ligações com a comunidade onde está localizada.

Valorizámos também, na Parte I do nosso estudo, as observações efectuadas por diferentes autores, relativamente às variações de participação dos pais, de acordo com a sua condição socioeconómica. Mais do que do estatuto socioeconómico e das habilitações literárias dos pais, a influência da família na aprendizagem escolar depende das actividades e atitudes promotoras de aprendizagem que eles desenvolvem e têm com os filhos. O carácter modificável dessas atitudes acentua a pertinência e a importância da colaboração entre a escola e a família (Villas-Boas, 2001). É certo que, como expusemos na Parte I, nas últimas décadas houve uma proliferação de publicações confirmando os resultados positivos da colaboração família/escola, bem como a produção de legislação que a favorece. No entanto, não nos parece ter havido um grande reforço efectivo da participação parental nas escolas nem das práticas dos estabelecimentos de ensino para o conseguirem.

Com base no que já foi abordado, quer em termos teóricos, quer em termos de estudo de caso, acreditamos que o aluno pode e deve ser o principal condutor da relação entre a escola

---

<sup>186</sup> A relação família/escola tem sido objecto de estudo de diversas teses de mestrado e de doutoramento, principalmente nestas duas últimas décadas.

e a família, porque ele é o ponto de focagem para ambas. O aluno, voluntária ou involuntariamente, contribui para facilitar/aproximar ou dificultar/afastar a família e/ou a escola do processo educativo, conforme as suas percepções e os seus afectos sejam positivos ou negativos.

Esta investigação<sup>187</sup>, que tem como base os inquéritos por questionário, tem uma natureza sobretudo quantitativa, opção que se mostrou igualmente adequada, porque permitiu otimizar a compreensão deste caso. Este estudo revelou diversos aspectos importantes para uma boa relação ecológica entre a Escola e a Família. Aspectos esses que foram determinantes para a visão prospectiva desta tese, na qual este assunto se desenvolveu. Com base na apresentação dos aspectos teóricos e dos aspectos práticos dos temas levantados no âmbito da problemática desta dissertação, iremos apontar agora algumas respostas para as questões que surgiram.

Actualmente, constatamos que existe uma enorme falta de comunicação entre Família/Escola, independentemente das classes sociais (mas sobretudo entre os de menores rendimentos e/ou menor formação académica), talvez pela inoperância das reformas educativas, pelo negativismo, pelo medo recíproco, enfim, por um sem número de questões associadas. No entanto, é evidente que tudo isso pode sofrer alterações, desde que existam programas de envolvimento parental voltados para o multiculturalismo.

Uma das conclusões mais evidentes deste estudo radica na rejeição de algumas ideias relacionadas com o desinteresse dos encarregados de educação, pois é patente que nestas escolas os pais manifestam vontade de colaborar e participar, bem como de apoiar os seus educandos, independentemente de se sentirem ou não preparados. No entanto, apesar dos esforços dos docentes, pensamos que poderiam ser criadas condições para que houvesse ainda uma maior aproximação entre os docentes e os encarregados de educação. Sabemos que só se caminha caminhando, por isso acreditamos que as raízes estão nas escolas. Falta apenas algo que as faça surgir com força.

---

<sup>187</sup> Optámos pela investigação com base no estudo de caso, porque esta cobre as condições contextuais, e não apenas o fenómeno em estudo, considerando fontes de informação múltiplas e aprofundando apenas a compreensão do caso e não a sua generalização.

Outro aspecto relevante prende-se com a experiência dos docentes. Neste estudo ficou patente que a experiência dos professores não tem relação directa com a participação dos encarregados de educação. Aliás, ficou visível que é na escola onde existe uma maior experiência dos professores (EB1 n.º 8 do Barreiro) que se regista uma menor percentagem de participação das famílias na escola.

Outra das conclusões, e em relação às quais existe grande consenso dos actores educativos (pais, alunos e professores), é que o envolvimento parental na educação escolar dos educandos é considerado unanimemente como essencial para uma verdadeira educação para a cidadania, para uma escola de valores, para uma educação participativa, no fundo, para a educação contemporânea. Como revela Pedro Silva (2002), “os pais, independentemente da sua profissão e da sua condição de classe e género, são, antes de mais, educadores. A interacção pais/professores situa-se na encruzilhada da educação escolar com a educação familiar. No meio escolar regista-se muitas vezes este “esquecimento” de que os pais são agentes educativos e de que se pode contrapor uma pedagogia familiar a uma pedagogia escolar. Por outro lado, e tal como os professores, os pais são também cidadãos. Se a estes factos acrescermos o de que pais e professores se preocupam com o bem-estar e a formação das mesmas crianças/jovens, parece não se encontrarem motivos fortes para negar uma relação de cooperação.”

No entanto, existem dificuldades em pôr esta “máquina” a trabalhar. De acordo com alguns dos intervenientes, os professores realizam a prestação de um serviço, os pais são os clientes e os alunos tornam-se os utilizadores do mesmo. Apesar de esta realidade estar ainda presente em algumas cabeças, não é o denominador comum. Nas escolas deste estudo de caso, apurou-se que, pelo menos, já se iniciou o trabalho para uma relação de mútua aprendizagem entre parceiros educativos, ou seja, foram dados os primeiros passos para uma cultura de parceria. Mais valor tem esta afirmação relativamente às escolas públicas, se tivermos em conta que elas envolvem uma população socialmente muito diversificada.

Se nos parece evidente o que os intervenientes receiam, a verdade é que, quando existe cooperação numa perspectiva de multiculturalidade, esses medos atenuam-se, passando a haver plataformas comuns de entendimento, que convergem num mesmo fim: o acto de educar.

Destaca-se também a inoperância da teoria face a uma praxis de quotidiano. Não são os decretos ou despachos que vão envolver os pais na escola (a não ser a nível de orgânica, ou seja no “papel”), mas sim uma prática virada para estes, uma cultura de escola essencialmente direccionada para pais parceiros e não pais cliente. O investigador Bronfenbrenner (Ministério da Educação, 2000) confirma esta ideia, ao referir que se tornam necessárias políticas e práticas que proporcionem a ocasião, o estatuto, o encorajamento, o exemplo e a aprovação das famílias para que essa aproximação seja duradoura.

Neste estudo, foi para nós igualmente visível que, nas escolas públicas, os níveis de escolaridade, a situação profissional, o rendimento dos encarregados de educação, bem como alguma das suas observações face à escola, são características das classes mais desfavorecidas. Isto é, os encarregados de educação vêm a escola com altas expectativas, quer em relação ao futuro dos seus filhos, quer em mais práticas de co-produção. Noutros aspectos/actos e formas de interacção com a escola, apontam claramente para uma classe média. Senão vejamos. Estes pais demonstraram, nos inquéritos, estar um pouco informados do processo organizativo da Escola, da legislação que implica a sua participação, bem como do papel do professor na formação do seu educando. Tudo isto acontece porque a realidade assenta numa maior proximidade (quer física, quer humana) entre a Escola e as Famílias. Logo, estas últimas tomam consciência do processo ensino aprendizagem de uma forma diferente, tornando-se mais interventivas, mais atentas a uma nova realidade ao nível de escola. Digamos que os pais encontraram o caminho para uma relação de parceria, de envolvimento parental significativo. De salientar que sentem necessidade de estarem representados em associação de pais, de forma a serem ouvidos e mais bem interpretados.

Para que se expanda esse caminho que aparentemente se está a percorrer nas diferentes escolas, deverá haver a preocupação de encontrar formas da manutenção dos aspectos positivos de integração das famílias na escola, bem como de desenvolver novos esforços para que, de uma forma concertada, todos os intervenientes criem uma verdadeira parceria, onde cada um saiba perfeitamente qual o seu papel interventivo, com o fim último de proporcionar aos alunos um ensino mais significativo, mais coerente, mais rico de valores. Em duas palavras, sucesso escolar. Fica, portanto, claro que, independentemente da classe

social e/ou situação profissional das famílias, os resultados são sempre positivos para os intervenientes, desde que haja vontade de cooperar entre as partes.

Ao encontro desta última ideia, e numa linha de pensamento prospectivo, acreditamos que, no caso de se manter ou até de se desenvolver esta e outras parcerias, os alunos, pelo menos na sua maioria, certamente irão obter maior sucesso escolar, bem como maiores possibilidades futuras em conseguir êxito ao nível profissional e académico. Este sucesso poderá ser quebrado no momento da passagem para o 5º ano de escolaridade, por vários factores, tais como uma nova perspectiva de escola, novas realidades e dificuldades na gestão de conflitos. Enfim, múltiplos factores de índole diversa poderão inquinar a realidade actual. Por isso, sugerimos a criação de parceria com a escola que irá acolher as crianças que transitarem para o 5º ano, para assim continuarem a desenvolver uma filosofia que tem fomentado bons resultados, nos aspectos da participação dos pais na vida escolar, que aqui demonstramos serem essenciais quer teoricamente, quer no estudo prático.

A partir do pressuposto de que a educação é um serviço e um direito, podemos ser induzidos numa leitura breve e numa perspectiva de mercado e concluir que as classes socioeconómicas mais desfavorecidas são as mais prejudicadas. No entanto, com esse propósito, consideramos que, independentemente da condição socioeconómica dos agregados familiares, todos poderão beneficiar do mesmo desígnio. Contudo, para a realização deste pressuposto defendemos as seguintes ideias:

- Melhoria da formação dos docentes tendo por base o projecto educativo da escola/agrupamento.
- Criação de soluções tecnológicas em contexto de sala de aula, de modo a cativar a população escolar.
- Incentivo ao envolvimento individual dos pais na aprendizagem dos filhos, contratualizando metas/objectivos a cumprir por professores, pais e alunos.
- Redimensionamento das salas de aula e de outros espaços escolares, tendo em vista as necessidades actuais da população estudantil.

- Redução do número de alunos por turma no 1º Ciclo (mínimo de 16 alunos e máximo de 20) ou turmas de 25 alunos onde o professor titular de turma seja coadjuvado por colegas “especialistas” em áreas mais específicas.
  
- Aumento do poder de decisão dos conselhos executivos para a implementação de metas e objectivos, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares.
  
- Avaliação interna e externa das escolas/agrupamentos, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares. Neste sentido, já foram publicadas para consulta pública no site da Inspeção Geral de Educação os resultados da avaliação externa de diversas escolas/agrupamentos, tendo como base a avaliação interna realizada pelas mesmas, bem como as entrevistas e painéis de discussão realizadas pelos inspectores aos diferentes agentes educativos<sup>188</sup>.
  
- Avaliação generalizada do trabalho dos docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares. Neste âmbito “o verdadeiro ensino pressupõe o conhecimento dos alunos, dos seus percursos individuais e das formas mediante as quais eles pretendem aprender. Envolve também oportunidades para professores poderem aprender uns com os outros, avaliar os resultados do seu trabalho e criar práticas pedagógicas inovadoras.” Linda Darling-Hammond (Bóia 2003, 134).
  
- Envolvimento verdadeiro com a comunidade e, principalmente, com os encarregados de educação e suas famílias. Para tal, defendemos a criação nas escolas/agrupamentos de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, que deverá ser implementado nas mesmas por uma Associação de Pais, ou outra organização sem fins lucrativos, tendo como base orientar e potenciar a solução de problemas, quer de alunos, quer das suas famílias, com apoio de técnicos especializados, numa lógica de rede social de apoio. Esses problemas podem ser de cariz social (toxicoddependência, desemprego, delinquência, doenças infecto-contagiosas, etc.) ou de cariz mais escolar (absentismo e/ou abandono escolar precoce, necessidade educativas especiais, orientação profissional e escolar, indisciplina, *bullying*, etc.).

---

<sup>188</sup> Tais como encarregados de educação, docentes, pessoal não docente, alunos e outros elementos da comunidade educativa (autarquias, empresas, colectividades, etc.)

Acreditamos que é numa cooperação desta ordem e entre todos os envolvidos no processo educativo que está a chave para a melhoria, quer dos resultados escolares, quer de uma verdadeira inclusão. Temos consciência de que estes problemas identificados, na sua maioria, não são oriundos da escola, mas revelam-se nela, por isso só com uma intervenção de todos e para todos é possível atenuar estas diferentes situações problemáticas.

- Formação parental e formação para docentes nesta área. A este respeito, Diogo (2002b) sugere: “Tudo isto aponta para a pertinência de se intervir, designadamente através da formação de professores e de projectos de investigação acção, nas escolas, no sentido de reestruturar as representações quer das famílias das classes populares, acerca do seu próprio envolvimento, quer dos professores, acerca do envolvimento dessas.” Ainda na mesma orientação desta última investigadora, será também necessária a intervenção ao nível da formação dos pais. Isto é, ao longo do ano lectivo deverão ser desenvolvidos, na escola, colóquios e outros tipos de acções, de modo a que as famílias se envolvam mais e entendam melhor a orgânica educativa.

Na sequência do raciocínio que temos vindo a desenvolver até ao momento, queremos ainda abordar um documento que, na nossa óptica, é essencial para a implementação destas ou de outras medidas e recomendações: o Projecto Educativo de Escola/Agrupamento. Com efeito, o Projecto Educativo é o único documento em cuja elaboração pode e deve intervir toda a comunidade educativa, reconhecendo e validando os valores e princípios educativos essenciais para aquela comunidade, assim como as linhas orientadoras e de actuação em termos organizacionais e metodológicos para se conseguir uma melhor educação para aquela população identificada. Definitivamente, o Projecto Educativo é o grande marco de que a comunidade educativa dispõe para traçar as linhas educativas que fomentam e direccionam a participação e a inclusão, independentemente se a escola é pública ou não.

Este projecto não é uma ferramenta burocrática, antes se reveste de um significado essencial, pois a partir dele são lançadas directrizes para outros documentos, como o projecto curricular de escola/agrupamento, o projecto curricular de turma, o plano de actividades, a planificação de aulas, o regulamento interno, etc. Por isso, é imprescindível a participação de todos, de modo a dar sentido às necessidades da comunidade educativa. Desta forma, sairá certamente uma relação família/escola muito mais profícua. Por conseguinte, seria

conveniente que cada escola/agrupamento, considerando a especificidade dos alunos e dos seus contextos familiares, construísse uma política de colaboração família/escola, incluindo-a verdadeiramente no seu projecto educativo.

Lançadas algumas das ideias que quisemos deixar, à laia de considerações finais da presente investigação, não podemos terminar sem apontar algumas das suas limitações, com um propósito também pedagógico, já que elas poderão vir a constituir pistas de trabalho com potencialidade para futuros estudos nesta área.

Consideramos que um risco inerente a este estudo se prendia com alguma imparcialidade, que julgamos ter conseguido evitar, pese embora ela possa imperceptivelmente aos nossos olhos perpassar em algumas partes do texto final. No entanto, em toda a pesquisa bibliográfica e opções metodológicas, tentámos ser tão rigorosos quanto possível, de modo a não influenciar o tratamento e, sobretudo, as ilações decorrentes da informação tratada. Salientamos alguma dificuldade sentida, derivada à nossa experiência profissional e pessoal, enquanto professor, enquanto homem e enquanto pai.

Outro aspecto que poderá ter sido menos conseguido relaciona-se ainda com questões metodológicas, já que, conforme referimos anteriormente, o estudo de caso de natureza qualitativa não permite a generalização das conclusões obtidas ao universo escolar e familiar, em termos regionais e, muito menos, à escala nacional.

Por fim, um terceiro aspecto limitativo prende-se com a concretização de todos os objectivos traçados, uma vez que, em relação a qualquer um deles, teria sido possível ir um pouco mais além. A nossa opção por privilegiar uma perspectiva geral sobre as relações entre família e escola, em detrimento de uma problemática mais circunscrita, deixa um inevitável sentimento de insatisfação, que pretendemos poder vir a colmatar em futuras investigações, a título individual ou integrados em equipa.

Deixamos duas reflexões. O reforço das relações entre a escola e a família, entre pais e professores, aumenta as capacidades de actuação de ambas as partes em benefício daquilo que importa: a educação e o aluno, pois não existe educação sem alunos. “A colaboração, se não tiver por base o levantamento das características socioeconómicas e culturais da

população escolar e não contemplar uma oferta diversificada de actividades que procure adequar-se aos diferentes extractos dessa população, poderá dirigir-se apenas a um público de classe média, contribuindo para acentuar ainda mais a clivagem existente entre as famílias mais desfavorecidas e a escola.” (Marques 1992). A nossa outra ideia prende-se com a noção de escola inclusiva. Para nós, a escola só é inclusiva se deixar de ser inclusiva apenas dentro de portas e passar a incluir a comunidade envolvente.

Terminamos estas considerações, focando a génese deste estudo, ou seja, a Ecologia Humana, pois o mesmo só foi possível tendo em conta a visão que esta ciência incute nos campos de estudo. Sem dúvida nenhuma, com este tipo de abordagem conseguimos avançar em vários caminhos, tendo como objectivo último perceber as diversas relações entre a escola e a família, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos. Numa linguagem mais poética, a Ecologia Humana é a foz de um rio, onde ribeiros e lagoas (outras ciências) confluem, para o seu fortalecimento. Neste caso, para uma melhor compreensão da relação dicotómica entre a família e a escola. Ainda numa linguagem “hidro-ecológica”, para ganhar pulso e aprofundar o tema, tivemos de conhecer os principais sistemas a montante e a jusante, para sabermos lidar com a biodiversidade (cultural, económico-social) existente. Assim, ao irmos buscar várias abordagens de outros estudos e de outros espectros científicos, cremos ter tornado este estudo um pouco mais consistente.

Relembramos ainda que o mais importante em torno desta problemática é a criança. Se acreditarmos que ela está e estará em primeiro lugar, não haverá sem dúvida entraves para o seu sucesso, para a sua felicidade. O problema é que, numa sociedade cada vez mais competitiva, mais egocêntrica, torna-se cada vez mais difícil ser família, ser criança, SER...

*“A educação é (assim) o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se ama suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.” Arendt (2000)*



## **BIBLIOGRAFIA**

- ALBERTO, Carlos (2003). *Monografia do movimento associativo da freguesia do Alto do Seixalinho*, Junta de Freguesia do Alto do Seixalinho, Barreiro.
- ALMEIDA, Ana M.<sup>a</sup> (1993). *A Fábrica e a Família*, Edições Câmara Municipal do Barreiro, Barreiro.
- ALMEIDA, João Ferreira de (Coord.) (1994). *Introdução à Sociologia*, Universidade Aberta, Lisboa.
- Ambrósio, Teresa (2005). *Educação, Temas e Problemas*, N<sup>o</sup>1, Centro de Investigação em Educação Paulo Freire - Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, pág. 69-78, Edições Colibri, Lisboa.
- ANDERSON, Gary (1999). *Fundamentals of Educational Research*, Falmer Press Teachers Library, London
- De BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques, & De SCHOUTHEETE, Marc (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*, F. Alves, Rio de Janeiro.
- ANTUNES, Fátima (1995). Educação, Cidadania e Comunidade – Reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas, *Revista Portuguesa de Educação*, N.º 8, págs. 191-205, Universidade do Minho, Braga.
- ARENDDT Hannah (2000). *A Crise na Educação, Quatro Textos Excêntricos*, Relógio d'Água Edições. Lisboa
- ARIÉS, Philippe (1988). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, Relógio d'Água, Lisboa.
- BAILEY, D. et al (1992). *American Journal on Mental Retardation*, *Needs expressed by mothers and fathers of young children whith disabilities*, n.º 97, pp. 1-10., New York
- BARROS, José D'Assunção (2008). *As hipóteses nas Ciências Humanas — Considerações sobre a natureza, funções e usos das hipóteses*, Sísifo / Revista de Ciências da Educação · n.º 7 · Set/Dez 08, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- BELL, Judith (2008). *Como realizar um projecto de investigação*, Edições Gradiva, Lisboa.
- BENAVENTE, A. et al (1991). *Do outro lado da Escola*, Coleção Terra Nostra, Editorial Teorema, Lisboa.
- BERGER, Louise (1995). *Pessoas Idosas*, Lusodidacta, Lisboa.
- BIRMINGHAM, David (1998); *História de Portugal. Uma Perspectiva Mundial*, Terramar Editores, Lisboa
- BOGDAN, R. & BIKLEN, K. (1994); *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora (Coleção "Ciências da Educação"), Porto.
- BÓIA, José (2003). *Educação e Sociedade – Neoliberalismo e os desafios do futuro*, Edições Sílabo, Lisboa
- BOWDITCH, J. L. & BUONO, A. F. (1992). *Elementos do comportamento organizacional*, Pioneira São Paulo.
- BRANNEN, J. (1992). *Combining qualitative and quantitative approaches: an Mixing Methods:*

*qualitative and quantitative research*, Brannen Edition, Ashgate.

BRAVO, M<sup>a</sup> Pilar Colás & EISMAN, Leonor Buendia (1998). *Investigación Educativa*, Ediciones Alfar, Sevilla.

BRONFENBRENNER, U. (1994). *The Ecology of Humain Development: experiments by nature and design*, 8<sup>a</sup> printing, Harvard University Press, Cambridge.

CABANAS, José Maria Quintana (2002). *Teoría da Educação – Concepção antinómica da educação*, Edições ASA, Lisboa

CANÁRIO, Rui & D'ESPINEY, Rui (1994). *Uma Escola em mudança com a Comunidade – Projecto Eco, 1986-1992 experiências e reflexões*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

CANÁRIO, Rui (1993). *Inovação e projecto educativo de escola*, Educa, Lisboa.

CANÁRIO, Rui; ROLO, Clara & ALVES, Mariana (1998). *A Parceria Professores/Pais na Construção de uma Escola do 1º Ciclo – estudo de caso*, Ministério da Educação – Comissão Europeia, Lisboa.

CAPUCHA, Luís (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, Lisboa.

CARAPETO, Cristina (1994). *Ecologia – Princípios e conceitos*, Universidade Aberta, Lisboa.

CARMO, Maria Goreti da Silva (2004). *A Influência das Características das famílias em intervenção precoce na identificação das suas necessidades e na utilidade da sua rede de apoio social*, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

CARMONA, Rosalina (2005). *...do Barreiro ao Alto do Seixalinho – Um passado rural e operário*, Junta de Freguesia do Alto do Seixalinho, Barreiro.

CARVALHO, Francisco José Rodrigues (2005). *A educação de crianças com deficiência na perspectiva da Ecologia Humana – O caso particular das escolas do 1º Ciclo dos Olivais (Lisboa) – Dissertação de Doutoramento*, Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa

CARVALHO, Rómulo (1985). *História do Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

CARVALHO, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

CASSINI, Sérgio Túlio (2005). *Ecologia: Conceitos Fundamentais*, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória

CORREIA, Luís (1998). LER História, *O Sistema Educativo do Estado Novo*, , n<sup>o</sup> 35, pp. 71-107, Lisboa.

COSTA, J. A. (1992). *Gestão Escolar. Participação, autonomia, projecto educativo de escola*, - 3<sup>a</sup> Edição, Texto Editora, Lisboa.

COUTINHO, Clara (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*, Universidade do Minho, Braga.

PONTE, João Pedro da (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*, Grupo de Investigação DIF – Didáctica e FormaçãoCentro de Investigação em Educação e Departamento de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.

CRESWELL, John (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.

- CRUZ, Manuel Braga (1998). *O Estado Novo e a Igreja Católica*, Editorial Bizâncio, Lisboa.
- D'HAINAUT, Louis. (1990). *Conceitos e métodos da estatística., Uma variável a uma dimensão*, Vol. I, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- DAVIES, Don (1994). *Inovação – Educação e Família*, Vol.7, Nº3, págs.377-389, I.I.E. – Ministério da Educação, Lisboa.
- DAVIES, Don (s/d). *Criando Parcerias – via para uma aprendizagem de sucesso*, Ministério da Educação, Lisboa.
- DAVIES, Don et Al (1989). *As escolas e as Famílias em Portugal – realidade e perspectivas*; Biblioteca do Educador, Livros Horizonte, Lisboa.
- DAVIES, Don, MARQUES, Ramiro & SILVA, Pedro (1993). *Os Professores e as Famílias – A colaboração possível*, Biblioteca do Educador, Livros Horizonte, Lisboa.
- DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna (2000). *Handbook of qualitative research*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- DICIONÁRIO BÁSICO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2001). Porto Editora, Porto.
- DIEZ, J. J. (1994). *Família/escola uma relação vital*, Porto Editora, Porto.
- DIOGO, Ana Matias (1998a). *Famílias e Escolaridade – representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*; Edições Colibri – FCSH, Lisboa.
- DIOGO, Ana Matias (2002a). *Pais e Professores um desafio à cooperação*; Coleção em foco, págs. 251-279, Edições Asa, Porto.
- DIOGO, Ana Matias et Al (2002b). *Pais e Professores um desafio à cooperação*; Coleção em foco, págs. 283-313, Edições Asa, Porto.
- DIOGO, José M. (1998b). *Parceria Escola-Família – A caminho de uma Educação Participada*, Coleção Escola e Saberes, Porto Editora, Porto.
- DRUCKE, Peter (1997). *Executive Digest*, Maio, Lisboa.
- ECO, Humberto (1998). *Como Se Faz Uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença (7.<sup>a</sup> ed.), Lisboa
- FERNANDES, Paula Maria Pereira de Sousa (2005). *A (Re)Construção do Ambiente educativo das escolas e a Educação Multi/Intercultural*, Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança, Braga.
- FERNANDES, Rogério (s/d). *João de Barros – Educador Republicano*, Livros Horizonte, Lisboa.
- FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, 2.<sup>a</sup> ed., Ed. Monitor. Lisboa.
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*, 4<sup>a</sup> Ed. (Trad. Portuguesa), Celta Editora, Oeiras.
- GODET, Michel (1993). *Manual de prospectiva estratégica: da antecipação à acção*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- GODET, Michel (1997). *Manuel de Prospective Stratégique*, Vol I e II, Dunod, Paris.

## Relação Família-Escola, Duas Realidades; Uma visão de Ecologia Humana

---

- GODET, Michel (2000). Caderno do Cepes, *A caixa de ferramentas da prospectiva estratégica*, n.º1, Lisboa.
- GOMES, Joaquim (1986). *A Educação Infantil em Portugal*, Instituto Nacional de Investigação Científica e Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- GOMES, Joaquim (1995). *Para a História da Educação em Portugal (seis estudos)*, Porto Editora, Porto
- GOMES-PEDRO, João (1995). *Bebé XXI, criança e família na viragem do século*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- GOMEZ, Gregorio; FLORES, Javier & JIMÈNEZ, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Ediciones Aljibe, Málaga.
- GOODLAD, John I. (1994). *Educational Renewal: Better teachers, better schools*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- GRILO, Marçal (2002). *A Europa, a educação e as sociedades modernas*. in *desafios da Educação, ideias para uma política educativa no século XXI*, Oficina do Livro, Lisboa.
- GUERRA, Isabel (s/d). V Congresso Português de Sociologia, *Reflexões sobre os métodos e técnicas de planeamento: acção colectiva e "jogo estratégico de actores"*, Lisboa
- HANAZAKI, Natália (2004). *Ecologia e Ecosistemas*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- HAWLEY, Amos H. (1996). *Teoría de la Ecología Humana*, Editorial Tecnos, Madrid.
- HOZ, Arturo (1985). *Investigación Educativa*, Ediciones Anaya, S.A., Madrid.
- IMBERNÓN, F. et al. (1999). *La Educación en Siglo XXI*, Graó, Barcelona.
- INOVAÇÃO – *Educação e Família*. (1994) Vol.7, N.º3, I.I.E. – Ministério da Educação, Lisboa.
- JOUVENEL H. (1993). *Sur la méthode prospective: un bref guide méthodologique*, Futuribles, n.º 179, Paris.
- JUSTINO, David (2005). *Educação, Temas e Problemas*, N.º1, Centro de Investigação em Educação Paulo Freire - Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, pág. 13-36, Edições Colibri, Lisboa.
- KERLINGER, Fred (1979). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: Um tratamento conceitual*, EPU. São Paulo.
- KREBS, C. J. (1972). *Ecology: the experimental analysis of distribution and abundance*, Harper & Row, Nova Iorque
- LAYRARGUES, Phillipe (2004). *(Re)conhecendo a educação ambiental brasileira*, \_Ministério do Meio Ambiente, Identidades da Educação Ambiental Brasileira, Edições MMA, Brasília.
- LEAL, A. & VALEGAS, A. (1993). Um Olhar Sobre o Barreiro, *História dos Moinhos do Barreiro*, n.º 2, Novembro, Barreiro.
- LENCASTRE, Marina Prieto Afonso (2006). Revista Lusófona de Educação, *Ética ambiental e educação nos novos contextos da ecologia humana*, , N.º8, págs. 29-52, Lisboa.

## Relação Família-Escola, Duas Realidades; Uma visão de Ecologia Humana

---

- LESSARD-HÉBERT, Michelle (1996). *Pesquisa em Educação*, Instituto Piaget, Lisboa.
- LIGHT Foot, (1978). *Worlds apart – Relationships between families and schools*, Basic Books, New York.
- LIMA & SÁ, Licínio e Virgínio (2002). *Pais e Professores um desafio à cooperação*; Colecção em foco, págs. 25-88, Edições Asa, Porto.
- LIMA, Jorge Ávila de (2002). *Pais e Professores um desafio à cooperação*; Colecção em foco, págs. 7-21, 133-170, Edições Asa, Porto. .
- LIMA, M. (1981). *Inquérito sociológico – problemas de metodologia*, 2ª edição, Editorial Presença, Lisboa.
- LOPES, José da Cruz (1993). *Ecologia Humana e turismo no Alto Minho*, Revista da Faculdade de Letras – Geografia, I Série, Vol. IX, págs. 17-44, Porto
- LOPES, José da Cruz (2001). *O impacto da Barragem do Alto Lindoso na zona serrana do Minho-Lima. Uma perspectiva de ecologia humana - Dissertação de Doutoramento*, Universidade Nova de Lisboa – Faculdade Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- MARCONI, M. & LAKATOS, E. (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*, 3ª Ed., Atlas, São Paulo.
- MARQUES, J. & PAÉZ, D. (2000). *Processos cognitivos e estereótipos sociais*, Psicologia Social, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARQUES, Ramiro (1991). *A Escola e os Pais – Como colaborar?*, Colecção Educação Hoje, Texto Editora, Lisboa.
- MARQUES, Ramiro (1992). *A direcção de turma, integração escolar e ligação ao meio*, Texto Editora, Lisboa.
- MARQUES, Ramiro (1994). *Inovação – Educação e Família*, Vol.7, Nº3, págs.357-375, I.I.E. – Ministério da Educação, Lisboa.
- MARQUES, Ramiro (1997). *Professores, famílias e projecto educativo*, Edições Asa, Porto.
- MARQUES, Ramiro (2001). *Educar com os Pais*; Colecção Ensinar e Aprender, Editorial Presença, Lisboa.
- MARTINS, Ana Dias & GOMES, João Almeida (2000). *Fórum Sociológico – Dossier: As cores da Infância*, Número 3/4 (IIª série), págs. 179-186, Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica – UNL, Lisboa.
- MARTINS, Ernesto Candeias (2005). *Educação, Temas e Problemas*, Nº2, Centro de Investigação em Educação Paulo Freire - Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, pág. 81-102, Edições Colibri, Lisboa.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira (2005). *Educação, Temas e Problemas*, Nº1, Centro de Investigação em Educação Paulo Freire - Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, pág. 37-42, Edições Colibri, Lisboa.
- MASON, D. H. (1994); Planning Review, *Scenario-based Planning: Decision Model for the Learning Organization*, March/April, , New York.

MATOS, Paula Mena & FONTAINE, Anne Marie (1995). *Cadernos de Consulta Psicológica*, número 10/11, págs. 53-66, s/ed.

MATTAR, F. N. (1996). *Pesquisa de marketing*, Atlas, São Paulo.

MERRIAM, Sharan (1998). *Qualitative Research and Case Study applications in Education*. Wiley & Sons, Inc., San Francisco. John

MILES, Matthew & HUBERMAN, Michael (1994). *Qualitative data analysis*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Editorial do Ministério a Educação, Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *Uma visão prospectiva da reflexão Escola/ Família/ Comunidade- criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso*, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). *O boletim dos professores*, N.º 5, Dezembro 2006, Editorial do Ministério a Educação, Lisboa

MONIZ, António Brandão (Coord.); KOVÁKS Iлона; BARROSO, Sónia (2001). *Futuros do Emprego na Sociedade da Informação*, Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional, Lisboa

MOREJÓN, Alberto Rodríguez (2002). *Pais e Professores um desafio à cooperação*; Colecção em foco, págs. 177-209, Edições Asa, Porto.

MORGADO, Abílio (2005). *Educação – Mudar é possível. O que falta? Recursos ou política?* Gradiva, Lisboa

MUÑIZ, B. M. (1989). *A família e o insucesso escolar*, Porto Editora, Porto.

MUSGRAVE, P. W. (1979). *Sociologia da Educação*, 3ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

NAZARETH, J. M. (1993). *Ecologia e demografia*, in *Análise Social*, Vol. XXVIII, s.ed. (texto policopiado).

NAZARETH, J. M. (2000). *Introdução à Demografia*, Colecção Fundamentos, Editorial Presença, Lisboa

NAZARETH, J. M. (2001). *Apontamentos à cadeira de Teoria e Prática da Ecologia Humana*, Mestrado de Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos, Universidade Nova Lisboa, F.C.S.H, Lisboa.

NETO, Guilherme (2001). *Ecologia: da Disciplina Científica ao Movimento Social e Político*, Vol. 6, n.17, Comum, Rio de Janeiro

NOGUEIRA, Maria Alice (2005). *A relação família/escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas*, *Análise Social*, vol. XL (176), 563-578, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais

NÓVOA, A. (1990). *Análise da instituição Escolar*, Universidade de Lisboa, Lisboa.

NÓVOA, A. (1992). *As organizações escolares em análise*, 2ª edição, Publicações D. Quixote, Lisboa.

NÓVOA, António (2005). *Evidentemente – Histórias da Educação*, Edições Asa, Lisboa.

- NUNES, M. (1993). Revista Saúde e lar, *Os pais e o sucesso escolar dos alunos*, (texto policopiado).
- ODUM, E. P. (2001). *Fundamentos de Ecologia*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- OLIVIER, George (1979). *A Ecologia Humana*; Colecção U, Interciência Editora, Lisboa.
- OWEN, R. (1976). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*, Santillana, Madrid.
- PACHECO, José Augusto (1995). *O Pensamento e Acção do Professor*, Porto Editora, Porto.
- PAIS, Armando da Silva (1965). *O Barreiro Contemporâneo – A grande e progressiva Vila industrial*, Volume I, Câmara Municipal do Barreiro, Barreiro.
- PAIS, Armando da Silva (1968). *O Barreiro Contemporâneo – A grande e progressiva Vila industrial*, Volume II, Câmara Municipal do Barreiro, Barreiro.
- PAIS, Armando da Silva (1971). *O Barreiro Contemporâneo – A grande e progressiva Vila industrial*, Volume III, Câmara Municipal do Barreiro, Barreiro.
- PALOS, Ana Cristina (2002). *Pais e Professores um desafio à cooperação*; Colecção em foco, págs. 211-245, Edições Asa, Porto.
- PATRÍCIO, M. F. (1992a). *A escola cultural: horizonte decisivo da Reforma Educativa*, Texto Editora, Lisboa.
- PATRÍCIO, M. F. (1992b). *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, Texto Editora, Lisboa.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*, Colecção Foco, Edições Asa, Porto.
- PERRENOUD, Philippe (2005). *Escola e Cidadania*, Artmed Editora, Porto Alegre.
- PETTERS, Donald L. (2002). Manual de Investigação em Educação de Infância, *Tendências da investigação demográfica e comportamental na prática educativa em contextos de educação de infância*, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.1103-1134, Lisboa.
- PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*, Edições Colibri, Lisboa.
- PINTO & SARMENTO, Manuel & Jacinto Manuel (1997). *As Crianças Contextos e Identidades*, Centro de Estudos da Criança, Universidade do, Braga
- PIRES, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*, Porto Editora, Porto.
- PLANO DIRECTOR MUNICIPAL DA CIDADE DO BARREIRO (1990). Câmara Municipal do Barreiro, Barreiro
- PLANO DIRECTOR MUNICIPAL DA CIDADE DO BARREIRO (2005). Câmara Municipal do Barreiro, Barreiro
- PORTER, A. et al. (1991). *Forecasting and Management of Technology*, John Wiley & Sons, London.
- PORTER, M. E (1986). *Estratégia competitiva*, Campus, Rio de Janeiro.
- POURTOIS, Jean-Pierre, DESMET, Huguette & BARRAS, Christine (1994). *Inovação – Educação e Família*, Vol.7, Nº3, págs.289-305, I.I.E. – Ministério da Educação, Lisboa.

PROENÇA, Maria (Coord.) (1998). *A República e a Democratização do Ensino, O Sistema de Ensino em Portugal (séc.s XIX – XX)*, Edições Colibri, Lisboa.

PROJECTO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE ABÍLIO MENDES (2005). EB 2,3 Padre Abílio Mendes, Barreiro.

PROJECTO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO DO EXTERNATO D. MANUEL DE MELLO (2005). Externato Diocesano D. Manuel de Mello, Barreiro.

PUNCH, Keith, (1998). *Introduction to Social Research: quantitative & qualitative approaches*. SAGE Publications, London.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, LucVan (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa

RAFAEL, J. (1994). *Estilo cognitivo dependência-independência de campo e desempenho na leitura*, Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra

RAMOS, Natália (2008). *Educação, Interculturalidade e Cidadania*, Milena Press, Bucareste.

RIBEIRO, A. C. (1989). *Reflexões sobre a reforma educativa*, Texto Editora, Lisboa.

RINGLAND, G. (1998). *Scenario Planning – Managing for the future*, Willey, New York.

ROCHA, Maria Dulce (1999). *A Família – Actas dos V Cursos Internacionais de Verão de Cascais*, págs. 63-70, Câmara Municipal de Cascais, Cascais

RODRIGUES, Teresa (Coord.) (2008). *História da População Portuguesa*, Vol. II, Edições Afrontamento, Lisboa.

ROSAS, Fernando (Coord.) (2000). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960) - Nova História de Portugal*, Vol. XII., Editorial Presença, Lisboa.

ROUSSEL, Louis (1989). *La Famille Incertaine*, Ed. Odile Jacob, Paris.

RUIVO, J. (1990). *O que é um bom professor. Representações das características do professor, segundo professores em formação. Um estudo de caso*; Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

SAMPAIO, Daniel (2001). *Voltei à escola*, 7ª Edição, Editorial Caminho, Lisboa

SAMPAIO, Jorge (1999); “Nota de abertura“. In “Paixão”, Praia, Maria. *Educação para a Cidadania. Teorias e Práticas*. Porto: Edições ASA.

TEDESCO, Juan Carlos (1999). *O Novo Pacto Educativo. Educação, Competitividade e Cidadania*, s/ed. (texto policopiado).

SANTIAGO, Rui A. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*, Universidade de Aveiro, Aveiro

SCHOEMAKER, P. J. H.(1995). *Scenario Planning: A Tool for Strategic Thinking*, Sloan Management Review, New York.

SEABRA, Teresa (1999). *Educação nas famílias – Etnicidade e classes sociais*; Coleção Temas de Investigação, número 9; Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação; Lisboa.

SEABRA, Teresa (2000). *Fórum Sociológico – Dossier: As cores da Infância*, Número 3/4 (IIª série), págs. 71-87, Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica – UNL, Lisboa.

- SEVERINO, Antônio Joaquim (2000). *Metodologia do trabalho científico*, Cortez, São Paulo
- SHAFFER, D. & SERLIN, R. (2004). *What good are statistics that don't generalize?* Educational Researcher, London.
- SILVA, P. (1996). Revista Noésis, *A escola e a Família da dualidade à realidade*, Lisboa.
- SILVA, Pedro (1994). *Inovação – Educação e Família*, Vol.7, Nº3, págs.307-355, I.I.E. – Ministério da Educação, Lisboa.
- SILVA, Pedro (2002). *Pais e Professores um desafio à cooperação*; Coleção em foco, págs. 97-128, Edições Asa, Porto.
- SOUSA, Alberto (2005), *Investigação em educação*, Livros Horizonte ,Lisboa
- STAKE, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*, Sage Publications. Madrid.
- STOER, Stephen & SILVA, Pedro (2005). *Escola-Família – Uma relação em processo de reconfiguração*, Coleção Ciências da Educação – Século XXI, Porto Editora, Porto
- TEODÓSIO, Francisco do Rosário (1999). *A Dinâmica da Interação comunidade escolar/comunidade educativa nas escolas do 1º Ciclo do ensino básico, na cidade da Covilhã*, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco.
- TONNUCCI, Francesco (1986). Revista Análise Psicológica, *Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva*, Edição I.S.P.A, (texto policopiado).
- TORRES, Anália Cardoso (1999). *A Família – Actas dos V Cursos Internacionais de Verão de Cascais*, págs. 71-96, Câmara Municipal de Cascais, Cascais
- TRINDADE, Vítor Manuel; SANTOS, Maria Teresa; TRINDADE; Maria Nazaret (coord.) (2005). *Educação, Temas e Problemas*, Nº1, Centro de Investigação em Educação Paulo Freire - Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, Edições Colibri, Lisboa.
- TRIVINÓS, Augusto (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, Atlas, São Paulo.
- TUCKMAN, Bruce W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian (2.ª ed.), Lisboa.
- UNICEF (1999). *State of the World's Children 1999 Report*, New York.
- UNICEF (2002). *Situação Mundial da Criança 2003*, Nova Iorque
- VAN-ZANTEN, A. H.(1988). *Les familles face à l'école. Rapports institutionnels et relations sociales*, Mire Matrice, Paris.
- VIEIRA, R. (1992). *Entre a escola e o lar. O curriculum e os saberes da infância*, Edição Escher, Lisboa.
- VILARINHO, Maria Emília (2000). *Fórum Sociológico – Dossier: As cores da Infância*: Número 3/4 (IIª série), págs. 95-124, Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica – UNL, Lisboa.
- VILELAS, José (2009). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*, Edições Sílabo, Lisboa.
- WHEELER, Douglas (1978). *História Política de Portugal de 1910 a 1926*, Publicações Europa-América, Lisboa

XII RECENSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO (1981). Lisboa e Vale do Tejo, Edição I.N.E. Lisboa

XIII RECENSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO (1991). Lisboa e Vale do Tejo, Edição I.N.E. Lisboa

XIV RECENSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO (2001). Lisboa e Vale do Tejo, Edição I.N.E. Lisboa

YIN, R. (2002). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*, Artmed, Publications, Porto Alegre

ZENHAS, Armanda Martins (2004). *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*, Mestrado em Formação Psicológica de Professores, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.

**LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Constituição da República Portuguesa (1976)  
Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio  
Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro  
Decreto-Lei n.º 679/76, de 23 de Outubro  
Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro  
Portaria 677/77, de 4 de Novembro  
Portaria 679/77, de 8 de Novembro  
Disp. Normativo n.º 122/79, de 1 de Junho  
Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de Setembro  
Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro  
Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro  
Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho  
Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro  
Lei n.º 31/87, de 9 de Julho  
Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de Outubro  
Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro  
Disp. 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro  
Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28/04  
Lei n.º 53/90, de 4 de Setembro  
Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro  
Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio  
Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio  
Disp. Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho  
Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto  
Disp. 239/ME/93  
Dec.-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio  
Disp. Conjunto n.º 198/99, de 3 de Março  
Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de Março  
Lei n.º 24/99, de 22 de Abril  
Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro  
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro  
Decreto-Lei N.º 240/2001 de 30 de Agosto  
Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro  
Decreto-Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro

Dec.-Lei N.º 31/2002, de 20 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro

Disp. Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro

Despacho n.º 50/2005, de 9 de Novembro

Disp. Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março

Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro

Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

**FONTES DE INFORMAÇÃO ELECTRÓNICA**

INE – Instituto Nacional de Estatística,  
URL: <http://www.ine.pt>

UNL – universidade Nova de Lisboa  
URL: <http://unl.pt>

FCSH - UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas  
URL: <http://fcs.unl.pt>

Educare - Porto Editora,  
URL: <http://www.educare.pt>

EU - União Europeia,  
URL: <http://www.europa.eu.int>

UNESCO,  
URL: <http://www.unesco.org>

UNICEF,  
URL: <http://www.unicef.org>

ME – Ministério da Educação  
URL: <http://www.min-edu.pt>

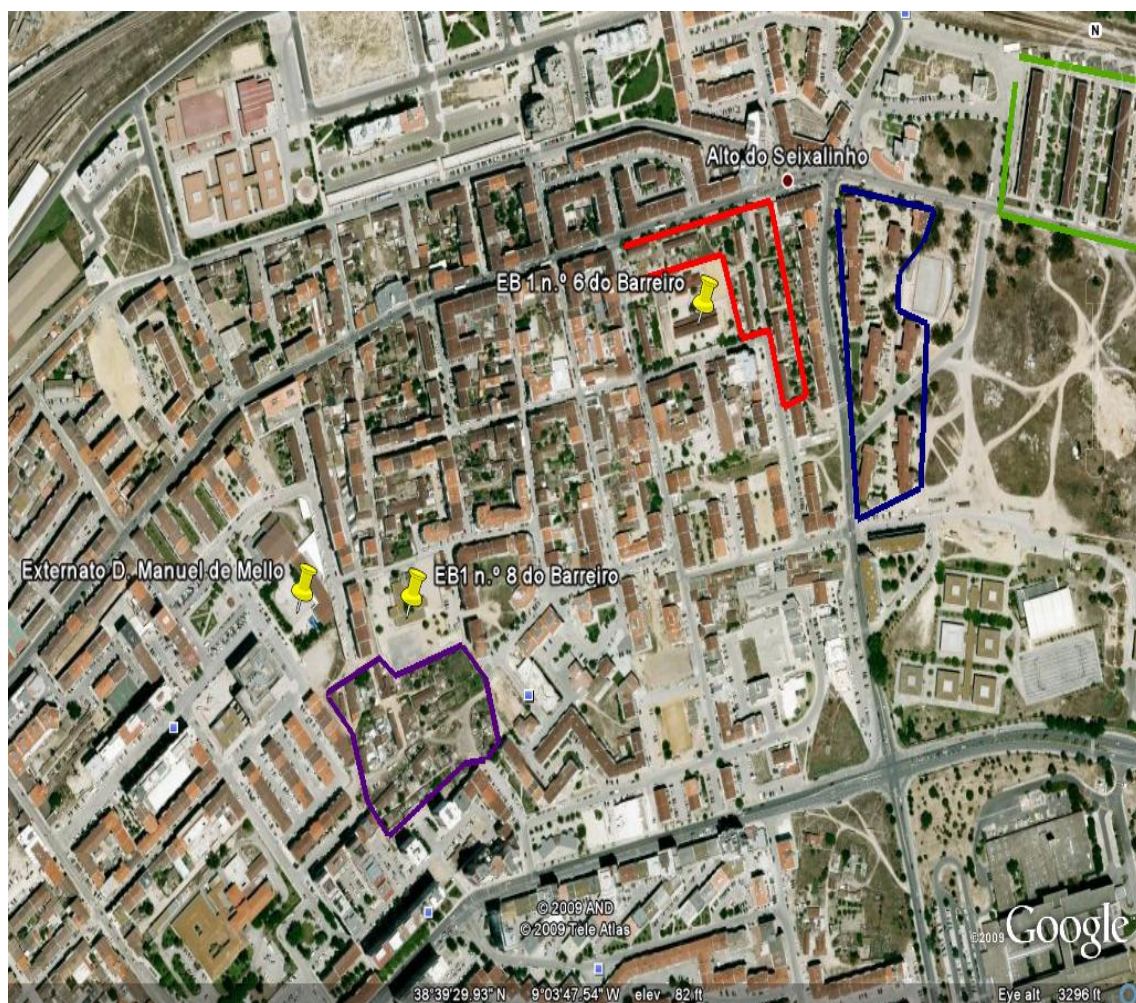
Câmara Municipal do Barreiro,  
URL: <http://www.cm-barreiro.pt>

Salazar- O obreiro da Pátria  
URL: <http://www.oliveirasalazar.org>

Wikipédia,  
URL: <http://www.wikipedia.com>

# **ANEXOS**

## ANEXO I – Localização espacial do território estudado



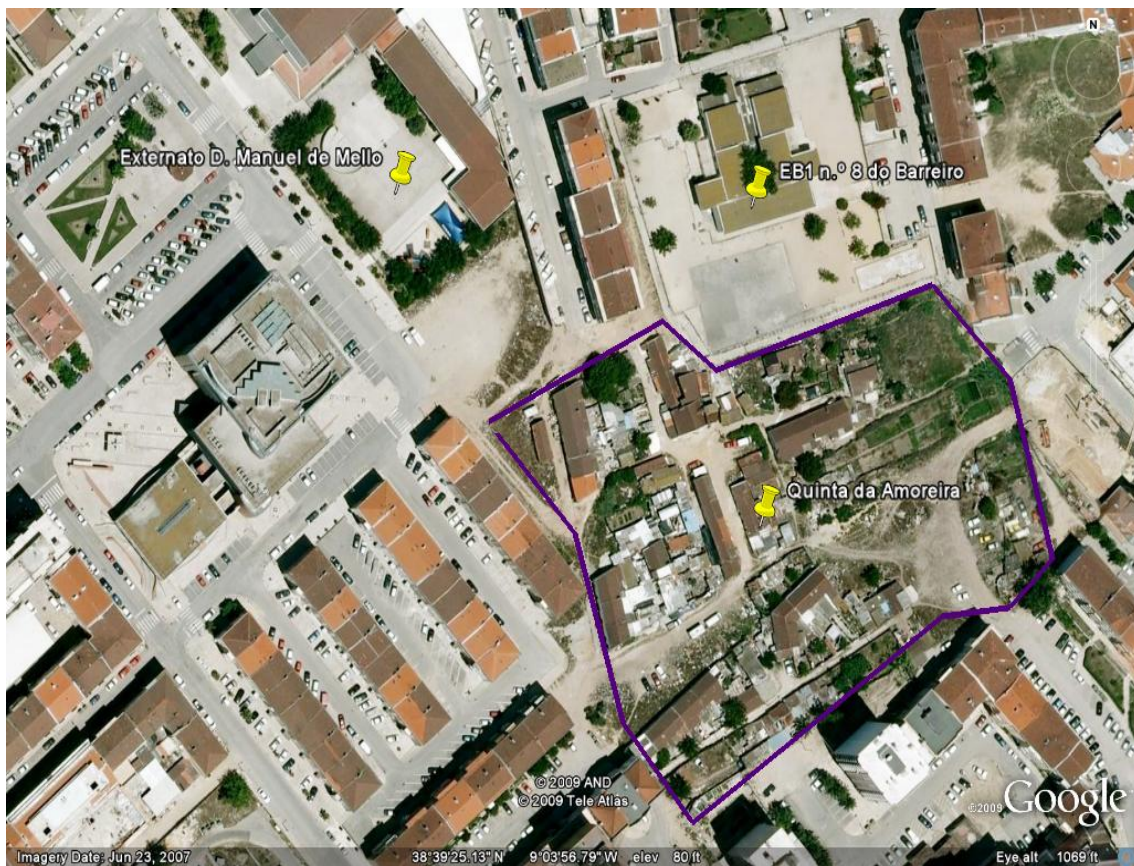
Fonte: Google Earth (2009)

## ANEXO II – Localização espacial EB1 n.º 6 do Barreiro e meio envolvente.



Fonte: Google Earth (2009)

**ANEXO III – Localização espacial EB1 n.º 8 do Barreiro e Externato Diocesano D. Manuel de Mello e respectivo meio envolvente.**



Fonte: Google Earth (2009)

**ANEXO IV – INQUÉRITOS AOS ALUNOS**

**Universidade Nova de Lisboa  
- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas -**

**Doutoramento em Relações Internacionais  
Especialidade de Ecologia Humana**

**Inquérito a Alunos**

**Este questionário destina-se a fundamentar o trabalho de investigação que pretendemos realizar no âmbito da tese de Doutoramento.**

**Os dados recolhidos são absolutamente confidenciais, pelo que agradecemos que não te identifiques em qualquer lugar.**

Agradecemos desde já a tua colaboração.

---

Helder Nuno Martins Costa

**I - PARTE**  
**CARACTERIZAÇÃO**

1- Sexo                      Masculino                      Feminino






2- Idade: \_\_\_\_\_

3- Nacionalidade: \_\_\_\_\_

4- Com quem vives:  
\_\_\_\_\_

**II - PARTE**  
**TU, A FAMÍLIA E A ESCOLA**



1- O teu encarregado de educação vem à escola para:

	Nunca 	Raramente 	Algumas Veze 	Muitas Veze 	Sempre 
Saber do teu aproveitamento escolar					
Saber do teu comportamento					
Conhecer sugestões para te acompanhar nos teus estudos					
Saber da tua assiduidade (se faltas às aulas)					
Participar e/ou assistir a festas ou a outras actividades					
Assistir às reuniões de avaliação					
Tomar conhecimento se fazes os trabalhos de casa					






2- Achas importante que o teu encarregado de educação venha à escola?






Nunca                      Raramente                      Algumas vezes                      Muitas vezes                      Sempre

3- Os encarregados de educação devem participar nas actividades da escola?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
				

4- É importante para o teu sucesso escolar a relação entre o encarregado de educação e os professores?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
				

5- Gostas da escola?

Não	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>
			

5.1 Se **sim**, diz as razões.

---

---

5.2 Se **não**, diz as razões.

---

---

6- A escola é fundamental para vires a ser um melhor adulto?

Não	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>
			

7- Por quem deve ser feita a tua educação?

Só pelas famílias


Só pela escola


Pela escola e pela família de igual modo

As famílias têm o papel principal


A escola tem o papel principal



8- Achas que a escola, a família e os alunos juntos melhoram a escola?

Não   



Sim   



9- A tua família é importante para teres sucesso escolar?

Não   


Sim   


10- Para teres sucesso na escola, é importante gostar da escola?

Não   


Sim   


**ANEXO V – INQUÉRITOS AOS ENCARREGADOS DE  
EDUCAÇÃO**

**Universidade Nova de Lisboa  
- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas -**

**Doutoramento em Relações Internacionais  
Especialidade de Ecologia Humana**

**Inquérito a Encarregados de Educação**

**Este questionário destina-se a fundamentar o trabalho de investigação que pretendemos realizar no âmbito da tese de Doutoramento.**

**Os dados recolhidos são absolutamente confidenciais, pelo que agradecemos que não se identifique em qualquer lugar.  
Pedimos o favor de responder a todas as perguntas com a máxima sinceridade pois a legitimidade deste estudo de caso depende dessa condição essencial.**

Agradecemos desde já a sua colaboração.

---

Helder Nuno Martins Costa

## I - PARTE

### CARACTERIZAÇÃO DEMOGRÁFICA E SOCIOECONÓMICA

1- Sexo  Masculino  Feminino

2- Idade:

Menos de 25 anos

De 25 a 30 anos

De 31 a 35

Mais de 35


3- Nacionalidade: \_\_\_\_\_

4- Grau de Parentesco: \_\_\_\_\_

5- Composição do Agregado Familiar

Mãe  Pai  Aluno  N.º Irmãos  Avó  Avô  Tio  Tia  Outros \_\_\_\_\_

6- Profissão: \_\_\_\_\_

7- Habilitações Académicas

Não sabe ler nem escrever

Sabe ler e escrever, mas não tem a 4ª Classe

1º Ciclo (antiga 4ª Classe)

2º Ciclo (6º Ano ou equivalente)

3º Ciclo (9º Ano ou equivalente)

Ensino secundário (até ao 12º ano)

Curso Médio

Curso Superior


8- Reside na mesma freguesia da escola do seu educando?

Sim

Não

9- Considerando que a sociedade portuguesa está dividida em classes socioeconómicas, em que classe se incluiria?

Classe baixa

Classe média baixa

Classe média

Classe média alta

Classe alta

Nenhuma destas

10- Qual dos seguintes escalões corresponde ao seu rendimento individual (médio mensal líquido)?

Menos que o ordenado mínimo (350€/60 contos)

O ordenado mínimo

O ordenado mínimo – até 500 €

Entre 500-1000€

1000-1500€

Mais de 1500€

11- Qual dos seguintes escalões corresponde ao seu rendimento familiar (médio mensal líquido)?

Menos que o ordenado mínimo (350€/60 contos)

O ordenado mínimo

O ordenado mínimo – até 500 €

Entre 500-1000€

1000-1500€

Mais de 1500€

**II - PARTE**  
**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA**

1- Indique a(as) razão(ões) que o levaram a optar pela escola actual do seu educando?

Ser uma escola segura e apetrechada.	
Garantir uma melhor qualidade de ensino.	
Ter um horário escolar compatível com o horário do Encarregado de Educação.	
Ser mais acessível financeiramente.	
Conhecer/Confiar nos professores e funcionários da escola.	
Outra	
_____	

2- Apoia o seu educando nos trabalhos de casa?

Sim  Não

2.1.- Se sim:

Raramente  Algumas vezes  Frequentemente

2.2.- Se não, qual a razão?

Não me sinto preparado	
Não tenho disponibilidade	
O aluno tem apoio extra-escolar.	
Outra	
_____	

## Relação Família-Escola, Duas Realidades; Uma visão de Ecologia Humana

---

3- Na sua opinião, qual a importância dos pais na preparação dos filhos para a vida?

Nada importante    Pouco importante    Importante    Muito importante    Essencial

4- Com que frequência fala com o Professor do seu Educando?

Nunca    Raramente    Algumas vezes    Muitas vezes    Sempre

5- Considera que o seu horário laboral é funcional relativamente à participação em reuniões (de pais, de avaliação, etc.) ou em actividades lectivas (participação em festas comemorativas, colaboração em actividades dentro e fora da sala de aula).

Sim  Não

6- Colabora com frequência nas actividades/reuniões da escola?

Sim  Não

6.1.- Se sim:

Raramente  Algumas vezes  Frequentemente

6.2.- Se não, qual a razão?

Sentir-se pouco à vontade para ir à escola.	
Incompatibilidade do horário laboral com o horário lectivo do aluno	
Falta de incentivo da escola	
Considerar pouco necessária a sua presença na escola	
Outra _____	

7- Como classifica a sua participação na escola onde está inserido o aluno?

Activa	
Passiva	
Expectante	
Colaborante	
Observadora	
Questionadora	
Outra _____	

8- Quanto maior a participação do encarregado de educação na Escola, melhores os resultados escolares dos alunos.

Verdadeiro

Falso

9- Não deve haver interferências entre professor e encarregado de educação, cada um tem o seu papel.

Verdadeiro

Falso

10- Como se deve melhorar a relação família-escola?

Reuniões diversas

Acções de formação para Encarregados de Educação

Participação em actividades lectivas (festas, comemorações, aulas, etc.)

Participação em actividades não lectivas (A.T.L., clubes, etc.)

Outra(s) \_\_\_\_\_


11- A relação entre encarregados de educação e professores é muito importante para o sucesso escolar do aluno.

Sim  Não

11.1.- Se respondeu **sim**, coloque por ordem de importância (1 a 3) as seguintes opções:

Cria um maior envolvimento das famílias	<input type="text"/>
Desperta uma maior preocupação/interesse pela vida escolar	<input type="text"/>
Fomenta a colaboração em actividades	<input type="text"/>

12 – Na sociedade actual, a maior responsabilidade da educação das crianças cabe à escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo	Discordo	Nem concordo	Concordo	Concordo
Completamente		Nem discordo		
Totalmente				

### **III - PARTE**

#### **RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA**

1- O professor e a escola têm um papel importante na relação entre os pais e a comunidade?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

2- A Escola deve incentivar as famílias a envolverem-se mais nas suas actividades.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo	Discordo	Nem concordo	Concordo	Concordo
Completamente		Nem discordo		Totalmente

3- O professor do meu educando costuma realizar actividades destinadas a integrar os Encarregados de Educação no processo educativo.

Sim  Não

4- Sente, por parte da escola, alguma preocupação com a família?

Sim  Não

4.1.- Se respondeu **sim**, descreva como:

---

---

4.2.- Se respondeu **não**, descreva como:

---

---

5- Tem conhecimento do regulamento da Escola?

Sim Não

6- Considera que está representado nos órgãos da escola?

Sim  Não

7- Se os encarregados de educação estiverem representados por uma associação de pais, considera que isso permite uma maior ligação entre as famílias e a escola, logo uma melhor representação nos órgãos da escola?

Sim  Não

8- Sente-se informado sobre as diversas questões ligadas à escola do seu educando?

Sim

Não

8.1.- Se respondeu **sim**, como?

Conhece algumas leis sobre o ensino básico.

A escola entrega periodicamente registos informativos sobre questões da escola.

O professor informa das actividades que vai desenvolver.

É convidado frequentemente a vir à escola.


#### **IV - PARTE**

#### **A ESCOLA E O ALUNO**

1- Como classifica, de uma forma global, a escola do seu educando?

Péssima

Fraca

Razoável

Boa

Muito Boa

2- Como classifica as condições físicas da escola (por exemplo a existência ou não de: biblioteca, sala de informática, ginásio, refeitório).

Péssima

Fraca

Razoável

Boa

Muito Boa

3- Como classifica as condições humanas (por exemplo: qualidade dos professores, qualidade dos funcionários e do pessoal técnico especializado)?

Péssima

Fraca

Razoável

Boa

Muito Boa

4- Como a escola do seu educando poderia melhorar?

Colocação de novo mobiliário escolar

Melhoria dos espaços físicos

Outros profissionais qualificados (pediatras, psicólogos, etc.)

Outro \_\_\_\_\_


5- Em relação ao acto de educar o aluno, como deve ser realizado?

Exclusivo das famílias

Exclusivo das escolas

De ambas as partes de igual modo

As famílias têm o papel principal

A escola tem o papel principal


6- Para haver sucesso escolar, aprendizagens significativas e melhoria da instituição escola, tem de se ter sempre em conta a conjugação de esforços das famílias, de professores e dos alunos.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo	Discordo	Nem concordo	Concordo	Concordo
Completamente		Nem discordo		Totalmente

7- Qual a relação que tem com o seu educando?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Péssima	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa

8- Será que a relação com o seu educando influencia o aluno na obtenção de sucesso escolar?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

9- Qual a relação que tem com a escola?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Péssima	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa

10- Será que a relação com a escola influencia o aluno na obtenção de sucesso escolar?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

**ANEXO VI – INQUÉRITOS AOS PROFESSORES**

**Universidade Nova de Lisboa  
- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas -**

**Doutoramento em Relações Internacionais  
Especialidade de Ecologia Humana**

**Inquérito a Professores**

**Este questionário destina-se a fundamentar o trabalho de investigação que pretendemos realizar no âmbito da tese de Doutoramento.**

**Os dados recolhidos são absolutamente confidenciais, pelo que agradecemos que não se identifique em qualquer lugar.  
Pedimos o favor de responder a todas as perguntas com a máxima sinceridade pois a legitimidade deste estudo de caso depende dessa condição essencial.**

Agradecemos desde já a sua colaboração.

---

Helder Nuno Martins Costa

**I - PARTE**  
**CARACTERIZAÇÃO**

1- Sexo  Masculino  Feminino

2- Idade: \_\_\_\_\_

3- Formação Académica:

Bacharel  
Licenciatura  
Mestrado  
Doutoramento


4- Situação Profissional:

Professor em Quadro de Escola  
Professor em Quadro de Zona Pedagógica  
Professor Contratado


5- Anos de Serviço: \_\_\_\_\_

6- Ano que lecciona: \_\_\_\_\_

**II - PARTE**  
**RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA**

1- A relação entre encarregados de educação e professores é muito importante para o sucesso escolar do aluno?

Sim  Não

## Relação Família-Escola, Duas Realidades; Uma visão de Ecologia Humana

---

1.1.- Se respondeu **sim**, coloque por ordem de importância (1 a 3) as seguintes opções:

Cria um maior envolvimento das famílias

Desperta uma maior preocupação/interesse pela vida escolar

Fomenta a colaboração em actividades


2- Como classifica a participação dos Encarregados de Educação na Escola?

Activa	
Passiva	
Expectante	
Colaborante	
Observadora	
Intromissiva	
Outra _____	

3- Na relação família escola, a escola consegue fazer esforços de modo a melhorar a mesma em prol dos estudantes.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo	Discordo	Nem concordo	Concordo	Concordo
Completamente		Nem discordo		Totalmente

4- A classe socioeconómica é determinante para o sucesso escolar do aluno

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo	Discordo	Nem concordo	Concordo	Concordo
Completamente		Nem discordo		Totalmente

5- Qual ou quais as classes que participam mais na escola no processo educativo do aluno?

Classe baixa	
Classe média baixa	
Classe média	
Classe média alta	
Classe alta	
Nenhuma	

6- Qual ou quais as classes que estão mais informadas/participativas sobre as questões relativas à escola?

Classe baixa	
Classe média baixa	
Classe média	
Classe média alta	
Classe alta	
Nenhuma	

7-Os encarregados de educação estão muito ocupados para vir à escola, para participar em reuniões, actividades, etc?

Sim  Não

7.1.- Se respondeu **sim**:

Horário laboral incompatível.

Desinteresse

Sentem-se inibidos face à escola

Outro \_\_\_\_\_

7.2.- Se respondeu **não**:

Horário laboral compatível.

Preocupação pela vida escolar do aluno

Interesse

Outro \_\_\_\_\_

**III - PARTE**  
**RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA**

1- Os professores devem preparar as reuniões com os encarregados de educação.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo	Discordo	Nem concordo	Concordo	Concordo
Completamente		Nem discordo		Totalmente

2- Coloque por ordem crescente as estratégias que utiliza nas reuniões de pais

Dar a conhecer, aos pais, previamente, a ordem de trabalhos	<input type="checkbox"/>
Fazer uma recepção aos pais	<input type="checkbox"/>
Preocupar-se com o aspecto da sala	<input type="checkbox"/>
Mostrar aos Encarregados de Educação os trabalhos dos educandos	<input type="checkbox"/>
Convidar uma pessoa para falar sobre um tema	<input type="checkbox"/>
Colocar questões para serem discutidas	<input type="checkbox"/>
Outra _____	<input type="checkbox"/>

3- O seu projecto curricular de turma envolve a participação dos pais e encarregados de educação.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

4- Indique uma percentagem aproximada de encarregados de educação que vão às reuniões/actividades propostas por si.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
menos de 10%	10 a 40%	40 a 60%	60 a 90%	mais de 90%

5- Qual será o papel do professor para uma boa relação família/escola e, conseqüentemente, para a melhoria do aproveitamento escolar do aluno?

Assertivo	
Interventivo	
Observador	
Mediador	
Outra (de que tipo?)	

6- A sua escola tem alguma preocupação com as famílias dos alunos?

Sim

Não

6.1.- Se respondeu **sim**, de que tipo?

---

---

7- A relação família/escola beneficia da representação dos encarregados de educação em associações de pais?

Discordo      Discordo      Nem concordo      Concordo      Concordo  
Completamente      Nem discordo      Totalmente

**IV - PARTE**  
**A ESCOLA E O ALUNO**

1- Como classifica de uma forma global a escola onde lecciona?

Péssima      Fraca      Razoável      Boa      Muito Boa

2- Como classifica as condições físicas da escola (por exemplo a existência ou não de: biblioteca, sala de informática, ginásio, refeitório)?

Péssima      Fraca      Razoável      Boa      Muito Boa

3- Como classifica as condições humanas (por exemplo: qualidade dos professores, qualidade dos funcionários e do pessoal técnico especializado)?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Péssima	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa

4- Como poderia a escola melhorar?

Colocação de novo mobiliário escolar	<input type="checkbox"/>
Melhoria dos espaços físicos	<input type="checkbox"/>
Outros profissionais qualificados (pediatras, psicólogos, etc.)	<input type="checkbox"/>
Outro _____	

5- Em relação ao acto de educar o aluno, como deve ser realizado?

Exclusivo das famílias	<input type="checkbox"/>
Exclusivo das escolas	<input type="checkbox"/>
De ambas as partes de igual modo	<input type="checkbox"/>
As famílias têm o papel principal	<input type="checkbox"/>
A escola tem o papel principal	<input type="checkbox"/>

6- Para haver sucesso escolar, aprendizagens significativas e melhoria da instituição escola, tem de se ter sempre em conta a conjunção de esforços das famílias, de professores e dos alunos.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo	Discordo	Nem concordo	Concordo	Concordo
Completamente		Nem discordo		Totalmente

7- O Ambiente Familiar é importante para o sucesso escolar do aluno?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

7.1 Justifique

---

---

8- Qual a relação que tem com os encarregados de educação?

Péssima

Fraca

Razoável

Boa

Muito Boa

9- Será que a relação com os encarregados de educação influencia o aluno na obtenção de sucesso escolar?

Sim

Não

**ANEXO VII – Tabelas de análise estatística –  
Resíduo estandardizado e ajustado**

**Participação dos encarregados de educação influencia os resultados escolares \* Classe socioeconómica em que se inclui**

			Classe socioeconómica em que se inclui			Total
			Classe baixa/ média baixa	Classe média	Classe média alta/alta	
Participação dos encarregados de educação influencia os resultados escolares	Sim	Count	13	50	10	73
		Adjusted Residual	-2,9	1,9	,9	
	Não	Count	9	8	1	18
		Adjusted Residual	2,9	-1,9	-,9	
Total		Count	22	58	11	91

**Comunicação com o professor \* Classe socioeconómica em que se inclui**

			Classe socioeconómica em que se inclui			Total
			Classe baixa/ média baixa	Classe média	Classe média alta/alta	
Comunicação com o professor	Poucas vezes	Count	0	8	0	8
		Adjusted Residual	-1,7	2,2	-1,1	
	Algumas vezes	Count	20	37	5	62
		Adjusted Residual	2,6	-1,2	-1,7	
	Muitas vezes	Count	2	13	6	21
		Adjusted Residual	-1,8	-,2	2,6	
Total		Count	22	58	11	91

**Melhorar a relação família-escola \* Classe socioeconómica em que se inclui**

			Classe socioeconómica em que se inclui			Total
			Classe baixa/ média baixa	Classe média	Classe média alta/alta	
Melhoramento da relação família-escola	Reuniões diversas	Count	6	26	2	34
		Adjusted Residual	-1,1	2,0	-1,4	
	Acções formação para encarregados de educação	Count	8	4	1	13
		Adjusted Residual	3,4	-2,7	-,5	
	Participação em actividades lectivas e não lectivas	Count	6	27	8	41
		Adjusted Residual	-1,9	,4	2,0	
	Outras	Count	2	1	0	3
		Adjusted Residual	1,7	-1,1	-,7	
Total		Count	22	58	11	91

**Responsabilidade da educação do aluno \* Classe socioeconómica em que se inclui**

			Classe socioeconómica em que se inclui			Total
			Classe baixa/ média baixa	Classe média	Classe média alta/alta	
Responsabilidade da educação do aluno	De ambos	Count	13	26	9	48
		Adjusted Residual	,7	-2,0	2,1	
	Famílias têm o papel principal	Count	8	31	2	41
		Adjusted Residual	-,9	2,1	-1,9	
	Escola têm o papel principal	Count	1	1	0	2
		Adjusted Residual	,9	-,4	-,5	
Total		Count	22	58	11	91

## Relação Família-Escola, Duas Realidades; Uma visão de Ecologia Humana

**Melhoramento da relação família-escola \* Rendimento familiar**

			Rendimento familiar rec		Total
			<1500 euros	>1500 euros	
Melhoramento da relação família-escola	Reuniões diversas	Count	15	19	34
		Adjusted Residual	1,5	-1,5	
	Acções formação para encarregados de educação	Count	6	7	13
		Adjusted Residual	1,0	-1,0	
	Participação em actividades lectivas e não lectivas	Count	8	32	40
		Adjusted Residual	-2,6	2,6	
	Outras	Count	2	1	3
		Adjusted Residual	1,2	-1,2	
Total		Count	31	59	90

**Relação com o professor influencia o aluno para o sucesso escolar \* Rendimento familiar**

			Rendimento familiar		Total
			<1500 euros	>1500 euros	
Relação com o professor influencia o aluno para o sucesso escolar	Sim	Count	31	52	83
		Adjusted Residual	2,0	-2,0	
	Não	Count	0	7	7
		Adjusted Residual	-2,0	2,0	
Total		Count	31	59	90

**Importância da escola/professores na relação com os pais e a comunidade\* Rendimento familiar**

			Rendimento familiar		Total
			<1500 euros	>1500 euros	
Importância da escola/professores na relação com os pais e a comunidade	Poucas vezes	Count	3	4	7
		Adjusted Residual	,5	-,5	
	Algumas vezes	Count	16	18	34
		Adjusted Residual	2,0	-2,0	
	Muitas vezes	Count	12	37	49
		Adjusted Residual	-2,2	2,2	
Total		Count	31	59	90

## Relação Família-Escola, Duas Realidades; Uma visão de Ecologia Humana

**Apoio ao trabalho de casa \* Habilitação académica**

			Habilitação académica				Total
			Não sabe ler nem escrever	Ensino básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
Apoio ao trabalho de casa	Sim	Count	0	34	28	22	84
		Adjusted Residual	-6,6	2,0	,0	,5	
	Não	Count	3	0	2	1	6
		Adjusted Residual	6,6	-2,0	,0	-,5	
Total		Count	3	34	30	23	90

**Frequência na colaboração com a escola \* Habilitação académica**

			Habilitação académica				Total
			Não sabe ler nem escrever	Ensino básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
Frequência na colaboração com a escola	Sim	Count	3	24	16	22	65
		Adjusted Residual	1,1	-,1	-2,7	2,6	
	Não	Count	0	10	14	2	26
		Adjusted Residual	-1,1	,1	2,7	-2,6	
Total		Count	3	34	30	24	91

**Classificação da participação na escola \* Habilitação académica**

			Habilitação académica				Total
			Não sabe ler nem escrever	Ensino básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
Classificação da participação na escola	Activa/colaborante	Count	3	12	13	16	44
		Adjusted Residual	1,8	-1,9	-,7	2,1	
	Passiva/expectante/observadora	Count	0	18	17	7	42
		Adjusted Residual	-1,6	1,0	1,4	-1,9	
	Questionadora	Count	0	4	0	1	5
		Adjusted Residual	-,4	2,0	-1,6	-,3	
Total		Count	3	34	30	24	91

## Relação Família-Escola, Duas Realidades; Uma visão de Ecologia Humana

### Melhoramento da relação família-escola \* Habilitação académica

			Habilitação académica				Total
			Não sabe ler nem escrever	Ensino básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
Melhoramento da relação família-escola	Reuniões diversas	Count	2	16	14	2	34
		Adjusted Residual	1,1	1,5	1,3	-3,4	
	Acções formação para encarregados de educação	Count	1	4	6	2	13
		Adjusted Residual	1,0	-5	1,1	-1,0	
	Participação em actividades lectivas e não lectivas	Count	0	13	8	20	41
		Adjusted Residual	-1,6	-1,0	-2,5	4,4	
	Outras	Count	0	1	2	0	3
		Adjusted Residual	-3	-1	1,3	-1,1	
Total	Count	3	34	30	24	91	

### Importância da escola/professores na relação com os pais e a comunidade \* Habilitação académica

			Habilitação académica				Total
			Não sabe ler nem escrever	Ensino básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
Importância da escola/professores na relação com os pais e a comunidade	Poucas vezes	Count	0	4	2	1	7
		Adjusted Residual	-5	1,1	-3	-8	
	Algumas vezes	Count	2	12	16	4	34
		Adjusted Residual	1,1	-3	2,2	-2,4	
	Muitas vezes	Count	1	18	12	19	50
		Adjusted Residual	-8	-3	-2,0	2,8	
Total	Count	3	34	30	24	91	

## Relação Família-Escola, Duas Realidades; Uma visão de Ecologia Humana

**Relação com o professor influencia o aluno para o sucesso escolar \* Habilitação académica**

			Habilitação académica				Total
			Não sabe ler nem escrever	Ensino básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	
Relação com o professor influencia o aluno para o sucesso escolar	Sim	Count	3	25	29	23	80
		Adjusted Residual	,7	-3,3	1,8	1,4	
	Não	Count	0	9	1	1	11
		Adjusted Residual	-,7	3,3	-1,8	-1,4	
Total	Count	3	34	30	24	91	

**Classificação da participação na escola \* Sexo**

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Classificação da participação na escola	Activa/ colaborante	Count	19	25	44
		Adjusted Residual	2,7	-2,7	
	Passiva/ expectante/ observadora	Count	7	35	42
		Adjusted Residual	-2,5	2,5	
	Questionadora	Count	1	4	5
		Adjusted Residual	-,5	,5	
Total	Count	27	64	91	

**Participação dos encarregados de educação influencia os resultados escolares \* Escalões etários**

			Escalões etários			Total
			<25	25-35	>35	
Participação dos encarregados de educação influencia os resultados escolares	Sim	Count	3	16	54	73
		Adjusted Residual	-1,2	-1,5	2,0	
	Não	Count	2	7	9	18
		Adjusted Residual	1,2	1,5	-2,0	
Total	Count	5	23	63	91	

**Melhoramento da relação família-escola \* Escalões etários**

			Escalões etários			Total
			<25	25-35	>35	
Melhoramento da relação família-escola	Reuniões diversas	Count	3	12	19	34
		Adjusted Residual	1,1	1,7	-2,1	
	Acções formação para encarregados de educação	Count	0	5	8	13
		Adjusted Residual	-,9	1,2	-,6	
	Participação em actividades lectivas e não lectivas	Count	2	6	33	41
		Adjusted Residual	-,2	-2,1	2,1	
	Outras	Count	0	0	3	3
		Adjusted Residual	-,4	-1,0	1,2	
Total	Count	5	23	63	91	

**Melhoramento da relação família-escola\* Sexo**

			Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
Melhoramento da relação família-escola	Reuniões diversas	Count	14	20	34
		Adjusted Residual	1,9	-1,9	
	Acções formação para encarregados de educação	Count	0	13	13
		Adjusted Residual	-2,5	2,5	
	Participação em actividades lectivas e não lectivas	Count	13	28	41
		Adjusted Residual	,4	-,4	
	Outras	Count	0	3	3
		Adjusted Residual	-1,1	1,1	
Total	Count	27	64	91	

**Cooperação conjunta entre pais, alunos e professores para obter sucesso escolar \* Escalões etários**

			Escalões etários			Total
			<25	25-35	>35	
Cooperação conjunta entre pais, alunos e professores para obter sucesso escolar	Discordo	Count	0	1	0	1
		Adjusted Residual	-,2	1,7	-1,5	
	Nem discordo nem concordo	Count	0	2	0	2
		Adjusted Residual	-,3	2,5	-2,1	
	Concordo	Count	5	20	63	88
		Adjusted Residual	,4	-3,0	2,6	
Total	Count	5	23	63	91	