

DM

## **A Relação Família-Escola**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Tatiana Cristina Brazão Aguiar**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

dezembro | 2020

# **A Relação Família-Escola**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Tatiana Cristina Brazão Aguiar**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pereira Gouveia



Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional

## **A Relação Família-Escola**

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

**Discente:** Tatiana Cristina Brazão Aguiar, nº 2072014

**dezembro de 2020**

## Índice

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	V
RESUMÉ.....	VI
RESUMEN.....	VII
ÍNDICE DE ANEXOS E APÊNDICES.....	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	IX
ÍNDICE DE SIGLAS/ABREVIATURAS.....	X
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO.....	3
1.1. A Problemática da Investigação.....	3
1.2. Questões e Objetivos da Investigação.....	4
1.3. Caracterização do Local de Pesquisa.....	5
1.4. Caracterização da População da Investigação.....	5
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
2.1. A Escola como Organização e a Administração Educacional.....	7
2.1.1. As Imagens Organizacionais da Escola.....	12
2.1.2. A Escola como Organização Complexa.....	21
2.2. Liderança, o Papel do Diretor e Culturas Organizacionais.....	26
2.2.1. Cultura de Escola e Cultura Escolar.....	30
2.2.2. Culturas Profissionais Docentes.....	31
2.3. Teorias sobre a Família.....	33
2.3.1. A Importância da Família na Escolarização.....	37
2.3.2. Influência dos Níveis Socioeconómico e Cultural das Famílias e Outras Variáveis na Participação Escolar.....	41
2.3.3. Estilos Parentais e Práticas Educativas Parentais.....	45
2.4. Dimensões da Relação Família-Escola.....	48
2.4.1. Teorias e Perspetivas sobre a Relação Família-Escola.....	56
2.5. Percurso Jurídico-Normativo da Participação das Famílias nas Escolas.....	61
CAPÍTULO III – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	73
3.1. Opções Metodológicas.....	73

3.2. Pesquisa Qualitativa.....	73
3.2.1. Estudo de Caso.....	74
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	75
3.3.1. Pesquisas Bibliográfica e Documental.....	75
3.3.2. A Entrevista.....	76
3.3.3. O Inquérito por Questionário.....	78
3.4. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados.....	79
3.4.1. A Análise de Conteúdo.....	80
3.4.2. A Análise Estatística.....	82
3.4.3. A Triangulação de Dados.....	83
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS.....	84
4.1. Análise dos Questionários.....	84
4.1.1. Questionário Aplicado aos DT - Opinião dos Diretores de Turma sobre A relação família-escola.....	84
4.1.2. Questionário Aplicado aos Pais/EE - Opinião dos Pais/Encarregados de Educação sobre A relação família-escola.....	86
4.2. Análise das Entrevistas.....	89
4.2.1. Análise da Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo.....	90
4.2.2. Análise da Entrevista à Representante da Associação de Pais.....	92
4.2.3. Análise das Entrevistas aos Alunos.....	93
4.3. Discussão dos Resultados.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	105
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	110

## **Agradecimentos**

À minha Família, mãe, pai e mana, por me terem proporcionado todas as condições necessárias para realizar o meu percurso académico.

À minha Orientadora, Professora Doutora Maria Fernanda Gouveia, por toda a orientação, ajuda e sugestões dadas, que contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

Ao meu Namorado e companheiro, Henrique, por todo o apoio e carinho, por nunca me deixar desistir, por ser o suporte e o maior impulsionador deste trabalho, ao longo da sua realização.

Às minhas Irmãs de coração, Nádía e Katherin, por me apoiarem nos momentos difíceis, pela amizade e por me fazerem rir sempre que precisei.

Aos meus Colegas de curso e amigos, Kelly, Catarina, Simão e Filipa, pelos conselhos e apoio durante esta caminhada.

Ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica 123/PE Bartolomeu Perestrelo, Dr. Gualberto Soares, por me ter permitido e facilitado a realização da investigação nesta escola.

A todos os participantes das entrevistas e inquéritos, pela sua colaboração neste estudo.

## **Índice de Anexos e Apêndices**

Anexo 1 – Projeto Educativo da Escola Básica 123/PE Bartolomeu Perestrelo

Anexo 2 – Regulamento Interno da Escola Básica 123/PE Bartolomeu Perestrelo

Apêndice 1 – Questionário - Opinião dos Diretores de Turma sobre A relação família-escola

Apêndice 2 – Questionário - Opinião dos Pais/Encarregados de Educação sobre A relação família-escola

Apêndice 3 – Guião da Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo (1)

Apêndice 4 – Guião da Entrevista à Representante da Associação de Pais (2)

Apêndice 5 – Guião das Entrevistas aos Alunos (3, 4 e 5)

Apêndice 6 – Transcrição da Entrevista 1

Apêndice 7 – Transcrição da Entrevista 2

Apêndice 8 – Transcrição da Entrevista 3

Apêndice 9 – Transcrição da Entrevista 4

Apêndice 10 – Transcrição da Entrevista 5

Apêndice 11 – Tabela de Análise da Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo

Apêndice 12 – Tabela de Análise da Entrevista à Representante da Associação de Pais

Apêndice 13 – Tabela de Análise da Entrevista 5º1

Apêndice 14 – Tabela de Análise da Entrevista 5º2

Apêndice 15 – Tabela de Análise da Entrevista 5º3

Apêndice 16 – Matriz de Análise aos documentos da Escola

Apêndice 17 – Tabela de Análise do Projeto Educativo de Escola (PEE)

Apêndice 18 – Tabela de Análise do Regulamento Interno da Escola

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Idades dos EE

Gráfico 2 – Habilitações Literárias dos EE

## Índice de Siglas/Abreviaturas

AE – Administração Educacional

AP – Associação de Pais

BM – Banco Mundial

CE – Conselho Executivo

CNAP - Confederação Nacional das Associações de Pais

CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais

CP – Conselho Pedagógico

CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

DRE – Direção Regional da Educação

DT – Diretor de Turma

EB1/PE Imaculado Coração de Maria - Escola Básica do 1º ciclo e Pré-Escolar do Imaculado Coração de Maria

EB23 Bartolomeu Perestrelo – Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Bartolomeu Perestrelo

EB123/PE – Escola Básica dos 1º, 2º e 3º ciclos e Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo

EE – Encarregado de Educação

E1 - Entrevistado 1

E2 – Entrevistado 2

E3 – Entrevistado 3

E4 – Entrevistado 4

E5 – Entrevistado 5

E6 – Entrevistado 6

E7 – Entrevistado 7

E8 – Entrevistado 8

E9 – Entrevistado 9

E10 – Entrevistado 10

E11 – Entrevistado 11

E12 – Entrevistado 12

E13 – Entrevistado 13

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EUA – Estados Unidos da América

INE – Instituto Nacional de Estatística

MAP – Movimento Associativo de Pais

NSEC – Nível Socioeconómico e Cultural

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

PEE – Projeto Educativo de Escola

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno

SNAP – Secretariado Nacional das Associações de Pais

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Resumo

O presente estudo, baseado na relação família-escola, teve como objetivos compreender a participação da família na vida escolar dos filhos, assim como entender as implicações desta participação nos próprios educandos e na escola.

Tendo em conta que tanto a família como a escola têm como objetivo comum a educação e a formação das crianças e dos jovens, pretendeu-se analisar esta relação de forma mais próxima, de modo a entender como é que esta surge, a legislação que a suporta e o seu desenvolvimento ao longo dos tempos. Isto porque as alterações diárias neste mundo globalizado fazem surgir todos os dias novos desafios que precisam ser colmatados.

Para este efeito, além da fundamentação teórica, recorreu-se a uma investigação de carácter qualitativo, na qual o estudo de caso foi a metodologia escolhida, com o intuito de atingir uma maior profundidade na análise dos dados e os instrumentos escolhidos para a recolha dos mesmos foram o inquérito por questionário e a entrevista.

Nesta relação, nenhuma das partes envolvidas parece estar satisfeita com a forma como esta relação se dá, isto é, os pais e EE responsabilizam os professores pelas dificuldades dos seus filhos e os docentes acham que pais poderiam fazer muito mais pelo sucesso dos alunos. Assim sendo, é mais comum do que se desejaria, que o diálogo se converta em disputas, rivalidades e mesmo em dificuldades em cooperar, prejudicando os alunos. O entendimento é a chave para promover o sucesso escolar.

É necessário potenciar uma forte parceria entre pais e professores, de modo que trabalhem em conjunto e de forma eficaz, aproximando os intervenientes desta relação, de maneira a obter o máximo de resultados positivos possíveis na educação e formação das crianças e jovens, pois é através da educação que se conseguem mudanças. E os papéis que antes eram atribuídos só para a família ou só para a escola, já estão ultrapassados. Nos dias que correm, é essencial a existência de correlação entre estas instituições, e no caso da escola em que decorreu este estudo, esta correlação é uma realidade, sendo que tanto pais como professores são responsáveis pelo sucesso ou insucesso dos educandos.

**Palavras-chave:** Relação Família-Escola; Educação; Formação; Colaboração; Pesquisa Qualitativa.

## **Abstract**

The present study, based on the family-school relationship, aimed to understand the participation of the family in the children's school life, as well as to understand the implications of this participation in the students themselves and in the school.

Bearing in mind that both the family and the school have as a common objective the education and training of children and young people, it was intended to analyze this relationship more closely, in order to understand how it arises, the legislation that supports and its development over time. This is because the daily changes in this globalized world bring new challenges that need to be addressed every day.

For this purpose, in addition to the theoretical basis, a qualitative investigation was used, in which the case study was the chosen methodology, in order to achieve greater depth in the analysis of the data and the instruments chosen for the collection of the data. same were the questionnaire survey and the interview.

In this relationship, none of the parties involved seems to be satisfied with the way this relationship takes place, that is, parents and EE hold teachers responsible for their children's difficulties and teachers think that parents could do much more for the students' success. Therefore, it is more common than would be desired for dialogue to become disputes, rivalries and even difficulties in cooperating, harming students. Understanding is the key to promoting school success.

It is necessary to foster a strong partnership between parents and teachers, so that they work together and effectively, bringing together the players in this relationship, in order to obtain the maximum possible positive results in the education and training of children and young people, as it is through education changes are achieved. And the roles that were previously assigned only to the family or only to the school, are already outdated. Nowadays, the existence of a correlation between these institutions is essential, and in the case of the school in which this study took place, this correlation is a reality, as both parents and teachers are responsible for the success or failure of the students.

**Keywords:** Family-School Relationship; Education; Formation; Collaboration; Qualitative research.

## Resumé

La présente étude, basée sur la relation famille-école, visait à comprendre la participation de la famille à la vie scolaire des enfants, ainsi qu'à comprendre les implications de cette participation chez les élèves eux-mêmes et à l'école.

Sachant que tant la famille que l'école ont pour objectif commun l'éducation et la formation des enfants et des jeunes, il était prévu d'analyser cette relation de plus près, afin de comprendre comment elle naît, la législation qui supports et son évolution dans le temps. En effet, les changements quotidiens dans ce monde globalisé apportent de nouveaux défis qui doivent être relevés chaque jour.

À cette fin, en plus de la base théorique, une enquête qualitative a été utilisée, dans laquelle l'étude de cas était la méthodologie choisie, afin d'approfondir l'analyse des données et les instruments choisis pour la collecte des données. Il en était de même pour l'enquête par questionnaire et l'entretien.

Dans cette relation, aucune des parties impliquées ne semble être satisfaite de la façon dont cette relation se déroule, c'est-à-dire que les parents et l'EE tiennent les enseignants responsables des difficultés de leurs enfants et les enseignants pensent que les parents pourraient faire beaucoup plus pour la réussite des élèves. Par conséquent, il est plus courant qu'on ne le souhaiterait que le dialogue devienne des conflits, des rivalités et même des difficultés à coopérer, nuisant aux étudiants. La compréhension est la clé de la réussite scolaire.

Il est nécessaire de favoriser un partenariat fort entre les parents et les enseignants, afin qu'ils travaillent ensemble et efficacement, en rassemblant les acteurs de cette relation, afin d'obtenir le maximum de résultats positifs possibles dans l'éducation et la formation des enfants et des jeunes, telle qu'elle est grâce à l'éducation, des changements sont réalisés. Et les rôles qui étaient auparavant attribués uniquement à la famille ou simplement à l'école sont déjà dépassés. Aujourd'hui, l'existence d'une corrélation entre ces institutions est essentielle, et dans le cas de l'école où cette étude a eu lieu, cette corrélation est une réalité, les parents et les enseignants étant responsables de la réussite ou de l'échec des élèves.

**Mots clés:** relation famille-école; Éducation; Formation; Collaboration; Recherche qualitative.

## Resumen

El presente estudio, basado en la relación familia-escuela, tuvo como objetivo comprender la participación de la familia en la vida escolar de los niños, así como comprender las implicaciones de esta participación en los propios alumnos y en la escuela.

Teniendo en cuenta que tanto la familia como la escuela tienen como objetivo común la educación y formación de niños y jóvenes, se pretendió analizar más de cerca esta relación, para entender cómo surge la legislación que soportes y su desarrollo en el tiempo. Esto se debe a que los cambios diarios en este mundo globalizado traen nuevos desafíos que deben abordarse todos los días.

Para ello, además de la base teórica, se utilizó una investigación cualitativa, en la que el estudio de caso fue la metodología elegida, con el fin de lograr una mayor profundidad en el análisis de los datos y los instrumentos elegidos para la recolección de los datos. Lo mismo fueron la encuesta por cuestionario y la entrevista.

En esta relación, ninguna de las partes involucradas parece estar satisfecha con la forma en que se desarrolla esta relación, es decir, padres y EE responsabilizan a los docentes por las dificultades de sus hijos y los docentes piensan que los padres podrían hacer mucho más por el éxito de los alumnos. Por tanto, es más común de lo que se desearía que el diálogo se convierta en disputas, rivalidades e incluso dificultades para cooperar, perjudicando a los estudiantes. La comprensión es la clave para promover el éxito escolar.

Es necesario fomentar una fuerte colaboración entre padres y profesores, para que trabajen juntos y de forma eficaz, acercando a los actores de esta relación, con el fin de obtener los máximos resultados positivos posibles en la educación y formación de niños y jóvenes, como es a través de la educación se logran cambios. Y los roles que anteriormente se asignaban solo a la familia o solo a la escuela, ya están desactualizados. Hoy en día, la existencia de una correlación entre estas instituciones es fundamental, y en el caso de la escuela en la que se realizó este estudio, esta correlación es una realidad, ya que tanto los padres como los profesores son responsables del éxito o fracaso de los estudiantes.

**Palabras Clave:** Relación familia-escuela; Educación; Formación; Colaboración; Investigación cualitativa.

## **Introdução**

A presente investigação teve como base a Administração Educacional (AE). O termo Administração, sendo ou não na área da educação, consiste num conjunto de atividades que, através da combinação de esforços individuais e coletivos dos integrantes de uma organização, procuram atingir metas e objetivos, estabelecidos pelos próprios, e simultaneamente, satisfazer as componentes técnicas da organização e as necessidades humanas dentro da mesma.

A AE desenvolve-se condicionada pela sua história nos Estados Unidos da América (EUA), só aparecendo em outros países a partir da década de 70. A escola nasce com o objetivo de preparar homens e mulheres para as necessidades da sociedade, mais especificamente das fábricas, havendo um ideal padrão. Em Portugal, a AE desenvolve-se a partir de 1991, com João Formosinho, Sousa Fernandes e Licínio Lima, através da Comissão da Reforma do Sistema Educativo. De acordo com Lima (2011), a Administração Educacional abarca o estudo e entendimento de fatores que são externos à organização escolar, estando ligada à análise do funcionamento de outras organizações educativas que exercem influência sobre a escola, bem como as suas práticas. Neste caso, o objeto de estudo que influencia a escola é a relação família-escola.

Esta investigação teve como objetivo principal compreender a relação família-escola, as suas vantagens, fragilidades, a forma como funciona e o como esta influência a escola e os educandos. Neste sentido, o estudo encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, A Problemática da Investigação, é apresentado o problema que conduziu a este estudo, as questões da investigação e os seus objetivos, sendo também feita uma breve caracterização da escola e da população participante do estudo.

O segundo capítulo, Fundamentação Teórica, apresenta uma perspetiva histórica e explicação dos conceitos-chave para esta investigação. Assim tornou-se relevante analisar os trabalhos de alguns autores, tais como Chiavenato (1987, 1993), Barroso (1995, 2001), Costa (1996), Lima (2001, 2002, 2010), Ávila (2002), Pinto, Almeida, Davis, Guedes, Musitu, Teixeira, Pinto e Vieira (2003), Silva (2003), Amaro (2006), Picanço (2012), Torres (2013), Araújo (2015), Costa (2016), entre outros, de forma a sustentar o estudo e a melhor correlacionar conceitos. Também se recorreu à Legislação Portuguesa como guia para a elaboração do percurso jurídico-normativo da relação família-escola.

Embora as formas de vida familiar sejam diferentes nas várias sociedades, é certo que a família é o primeiro núcleo social em que cada pessoa se insere e que esta contribui para a formação da sua personalidade, para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, para a sua integração na sociedade.

Na seqüência da ideia supramencionada, a relação das famílias com as escolas tem ganho cada vez mais relevo, pois a presença da família na vida escolar de cada educando é fundamental para o seu desenvolvimento, seja cognitivo, afetivo ou social. Este desenvolvimento da criança/jovem consiste na forma como as aprendizagens, aos vários níveis, se processam no seu ambiente familiar e a forma como estas continuarão a ser promovidas na escola. A participação da família no processo educativo é fulcral, demandando que haja entendimento recíproco entre os intervenientes. No atual modelo de relação família-escola, a necessidade de interações é constante.

O terceiro capítulo, Fundamentação Metodológica, aborda a metodologia de investigação utilizada no estudo, recorrendo a conceitos importantes que vêm dar substância à abordagem metodológica da mesma. Foram abordados conceitos como pesquisa qualitativa, estudo de caso, técnicas de recolha de dados, em que são referidas a entrevista (semiestruturada), o inquérito por questionário e as pesquisas bibliográfica e documental, técnicas de análise de dados, em que são referidas a análise de conteúdo, a análise estatística e a triangulação de dados. Para isto, recorreu-se à consulta de autores como Bardin (1977); Ghiglione e Matalon (1993); Bogdan e Biklen (1994); Yin (2003); Bell (2005); Flick (2009); Sousa (2009); Stake (2009) e Rocha (2017).

O quarto capítulo, Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos, é dedicado à análise dos resultados obtidos com esta investigação, através das entrevistas e inquéritos por questionário que foram realizados.

A última parte deste estudo é dedicada às considerações finais da investigadora.

## **CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo apresenta-se a problemática que guiou esta investigação, as questões e os objetivos da mesma, uma breve caracterização Escola Básica 123/PE (EB123/PE) Bartolomeu Perestrelo, para se compreender um pouco melhor as características da instituição, bem como a caracterização da população de estudo.

### **1.1. Problema**

Com o decorrer dos anos, a relação família-escola sofreu várias mutações, e a participação dos pais sempre foi um elo frágil. Segundo Lima e Sá (2002) “No longo processo de construção sócio-histórica (...) o espaço e o papel reservados aos pais sofreram alterações muito acentuadas” (p. 26).

É urgente complementar e tornar, tanto o papel dos pais quanto a relação entre as famílias e as escolas, mais eficaz procurando aproximar ambas as partes de modo a trabalharem em conjunto, numa parceria, em prol do sucesso dos educandos, em todos os aspetos. Até porque, segundo Picanço (2012):

A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade (p. 14).

Ambas as instituições (família e escola) partilham de preocupações comuns - a educação e formação das crianças/jovens. Os pais e EE são os melhores aliados dos professores e vice-versa, para compreender os filhos/educandos, os seus problemas e as suas dificuldades, visto que os conhecem de formas diferentes, portanto é necessário trabalhar esta relação a fundo.

Após o exposto, o problema da presente investigação é: A relação família-escola influencia a imagem organizacional da escola?

### **1.2. Questões e Objetivos do Estudo**

Segundo Rocha (2017) “As questões de investigação, as perguntas que se querem ver respondidas no fim da investigação, são a base de qualquer estudo e são de tal maneira

importantes que determinaram a metodologia e os instrumentos de recolha de dados a utilizar” (p. 4).

Este estudo objetivou conhecer de forma mais aprofundada a legislação que estrutura a relação família-escola (desde a década de 60 até a atualidade, tanto a nível nacional quanto regional), o tipo de relação estabelecida entre as famílias e a escola, como é que esta funciona e que influência traz a participação das famílias sobre filhos e educandos, pois com as mutações do mundo atual (económicas, culturais, sociais, etc.) e com o decorrer dos anos, a relação família-escola tem sofrido várias quebras das quais, conseqüentemente, surgem novos desafios que necessitam resposta. Deste modo, as questões são as seguintes:

**1.º Questão de Investigação:** Qual o enquadramento jurídico-normativo que regulamenta a relação família-escola?

**Objetivo Geral:** Compreender a legislação que enquadra a relação família-escola.

**Objetivo Específico:** Identificar os normativos associados à temática família-escola.

**2.º. Questão de Investigação:** Que tipo de relação é desenvolvida entre a família e a escola?

**Objetivo Geral:** Compreender a relação família-escola.

**Objetivo Específico:** Identificar os tipos de relações existentes entre as famílias e a escola.

**3.º. Questão de Investigação:** Que influência tem a participação da família na vida escolar dos educandos?

**Objetivo Geral:** Compreender como se processa a relação entre a família e os atores escolares.

**Objetivo Específico:** Compreender a relação entre a família e os educandos, relativamente à vida escolar.

### **1.3. Caracterização do Local de Pesquisa**

Segundo o site da EB123/PE Bartolomeu Perestrelo, esta começou por ser uma Escola Preparatória do Ensino Secundário, criada pela Portaria 561, de 28 de setembro de 1972. Até ao final dos anos 80, foi detentora de um anexo na Travessa do Nogueira e

outro nos Louros, sucessivamente, onde foram lecionados os 5.º e 6.º anos do Ciclo Preparatório. Passado algum tempo, pela Portaria nº 17/91, estabelece-se a Escola Básica e Secundária Bartolomeu Perestrelo lecionando, no ano letivo de 1991/92, o 2.º e 3.º ciclos. A partir de 1998/99, tornou-se a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Bartolomeu Perestrelo.

Em outubro de 2004, instala-se definitivamente na sua atual localização, na freguesia do Imaculado Coração de Maria, no Funchal. A escola encontra-se inserida numa zona urbana consolidada, mas que ainda apresenta indícios do passado agrícola. Atualmente a escola passou por uma nova alteração no seu quadro legal, sendo que a EB1/PE Imaculado Coração de Maria fundiu-se com a EB23 Bartolomeu Perestrelo, passando esta a chamar-se EB123/PE Bartolomeu Perestrelo. Assim, a população estudantil tem vindo a crescer ao longo dos anos. A maioria dos alunos que a compõe, é residente na freguesia do Imaculado e/ou nas que lhe são circundantes.

Tem boas acessibilidades, recebendo os alunos da pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos, distribuídos por dois turnos letivos, um de manhã e outro à tarde, entre as 8h15 e as 18h15. A escola é constituída por sete pisos, tendo à volta de 50 salas de aula, um polidesportivo, um ginásio, laboratórios, salas de informática, uma biblioteca, um auditório, uma cantina e um pavilhão gimnodesportivo.

Desde a mudança de edifício, em 2004, a escola tem como líder do Conselho Executivo o Professor Gualberto Soares.

#### **1.4. Caraterização da População da Investigação**

Uma vez que foi pretendido explorar o fenómeno da participação das famílias na escola, confrontando as perceções dos envolvidos, a investigação envolveu uma população composta por 11 alunos, 7 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, de três turmas do 5º ano de escolaridade, escolhidas aleatoriamente do ano letivo 2019/2020, o Presidente do Conselho Executivo (CE) da escola, a Representante da Associação de Pais (AP), sendo estes os sujeitos entrevistados.

Foram inquiridos 4 Diretores de Turma (DT), 3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 45 e 60 anos, fazendo parte dos seguintes grupos de docência: 2 do Grupo 260 (Educação Física), 1 do Grupo 200 (Português e Estudos Sociais/História) e 1 do Grupo 240 (Educação Visual e Tecnológica) e também 45 EE, sendo que 37 do sexo feminino e são mães dos alunos, enquanto 8 são do sexo

masculino e são pais dos alunos. Quanto à faixa etária dos mesmos, estes tinham idades compreendidas entre os 27 e 51 anos.

## CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. A Escola como Organização e a Administração Educacional

A escola enquanto organização, segundo Barroso (1995), assumiu ao longo da sua existência diferentes papéis, tanto sociais quanto históricos, desenvolvendo-se desde instituição religiosa, para escola enquanto instituição militar e, mais tarde, para instituição estatal.

Uma organização reúne intencionalmente pessoas e tecnologias para alcançar um determinado objetivo, atuando tendo em conta a realidade circundante. Todas as organizações têm três partes básicas: pessoas, tarefas e administração. O termo organização escolar é, muitas vezes, identificado com administração escolar, que é o termo que caracteriza os princípios e processos referentes ao ato de planejar o trabalho escolar, a racionalização do uso de recursos (materiais, financeiros, etc.), a coordenação e o controlo do trabalho das pessoas, entre outros.

O termo organização, em relação à escola, adota variadas conotações dependendo das perspetivas organizacionais que lhe estão ligadas, por poder fazer parte de diferentes áreas de estudo, estando cada uma destas ligadas a diferentes pressupostos teóricos. Isto é, a definição e caracterização do conceito de organização escolar depende das “(...) diversas imagens organizacionais com que a escola é visualizada (...)” (Costa, 1996, p. 12).

Segundo Lima (2010):

A escola como organização ou unidade social constitui-se, (...) através da agência humana. (...) O processo ou acção de organizar é indispensável à constituição da organização social, (...) encontra-se não apenas dependente da acção humana em termos de constituição mas também em termos de manutenção e reprodução (p. 17).

Ou seja, as organizações, neste caso em específico, as escolas, formam-se e mantêm-se devido à acção humana: a necessidade de cooperação, de interação social, de formação de crianças/jovens e adultos (tanto enquanto alunos como enquanto pessoas), de passagem de cultura e de conhecimentos. Temos de compreender todo o ambiente que a envolve. Não podemos vê-la apenas com uma organização que ensina e avalia as pessoas, conforme o que lá é ensinado. Até porque, segundo Marques (1997), a

complexidade do mundo atual, demonstrada nas rápidas mudanças sociais, demográficas e tecnológicas que ocorrem, faz-nos ver a escola como um sistema que precisa da colaboração de outros sistemas, como a família, o bairro no qual estão inseridos ou instituições comunitárias, ou seja, uma rede de apoio ao desenvolvimento do aluno.

Para compreendermos a escola, enquanto organização, Lima (2010) afirma que:

Compreender a escola como organização educativa exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social, artificialmente construída, e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho docente e do trabalho discente, etc. (...) o recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa e do seu processo de institucionalização (...) (p. 15).

Apresentaram-se, segundo Costa (1996), várias perspetivas neste sentido tais como: Ellström (1984) com a sua tipologia base em quatro modelos (modelo racional, modelo político, modelo de sistema social e modelo anárquico); Sergiovanni (1996), em que a sua tipologia assenta em quatro perspetivas de análise (perspetiva da eficiência, perspetiva da pessoa, perspetiva política e perspetiva cultural); Bush (1986) que utiliza cinco modelos para a caracterização das teorias da gestão educacional (modelos formais, modelos democráticos, modelos políticos, modelos subjetivos e modelos de ambiguidade); entre outros. Todas estas perspetivas permitem “(...) sistematizar seis distintos modos de perspetivar a organização escolar (...)” (Costa, 1996, p. 14), o que nos demonstra a complexidade da escola, por ser uma imensa realidade social. Dado que a sociedade atualmente é uma sociedade organizacional, a escola é a organização mais relevante uma vez que irá influenciar todas as outras. Por essa razão e, apesar dos diversos significados que lhe têm sido conferidos, esta tem características particulares que a singularizam no universo das organizações.

A AE, como já referido, desenvolve-se condicionada pela sua história nos EUA, só aparecendo noutros países a partir da década de 70. Esta tem três grandes períodos de desenvolvimento: o primeiro período tem início no século XX até meados dos anos 50, com influências do Taylorismo e do movimento da “Escola das Relações Humanas”, em que se considerava que a administração da educação não era diferente da administração

de qualquer outra organização, tendo ideias como a concepção do sistema escolar como uma organização empresarial submetida ao culto da eficiência (Barroso, 2001); o segundo (período de transição) é, segundo Barroso (1995) “(...) conhecido pela designação de “New Movement” (...)”, decorreu dos anos 50 até meados dos anos 70, tendo influências de Dewey, que se caracterizou pela tentativa de se construir uma teoria específica da AE, e cujo objetivo era “(...) guiar a prática dos administradores” (Barroso, 2001, p. 15); e o terceiro período sucede até os dias de hoje, influenciado por um novo paradigma que “(...) recupera a tradição weberiana da abordagem interpretativa ou da acção dos indivíduos, na análise das organizações, pondo em evidência a noção de que o homem é um produtor activo do seu próprio mundo (...)” (Barroso, 2001, p. 16) e pela crítica de Greenfield ao “New Movement” ao apresentar propostas alternativas à existente, abrindo a AE à influência de outros movimentos teóricos.

O primeiro período teve como foco o desenvolvimento da Administração em geral. Historicamente, a função administrativa surge, segundo Chiavenato (1993), com o desenvolvimento industrial (Revolução Industrial Inglesa). A divisão de trabalho feita nesse momento exigiu um novo e maior controlo da produtividade assim como dos trabalhadores e dos processos produtivos. Desta forma, o conceito de administração escolar liga-se à teoria da Administração.

Diferentes momentos socioeconómicos demandaram diferentes formas de administrar, de acordo com os tempos e as necessidades sentidas, interagindo com a realidade circundante. A partir destes momentos, são criadas teorias que tentam explicar as práticas administrativas adotadas em determinado contexto, havendo cinco variáveis que fazem parte da estrutura da Administração: tarefas, estrutura organizacional, pessoas, tecnologia e ambiente (Chiavenato, 1993).

A ênfase concedida às tarefas foi a fase em que administrar indicava planear e racionalizar as tarefas que os subordinados deviam executar. O foco era metodizar o trabalho dos subordinados, tendo como objetivo a maior eficiência da produção. Esta fase inicia-se com a Teoria da Administração Científica de Taylor.

O destaque dado à estrutura organizacional foi uma fase em que administrar significava “(...) planejar e organizar a estrutura de órgãos e de cargos que compõem a empresa, e dirigir e controlar as suas atividades” (Chiavenato, 1987, p. 9). O centro desta fase é a racionalidade, sendo os meios ajustados para se alcançar os fins pretendidos. Nesta fase são três as teorias relacionadas com a estrutura organizacional: a Teoria Clássica da Administração, a Teoria da Burocracia e a Teoria Estruturalista.

A fase em que a importância foi atribuída às pessoas, foi a fase na qual administrar era, em grande parte, lidar com as pessoas. É através de Mayo que a problemática da motivação dos indivíduos e o impacto do estilo de liderança na produtividade se tornam aspetos centrais no estudo das organizações. Levanta pela primeira vez uma nova perspectiva da organização como um sistema social inter-relacionado.

A relevância atribuída à tecnologia foi a fase na qual administrar era lidar com a tecnologia, extraindo desta a máxima eficiência possível. A tecnologia posta ao serviço das organizações moldava a sua estrutura e condicionava o seu funcionamento. Através dos estudos de Lawrence e Lorsch, na década de 70, surge a Teoria da Contingência, que valorizava o ambiente externo às organizações e os tipos de tecnologia nela usadas. Esta teoria demonstra que não há uma maneira melhor de administrar, mas que a eficácia de qualquer organização está dependente da sua adaptação às exigências do ambiente.

A ênfase atribuída ao ambiente foi a fase em que administrar era, maioritariamente, “(...) lidar com as demandas do ambiente (...)”, (Chiavenato, 1987, p. 17) e obter a máxima eficácia da organização. Esta fase é influenciada pela Teoria dos Sistemas, em que se verifica que estudar apenas as variáveis internas da organização não revela uma compreensão ampla da estrutura ou dos comportamentos organizacionais. Assim, tornou-se necessário estudar as variáveis externas à organização e que influenciam estes aspetos. Segundo esta perspectiva, uma organização é um sistema que consiste num conjunto de elementos/subsistemas que estão dinamicamente inter-relacionados, desenvolvendo uma atividade/função para atingir um ou mais objetivos, funcionando como um todo. Estes sistemas tanto podem ser abertos como fechados.

O segundo período caracterizou-se, como já anteriormente mencionado, pela tentativa de se construir uma teoria específica da AE. O movimento “New Movement” desponta na década de 50 e foi “(...) uma tentativa deliberada de substituir o “empirismo ingénuo” (...) por uma ciência específica da Administração Educacional” (Barroso, 2001, p. 14). Este movimento foi a primeira tentativa de construir um quadro teórico apropriado para a AE, segundo Barroso (2001), partindo do contributo de outras ciências sociais como a sociologia e a psicologia, sendo estas aplicadas ao estudo da administração em geral e das organizações. Segundo Halpin (1967, citado por Barroso, 2001, p. 15):

(...) no pós-guerra, os administradores passaram a ter um conhecimento cada vez melhor do papel da teoria e começaram a reconhecer as contribuições que os cientistas sociais podiam dar à nossa compreensão da administração educacional

(...) Aqueles que eram responsáveis pela formação de administradores passaram a receber com prazer as conclusões da investigação sobre os processos de liderança e o comportamento dos grupos, e a formular as suas próprias explicações sobre a administração a partir dos contributos das outras disciplinas. Mas ao mesmo tempo ficamos embaraçados com a pobreza da teoria no nosso próprio campo de trabalho, e desanimados com o facto de a nossa investigação ter permanecido, em grande escala, ancorada ao mais puro empiricismo. É a partir do sentimento crescente que temos desta situação que nasce a nossa tentativa de desenvolver a teoria sobre administração educacional.

Até a década de 70, a AE continuava a ter influência maioritária de reflexão e de propostas de autores dos EUA, visando desenvolver um conhecimento científico que guiasse a fundamentação prática dos administradores.

O terceiro período inicia-se com a crítica de Greenfield e mantém-se até os dias que correm. Em meados dos anos 70, a crítica feita por Greenfield ao paradigma do “New Movement”, foi sobre uma perspectiva marcante no desenvolvimento das teorias da AE. As mesmas foram dirigidas à influência exercida por Simon no “New Movement”, em particular, à sua conceção positivista da AE, que apenas valorizava os seus aspetos “técnicos”. Segundo Greenfield (1990), as ideias de Simon (1983) eram semelhantes ao ocorrido no domínio das teorias da organização. Isto é, ambos defendiam a rutura com os movimentos anteriores, considerando que a ciência podia salvar a administração, procurando uma nova ciência que estabelecesse a verificação experimental de uma teoria que pudesse controlar as organizações.

Estas críticas levaram à abertura de um debate sobre o assunto, em que as propostas iam no sentido de se contrapor o paradigma existente, utilizando segundo Barroso (1995) “(...) aquilo que o próprio Greenfield (...) chama de “uma teoria alternativa” (...)” (p. 39), que abrigasse quatro ideias chave:

- “Primeiro, as organizações são pessoas (...)” (p. 39), isto é, são os membros da organização que fazem desta o que ela é. Segundo Chiavenato (1987), as organizações “(...) são unidades sociais (ou agrupamentos humanos), intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos.” (p. 36);
- “Segundo, as organizações são invenções sociais.” (p. 40), ou seja, estas são criadas para colmatar as necessidades sociais existentes. De acordo com Chiavenato (1987) “(...) a organização é o mais eficiente meio de satisfazer um grande número de necessidades

humanas (...) o ser humano busca, através da cooperação com seus semelhantes, a conjugação de esforços para atingir objetivos que sozinho não teria condições de atingir (...)” (p. 35);

- “Terceiro, o poder organizacional tem origem no compromisso das pessoas com as determinações de alguém.” (p. 40), isto é, as pessoas unem-se numa organização para cumprir os objetivos de quem a lidera. Segundo Chiavenato (1987) “(...) a palavra administração significa função que se desenvolve sob o comando de outro, um serviço que se presta a outro” (p. 3);

- “Quarto, (...) Os valores só podem aparecer numa organização se o indivíduo tiver lugar nela.” (p. 40), ou seja, as organizações são sustentadas e guiadas pelas pessoas segundo os seus valores comuns.

A escola, enquanto organização, necessita ser administrada, gerida, para que possa haver um direcionamento do seu trabalho, atingindo os seus objetivos. Existem diferenças entre “administração” e “gestão”, tendo em conta o contexto em que cada um dos termos é utilizado. Quando falamos, ao nível do sistema educativo, de administração, segundo Barroso (1995), estamos a referir-nos a “(...) actividades (planificação, organização, direcção, controlo) que têm em vista assegurar o funcionamento do sistema no seu conjunto (...)”; já quando nos referimos a gestão é “(...) para significar essas mesmas actividades ao nível de cada escola, ou instituição”. Quando nos referimos a uma escola em específico, enquanto organização, o termo administração utiliza-se “(...) para significar o processo de definição das metas e das políticas que vão orientar o funcionamento da escola (...)”; e gestão utiliza-se “(...) para significar o processo de optimização dos recursos humanos, materiais e financeiros que vão permitir concretizar esses objectivos e essas políticas” (pp. 430-432). Isto é, a gestão é o processo através do qual se impulsionam meios e procedimentos para alcançar os objetivos da organização, abarcando os aspetos gerenciais e técnico-administrativos.

Assim sendo, a AE é uma área vasta, que estuda os vários aspetos da vida educacional/escolar, e que reúne vários processos que regulam e permitem o atingir de objetivos das escolas, como: organizar, administrar e gerir.

### **2.1.1. As Imagens Organizacionais da Escola**

Sendo a escola composta por indivíduos/grupos que estão interligados, em que existem determinados objetivos a atingir, em que esta é coordenada de forma racional e

intencional e é contínua no tempo, esta teve várias “imagens” que a definiram tendo em conta estes contornos (os indivíduos, os objetivos, o tempo). Segundo Costa (1996), existem seis modos distintos de perspetivar a escola enquanto organização, denominados como imagens organizacionais, sendo estas: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia e a escola como cultura. O uso de diferentes imagens organizacionais no estudo desta instituição permite uma análise diversificada e multifacetada, visto que a sua compreensão necessita “(...) da intervenção simultânea de diferentes perspetivas organizacionais (...)” (Costa, 1996, p. 17).

A conceção de *escola como empresa* está, segundo Costa (1996), ligada a práticas usadas na área da produção industrial, orientadas e desenvolvidas pelas teorias de Taylor e Fayol. Destas visões, surgem as mudanças introduzidas na estrutura organizacional da instituição escolar que, vista como empresa, deveria seguir um padrão baseado no mecanicismo, no controlo dos processos produtivos e no aumento da produtividade com a menor utilização de recursos possível.

A teoria da Administração Científica enfatiza as tarefas, apelando ao estudo dos tempos e padrões de produção, à supervisão funcional, ao planeamento de tarefas, de cargos e de incentivo material, entre o estudo de outros princípios, de modo a cada função estar estruturada racionalmente, sendo o trabalhador a adaptar-se às condições impostas. Ou seja, esta perspetiva assenta no planeamento exato de tarefas, cabendo ao trabalhador simplesmente seguir esse planeamento, para ser atingida a eficiência máxima.

A teoria Clássica da Administração de Fayol acentua a estrutura da organização, assentando em princípios como a divisão do trabalho, a unidade de comando, a hierarquia, autoridade e responsabilidade, subordinação das vontades individuais às gerais, entre outros. Nesta abordagem, de acordo com Chiavenato (1993), são enfatizados aspetos da estrutura organizacional, sendo analisados do topo para a base (da direção para a execução) e do total para as partes, preocupando-se fundamentalmente com a análise da estrutura hierárquica, linha de comando geral da qual depende todo o funcionamento da organização, aumentando a eficácia da mesma através da disposição dos seus órgãos componentes e das suas inter-relações estruturais. Tenta caracterizar as funções de cada responsável hierárquico, atribuindo papéis conforme o nível na hierarquia, às que Fayol define como funções do gestor: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Ambas as teorias têm como preocupação fulcral a questão da eficiência nas organizações.

Estes princípios foram transportados para a organização escolar, dando-nos concepção de escola como empresa educativa (Costa, 1996). Segundo Coleman e Husén “O ensino tornou-se cada vez mais formal e administrativo, e é muitas vezes concebido à maneira da indústria transformadora ou dos serviços, cujo objetivo é fornecer um produto. Daí resulta uma crise na sua organização” (1990, citado por Costa, 1996, p. 31). A escola perdendo a sua ligação com as famílias e o meio que a envolve, tornou-se uma “indústria transformadora”, ajustando os alunos ao molde da máxima eficiência. A escola é organizada de forma hierárquica, centralizada, baseada na unidade de comando que é o Ministério da Educação. O saber-fazer é condicionado pelos métodos, técnicas e objetivos exigidos e planeados, isto é, pelo currículo.

O modelo burocrático de organização foi, segundo Costa (1996), dos mais usados para caracterizar tanto os sistemas educativos quanto as escolas. Weber foi o primeiro autor a defender a burocracia enquanto modelo organizacional. A teoria da burocracia surge dos estudos de Max Weber, que tinham em vista tal como as anteriores teorias, a máxima eficiência. Para o autor o termo burocracia tinha um significado técnico “(...) que identifica certas características da organização formal voltada exclusivamente para a racionalidade e para a eficiência” (Chiavenato, 1987, p. 12). O método de análise de Weber consiste na definição de um “tipo ideal”, sendo este ideal no sentido mais platónico da definição.

Esta teoria tem como princípios fundamentais: a formalização, sendo as atividades realizadas pela organização definidas por escrito e operadas segundo um conjunto de regras; a divisão do trabalho, em que cada subordinado tem um cargo pré-definido do qual deve cumprir competências e deveres; o princípio da hierarquia, em que a burocracia deveria assentar numa hierarquia bem definida; a impessoalidade, em que idealmente o funcionário desempenha de forma impessoal os relacionamentos com outros, pois “A burocracia enfatiza os cargos e não as pessoas que os ocupam (...)” (Chiavenato, 1987, p. 12); entre outros.

Alguns dos indicadores que melhor demonstram a imagem da escola como burocracia são: a centralização das decisões nos departamentos e Ministério da Educação, levando à ausência de autonomia das escolas; a regulamentação de toda e qualquer atividade através da rigorosa divisão de trabalho; a previsão do funcionamento da organização baseada na sua planificação pormenorizada; a formalidade, hierarquização e centralização da estrutura organizacional (modelo em pirâmide) e a utilização de uma pedagogia uniforme.

A *escola como democracia* é uma das imagens mais comuns pois facilmente se transforma em modelo normativo (Costa, 1996). Esta imagem, segundo Costa (1996) tem como características: o desenvolvimento de processos participativos nas tomadas de decisões, procurando o consenso da maioria por meio do sistema da representatividade, isto pois as mudanças não são adotadas por toda a escola, mas sim por aqueles a quem estas despertam interesse; a valorização dos comportamentos informais, ou seja, as relações entre professor/aluno e professor/professor dão origem a uma comunidade, desenvolvendo-se nesta empatia, aproximação e um bom ambiente; o estudo do comportamento humano, conhecer e satisfazer as necessidades e motivações da comunidade que nos rodeia, proporcionando uma liderança positiva, sendo estes processos essenciais; a visão harmoniosa e consensual da organização, que decorre das visões partilhadas e atitudes coerentes, sendo a escola um espaço em que é permitido argumentar e defender ideias; a pedagogia personalizada, em que o currículo é personalizado, virado para o aluno, e a liderança da organização é distribuída.

Esta imagem tem como referências teóricas organizacionais os estudos iniciados pela Teoria das Relações Humanas. A abordagem humanística surge na década de 30, ganhando dimensão com o desenvolvimento das ciências sociais (psicologia, sociologia das organizações, etc.) Esta pode ser subdividida em duas teorias: a Escola das Relações Humanas e a Teoria Comportamental ou Teoria Behaviorista.

A Escola das Relações Humanas provém da investigação realizada por Elton Mayo, entre 1927 e 1932, conhecida como Experiência de Hawthorne, sobre os comportamentos dos homens no trabalho. Surgiu como teoria de oposição à teoria clássica. Os seus princípios incluem o incentivo social e simbólico, criando-se a conceção de *homo social*, sendo que esta afirma que o homem era motivado pelas suas necessidades sociais em vez das económicas, como a teoria clássica sugeria; a quebra do controlo hierárquico excessivo; o encorajamento da espontaneidade dos trabalhadores; enfatiza a organização informal; preocupação com a satisfação no trabalho; entre outros.

A Teoria Comportamental ou Teoria Behaviorista tem como fundamento que se devem entender as necessidades humanas para compreender o comportamento individual de cada pessoa, e assim, explicar o comportamento organizacional. Surge segundo Chiavenato (1987), através de um livro de Herbert Simon publicado na década de 40, no qual o autor desenvolve a Teoria das Decisões, ressaltando a importância da tomada de decisão. Daqui as organizações começam a ser vistas como um sistema de decisões.

Esta abordagem é uma alternativa descendente da Escola das Relações Humanas, pois parte da teoria das relações humanas, no sentido em que agrega as suas ideias principais (crítica da teoria clássica e da ideia do modelo de máquina), mas rejeita algumas concepções ingênuas da mesma. Procura “(...) desenvolver e comparar estilos de administração capazes de potenciar as motivações individuais existentes nos participantes das organizações e reduzir as incongruências e conflitos entre os objetivos organizacionais e os objetivos individuais” (Chiavenato, 1987, p. 17).

No desenvolvimento da concepção de escola como democracia, Dewey foi um dos mais importantes autores. O autor entendia a educação como uma preparação para a vida em sociedade, sendo a escola o espaço onde esta preparação decorre. Segundo Costa (1996), Dewey propôs um modelo de escola baseado nas sociedades democráticas, tornando as escolas numa comunidade miniatura que preparasse os alunos para a vida social. Estas deveriam ser organizadas através de um modelo de funcionamento democrático que valorizasse a participação dos alunos nos processos pedagógicos.

O surgimento da concepção da *escola como arena política* é um importante ponto de viragem nas ideias existentes em termos da análise organizacional. Segundo Costa (1996), os modelos políticos desenvolvem-se através de um conjunto de indicadores apontados como caracterizadores da escola, tais como: a escola é um mini sistema político, em que o funcionamento é semelhante aos das situações políticas existentes em contextos macrossociais; as escolas são compostas por uma multiplicidade e heterogeneidade de pessoas e grupos que têm objetivos próprios, poderes, influências e posições hierárquicas diferentes; a vida escolar desenvolve-se tendo em conta os conflitos de interesse e as lutas pelo poder; os interesses estão presentes tanto no interior como no exterior da escola e influenciam toda a atividade da organização; sendo baseadas em poderes e influências de pessoas ou grupos, as decisões escolares desenvolvem-se e são conseguidas através de negociações.

Os modelos políticos advêm das alterações a que as teorias organizacionais e administrativas estiveram sujeitas, sendo o seu objetivo a inversão das ideias dominantes (racionalidade e previsibilidade organizacional). Estas mudanças ocorreram durante a década de 70, em que se valorizaram novos campos de investigação.

Um dos autores que estudou a organização escolar (neste caso, universitária) sob a perspetiva política foi Victor Baldrige (1989). O autor apresentou a fundamentação teórica desta imagem, segundo Costa (1996), baseando-se nos estudos desenvolvidos em três áreas de investigação distintas: da sociologia, através das teorias do conflito (*conflict*

*theory*) e da importância dada à problemática dos interesses individuais/grupais e os processos de dominação e divisão social; da ciência política, através dos estudos sobre a distribuição de poder nos grupos sociais e a influência dessa distribuição no resultado das decisões políticas; e da teoria organizacional, através das investigações sobre os comportamentos dos grupos em organizações.

Também Eric Hoyle (1988) apresenta os modelos políticos sob diversas perspectivas disciplinares de investigação mas, embora valorizasse as contribuições destas áreas, entendia que estas não tinham uma perspectiva efetivamente micropolítica. Num estudo sobre esta dimensão, Hoyle destaca três grupos de investigadores, que segundo este, foram fulcrais para desenvolver o modelo político na análise organizacional: o grupo liderado por March (1974), com os estudos sobre os processos de decisão organizacional, cujas conclusões apontam para processos de funcionamento e comportamentos ambíguos e incertos tendo em conta o modelo de decisão, determinado como *caixote do lixo* (*garbage can*), situação na qual o poder de que dispomos não nos leva a sítio algum; o grupo liderado por Crozier (1977), com o trabalho *Le Phénomène Bureaucratique*, no qual é atribuído uma grande importância às relações de poder, às estratégias assumidas pelos indivíduos no funcionamento organizacional (sendo uma forma de compreender o funcionamento de uma organização) e às relações entre ator/sistema (o papel assumido pelo indivíduo enquanto interveniente organizacional na adoção de estratégias próprias, processos de influência e poder tendo em conta os seus objetivos) (Costa, 1996); e o grupo liderado por Bacharach (1988), com a teorização do modelo político e a crítica contra os que ignoravam a natureza política das organizações. Em suma, o modelo político surge do desenvolvimento de várias investigações que recusaram a visão homogénea, racional e consensual das organizações, trocando-a por uma visão heterogénea da realidade organizacional e na qual a harmonia dá lugar ao caos.

A noção de *escola como anarquia* é uma linha de rutura com os modelos políticos e com as perspectivas teóricas anteriores. O conceito de anarquia não surge com uma conotação negativa, mas como uma metáfora que nos permite visualizar dimensões que podem ser encontradas nas organizações escolares (em algumas pelo menos), tais como: a escola caracterizar-se como uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; o seu modo de funcionamento é considerado anárquico pois os seus objetivos são vagos, as tecnologias pouco claras e participação fluida; as tomadas de decisões são vagas, imprevisíveis e improvisadas; a escola não se incorpora como um todo unido, coerente e articulado; o seu ambiente externo é incerto, tornando maiores a incerteza e a

ambiguidade organizacional; a diversidade de processos organizativos desenvolvidos pela escola assumem um mero papel simbólico.

A esta imagem costumam estar ligadas três grandes temáticas: a *escola como anarquia organizada*, a decisão organizacional como *caixote do lixo* e a *escola como sistema debilmente articulado*. A estas, Costa (1996) juntou uma quarta temática, mais recente: a *escola como sistema caótico*.

Segundo Cohen, March e Olsen (1972), a anarquia organizada é uma organização que assenta em três características principais: objetivos problemáticos (em que estes são vagos e mal definidos), tecnologias pouco claras (os processos usados na organização não são claros e, muitas vezes, são improvisados) e participação fluida (os atores alteram constantemente a forma, o tempo e a importância dedicados à sua participação nos vários contextos organizacionais).

As teorias tradicionais colapsaram nas organizações escolares pois a ambiguidade tornou-se o aspeto que prevalece da sua atividade organizativa em dimensões como identificação dos objetivos, planeamento, tecnologias, tomada de decisões, ambiente e liderança. Cohen e March (1974, pp. 195-203, citado por Costa 1996, p. 92) apresentam quatro tipos de ambiguidade: ambiguidade das intenções (devido aos objetivos serem vagos e incoerentes, sendo de difícil aplicação), ambiguidade do poder (o poder do líder nem sempre é claro ou respeitado, tendo muitas vezes de se sujeitar a decisões que não são suas), ambiguidade da experiência (se a realidade se tornar muito complexa ou estiver em constante mutação, a experiência existente pode tornar-se ambígua) e a ambiguidade do êxito (a avaliação do sucesso não é fácil de medir, mas o líder tem duas formas de reconhecimento, a promoção e a aceitação dos resultados da sua atuação, podendo estas serem ambíguas).

O modelo *caixote do lixo* foi desenvolvido como modelo de explicação do processo de tomada de decisões nas organizações. Este modelo não segue a lógica pretendida dos processos da sequencialidade lógica (causalidade linear: problema-objetivos-estratégias-negociação-decisão). Recusa a hierarquia das decisões e da autoridade da escola, constituindo-se um desafio aos pressupostos de ordem e da racionalidade. Segundo Costa (1996), os autores representantes deste modelo, Cohen e March, criticam diversas dimensões dos modelos tradicionais, em que segundo os mesmos, é necessário ignorar a sequência entre pensamento e ação, contestar a ligação entre identificação de problemas e respetivas soluções, questionar as capacidades de operacionalização do planeamento organizacional e expor as vantagens da ligação entre

o “racional”, o “lúdico” e a “loucura”. Isto não significa que o funcionamento das escolas seja uma completa desordem, mas sim que a organização se dá de forma bem diferente dos modelos tradicionais. Da desarticulação da vida escolar e da conexão débil aqui existentes, surge um objeto de estudo para Weick (Costa, 1996).

Segundo Weick (1976), as escolas são organizações debilmente acopladas, pois existe um frágil vínculo entre a intenção e a ação, os meios e os fins, assim como a ligação entre o topo e a base da hierarquia é fraca, entre outras ligações. De acordo com outros autores, como Meyer (1992), as estruturas organizacionais da escola têm uma fraca ligação à instrução e, conseqüentemente, às atividades da escola. Isto deve-se ao facto de a escola ter como prioridade cumprir as normas, corresponder aos valores e expectativas da sociedade, pondo em causa a legitimidade da sua existência. Ainda para este autor, a escola tornou-se uma certificadora de indivíduos, recorrendo a processos e estruturas estandardizados como o currículo, a avaliação e a certificação, produzindo graus e diplomas para corresponder à procura de recursos necessários ao mercado do trabalho e à estratificação social, estando a escola dependente de interesses sociais (Costa, 1996).

A conceção de escola como sistema caótico é recente, sendo uma teoria embrionária. Surge na sequência de pensamentos de Sungaila (1990), com a intenção de responder positivamente às ambiguidades das teorias na área da AE e aos seus desafios. Segundo o autor, o caos já existe nos sistemas educativos, simplesmente é um caos organizado, assim como existe ordem no caos educacional, simplesmente é uma ordem caótica.

Existem sete conceitos que, segundo Costa (1996), permitem a caracterização da teoria do caos na organização escolar, sendo estes: efeito borboleta (baseado na ideia de que qualquer acontecimento, pode ter influência e alterar o funcionamento organizacional); ataque de turbulência (assunção de que a qualquer momento pode ocorrer uma rutura inesperada no sistema que por sua vez, levará a uma rutura dos paradigmas existentes); estruturas dissipativas (alerta constante às mudanças nas organizações, pois enquanto sistemas não estáticos, encontram-se suscetíveis a mudanças repentinas); choques do acaso (por mais pequeno que seja um choque, este acarreta sempre mudanças consigo, que podem causar ou não, um grande impacto na organização), forças de atração estranhas (forças ocultas que influenciam positivamente uma organização, trazendo consigo estabilidade a um sistema caótico), simetrias recorrentes (noção de que é importante ter atenção às formas que permanecem simétricas nas várias dimensões do sistema e nos tempos de mudança) e, por fim, mecanismos de

feedback (quando o output volta a entrar no sistema fazendo uma assimilação benéfica no sistema através das transformações, mantendo-se estável até nova mudança no sistema. São a energia da organização).

Na década de 80 surge a imagem da *escola como cultura*, influenciada e atribuída ao sucesso das empresas japonesas, e os seus desempenhos sendo atribuídos às características da especificidade cultural de cada uma delas (principalmente nos EUA), com os estudos de Pascale e Athos, chegando rapidamente aos contextos de análise organizacional de escola. Esta imagem tem como características: as escolas, além de se diferenciarem das outras organizações, diferenciam-se entre si; cada escola possui a sua cultura da qual fazem parte valores, crenças, linguagem, etc. e que o sucesso e a qualidade de cada escola depende da sua cultura, se a cultura for forte a escola tenderá a ser bem sucedida. Os autores que defendem esta conceção entendem a realidade organizacional como construção social, tendo como objeto de estudo a cultura escolar.

Esta imagem tem como suporte teórico as teorias comportamentais. Estas centram-se nas necessidades e motivações dos indivíduos, como as Teorias X e Y de McGregor e a Teoria Z de Ouchi.

A Teoria X refere que as pessoas não gostam de trabalhar, são preguiçosas, não têm ambição, preferem a rotina e obedecer à chefia. Segundo esta perspetiva, os gestores devem vigiar o trabalho dos subalternos, desconfiar constantemente destes, exigir que cumpram de forma rigorosa as regras e procedimentos, centralizar o processo de tomada de decisão, ver as pessoas como recursos de produção prontos a utilizar, entre outros princípios. Este é um modelo de gestão retrógrado, que conduz a uma baixa produtividade, pois o trabalhador só tem uma boa produtividade se estiver sob ameaça. Os objetivos são fixados do topo, sem haver negociação, participação ou envolvimento de quem trabalha.

Contrariamente, na Teoria Y as pessoas gostam do seu trabalho, têm iniciativa, são responsáveis, imaginativas e criativas e têm capacidade de se autodirigir. Esta perspetiva aposta no autocontrolo dos empregados, confiando nos mesmos, dando-lhes autonomia, na descentralização da tomada de decisões, sendo esta democrática, e os trabalhadores são considerados parceiros da organização. Os utilizadores da teoria Y “confiam” na avaliação e desempenho e têm um papel dinamizador com os trabalhadores.

A Teoria Z surge do confronto entre a gestão das empresas japonesas e norte americanas, sendo esta uma tentativa de ultrapassar as teorias X e Y de McGregor, por William Ouchi. O autor estudou a organização de empresas americanas, a que denominou

de tipo A, e de empresas japonesas, empresas de tipo J, e procurou reconhecer os traços da gestão japonesa que funcionariam num ambiente cultural diferente. Às empresas que conseguissem acolher esses traços, o autor denominava de tipo Z.

Ouchi baseou esta teoria na pressuposição de que trabalhadores felizes, valorizados e satisfeitos são a chave para a produtividade. A organização deve desenvolver uma cultura própria, com valores e objetivos comuns, em que haja um sentimento de pertença a uma comunidade organizacional, alcançado através da promoção do emprego de longa duração, da circulação da informação entre todos os membros da organização e das decisões serem tomadas com a participação de todos, visando o sucesso.

Contudo, segundo Costa (1996), surgem duas obras que vêm abalar este pensamento: *Corporate Cultures* de Terrence Deal e Allen Kennedy e *In Search of Excellence* de Thomas Peters e Robert Waterman. De acordo com Deal e Kennedy, a chave para o sucesso de uma organização está, tal como nas empresas japonesas, na existência de uma cultura organizacional forte. O êxito de uma organização está presente na prioridade que estes atribuem à sua cultura, da qual se destacam os valores, heróis, os rituais e cerimónias.

Peters e Waterman, situando-se na mesma linha de pensamento, procuraram saber o que fazia com que uma organização fosse “excelente” e “inovadora”, tendo em conta um estudo realizado em algumas empresas americanas, sendo que estas apresentaram as seguintes características: “(...) Autonomia e espírito de empresa; Produtividade pelas pessoas; Criação de valores; Permanência no ramo em que domina; Formas simples e equipas pequenas de administração (...)” (Costa, 1996, p. 113). Nesta conceção, o modelo de empresa excelente é aquele que tendo em conta a ambiguidade constante dos contextos organizacionais, consegue ter flexibilidade, respondendo inovadoramente às mudanças ambientais e firmeza exprimida num conjunto de valores partilhados pelos membros da organização (Costa, 1996).

### **2.1.2. A Escola como Organização Complexa**

A noção existente de escola vai ao encontro a uma vertente doméstica. De acordo com Pereira (2008) a escola é um “(...) segundo grupo onde a criança se vê forçada a inserir. No início a Família esperava apenas que a Escola lhes ensinasse a ser alguém, servia apenas para ministrar os conhecimentos necessários à transformação da criança

num ser “útil” à sociedade” (p. 47). Já Costa (1996) afirma que “A escola constitui, então, uma instituição social de larga tradição na história da humanidade (...) cujas origens se associam usualmente à transmissão de linguagem escrita, à divisão do trabalho e à formação das classes dominantes” (p. 9).

A escola inicialmente surge em casa, entre as famílias. Os mais velhos ensinavam os mais novos, e assim seguiam durante gerações. Segundo Ávila (2002, p. 26) “Até ao final da Idade Média, a aprendizagem das condutas e dos saberes necessários para a integração social processava-se sobretudo no seio da família e da comunidade”.

Mais tarde, as instituições religiosas “tomam conta” das escolas. Segundo Costa (1996):

(...) a Igreja deteve (...) o monopólio das escolas entre o século VI e a segunda metade do século XVIII – sendo só a partir desta altura (...) que a educação se converteu em assunto do Estado, se assistiu à nacionalização das escolas e se procedeu à criação dos sistemas estatais de ensino (p. 9).

Posteriormente, inspira-se em organizações militares e fabris, desenvolvendo-se no século XIX para por fim, se tornar uma instituição do Estado subsistindo até hoje. Sobre isto, Nóvoa (1987, p. 68, citado por Ávila, 2002, p. 26), afirma que “Numa primeira fase, a Igreja desempenhou um papel fundamental na criação e controlo dos novos dispositivos de formação (...) o Estado, que durante o Antigo Regime desempenhou um papel secundário neste processo, vai progressivamente assenhorar-se da educação formal (...)”.

O seu objetivo relaciona-se com os valores que sustentam a sociedade em que estiver inserida, havendo por consequência, muitas normas e proibições. O seu papel consistia na preparação intelectual e moral dos alunos para que estes assumissem os seus lugares na sociedade, sendo o compromisso da escola para com a cultura. O caminho cultural era a direção do saber igual para todos, pertencendo os problemas sociais à sociedade.

O Estado tem, desde então, muito poder sobre as escolas e as escolas sobre si mesmas. Esta situação, por vezes, dificulta a interação/participação dos membros da comunidade educativa. Segundo Nóvoa (1999):

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) (pp. 32-33).

Só após ter sofrido algumas transformações, como a criação de diferentes modelos de ensino (que não o modelo da pedagogia Taylorista), a abertura à participação das famílias e da comunidade e a expansão dos espaços de aprendizagem através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), é que a escola agrega como objetivo tornar os indivíduos em cidadãos responsáveis, críticos e participativos socialmente. Assim, criou as condições para possibilitar tanto a aquisição de conhecimentos quanto o incrementar de competências necessárias ao desenvolvimento social dos indivíduos, dando continuidade ao ensino que as famílias e a comunidade que os envolve iniciam. Segundo Costa (2016, p. 110) “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” (p. 110).

Mas a criação de condições por parte da escola, segundo Ávila (2002), influencia fortemente a vida dos educandos e daqueles que os rodeiam, nomeadamente as suas famílias, em vários aspetos. Estas marcam o seu ritmo de vida através da divisão do ano com o calendário escolar, “determinam” a utilização do tempo das famílias no quotidiano através de: horas que a criança/jovem permanece na instituição, criação de horários de deitar/levantar (para a criança chegar cedo e descansada), horários para fazer trabalhos de casa/estudar, além de manter os seus horários rígidos dificultando, muitas vezes, as idas dos pais à escola.

Outro aspeto são as despesas assumidas pelas famílias, correspondentes a cada ano escolar, durante a escolaridade obrigatória. É esperado que as famílias correspondam a determinadas exigências que permitam o desenvolvimento de cada criança/jovem (cuidados de saúde, alimentação adequada, ocupação dos tempos livres de maneira construtiva, etc.) e que controlem as condutas (vestuário, horários, atrasos) dos filhos, condicionando assim o modo como se relacionam com as crianças/jovens. A escola espera também que a família supervisione os trabalhos escolares/estudos, de modo a melhorarem

as hipóteses destes serem alunos bem-sucedidos, e que os encorajem, aumentando a sua autoconfiança, ou os consolem/aconselhem quando as coisas não correrem tão bem.

Com tudo isto, o clima familiar é, muitas vezes, afetado por juízos/opiniões feitos acerca dos educandos na escola. Se estes juízos forem conseqüentemente positivos ou negativos, estes geram grandes impactos tanto na criança como na sua família, pois segundo Ávila (2002) “Devido à natureza dos laços afectivos que os ligam aos filhos, os pais não podem ficar indiferentes a estas avaliações nem às suas conseqüências a longo prazo” (p. 142). Quando na escola “julgam” uma criança, estão ao mesmo tempo a julgar os seus pais/famílias que a educaram. E, ao fim ao cabo, a maioria das famílias esforçam-se ao máximo para dar a melhor educação possível aos filhos, carregando os seus feitos com orgulho ou culpa, conforme forem ou não bem-sucedidos. Segundo Carmo (2004):

A família alarga de forma intensa a responsabilidade parental em relação aos filhos, funcionando estes como um espelho onde os pais veem reflectidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas, os quais costumam fazer-se acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpabilidade (p. 572).

Segundo Araújo (2015) a compreensão do processo educativo passa pela compreensão dos atores envolvidos, das interações decorrentes e dos contextos nos quais acontecem. A etimologia do conceito educar corresponde a “(...) assegurar o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais, tarefa habitualmente atribuída aos pais” (Araújo, 2015, p. 45). Neste sentido, vemos que a escola tem grandes impactos na vida das famílias e no desenvolvimento das crianças/jovens.

A escola tem funções que derivam da sua finalidade. Estas, segundo Freitas (2011), vão desde: concentração dos conteúdos a transferir para o aluno; selecionar o que vai transmitir de acordo com o fim a que se destina o aluno; coordenar, de acordo com as vontades do aluno e da sua família, as forças dos vários ambientes a que o aluno pertence; amplificar, o número de contactos com diferentes ambientes, ampliando a experiência e o conhecimento do aluno; despertar e desenvolver o espírito crítico do aluno. Entre muitas outras. Isto porque, segundo Costa (2016) “(...) educar hoje é, (...) fornecer a cada criança/jovem/adulto os instrumentos necessários para um desenvolvimento de todo o seu potencial, numa liberdade consciente e responsável” (p. 42).

Este tópic das funções leva-nos a ponderar que tipo de escola queremos ter. Se queremos manter a escola transmissiva, assentada na transmissão de valores, saberes e culturas, que não tem em conta a individualidade de cada um nem as suas realidades sociais e familiares, tendo o aluno de se adaptar à escola, que recusa o método de experimentação como modo de aprendizagem, onde os alunos são avaliados tendo em conta o que conseguem memorizar e os pais permanecem exteriores à escola, ou se queremos uma escola onde se concede um maior destaque ao aluno, valorizando a sua autonomia e responsabilidade, as vivências quotidianas, dando mais tempo à experimentação enquanto método de aprendizagem, concedendo uma maior liberdade de iniciativa ao aluno e onde os pais têm um lugar importante.

A escola tem um papel fulcral na vida dos seus alunos. Tem a capacidade de lhes dar ferramentas para crescerem, serem adultos responsáveis e pessoas felizes. Costa (2016) afirma que, “A escola, 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” (p. 29). Mas tudo depende da forma como cada escola age com os alunos.

A escola é na sua essência uma organização complexa pois enquanto integrante do conjunto de organizações que estruturam a nossa sociedade, constitui-se como uma organização que influencia as restantes, além de ter diversas especificidades político-culturais (Lima, 2001). Estas especificidades advêm das finalidades sociais gerais que a escola tem para a sociedade, como a passagem da cultura geral entre gerações “(...) através de um processo de aculturação específico que permite passar de uma cultura familiar e de grupo, para uma cultura global e social”, determinando as normas que a escola deve seguir para que este processo aconteça de forma eficaz, e estas (normas), conseqüentemente, determinam as práticas utilizadas (Barroso, 2012, p. 3).

A escola está em permanente mudança, assim como as suas práticas, estando o seu bom ou mau funcionamento dependente dos múltiplos atores pelo qual é composta, que por sua vez têm diferentes formações, percursos e perspetivas de educação, e das forças exteriores que têm poder sobre ela e a influenciam, apesar de terem a sua própria autonomia. No entanto, cada uma delas possui “(...) um carácter único, pelo facto de cada escola ser uma realidade socialmente construída, através das interacções e interpretações dos seus “múltiplos actores”” (Bernardes, 2004, p. 33). Cada escola tem a sua identidade, possuindo as suas regras e a sua cultura.

Cultura escolar pode definir-se como um conjunto de significados compartilhados (valores, saberes, estratégias, etc.) pelos atores sociais que participam e interagem na construção do dia-a-dia da escola. Segundo Torres (2013) “A cultura escolar recobre justamente as dimensões culturais historicamente sedimentadas nas organizações escolares, sob a forma de ritos, rituais e cerimónias legitimadoras da acção educativa, e por isso, relativamente comuns e generalizáveis às diversas organizações escolares” (p. 56).

A vida da escola é complexa, pois nela cruzam-se caminhos, valores, crenças, objetivos, etc., de pessoas diferentes, criando muitas vezes grupos variados. Swap (citado por Pereira, 2008, p. 38) considera:

(...) necessário que os pais e os professores se ajudem mutuamente: por um lado, os professores pelas dificuldades acrescidas com o ensino de massas e com o aumento do ensino obrigatório, e por verem pouco reconhecido o seu estatuto profissional bem como o apoio da comunidade e, por outro lado, os pais por se confrontarem, cada vez mais, com situações de divórcio, desemprego, isolamento e problemas com os filhos.

Assim, sendo o desenvolvimento dos educandos fortemente condicionado pelas duas instituições em que estes crescem e se desenvolvem (a família e a escola), é fundamental que estas trabalhem em conjunto, tendo em vista o desenvolvimento adequado da criança/jovem e podendo conduzir a resultados positivos para a escola e professores, para as famílias e, principalmente, para os educandos.

## **2.2. Liderança, o Papel do Diretor e Culturas Organizacionais**

O diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da instituição. Ele desempenha “(...) gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, desempenho de tarefas administrativas, papel de liderança, relações com o exterior, acompanhamento da gestão do currículo e avaliação global da produtividade da escola (...)” (Cabral, 2012, p. 34), entre outros aspetos.

O diretor tem de possuir conhecimentos e habilidades para conseguir exercer uma boa liderança, tendo iniciativa e utilizando práticas de trabalho em grupo para conseguir que haja participação da comunidade educativa nos processos de tomada de decisões e na resolução dos problemas. Com efeito, a sociedade tem exigido das escolas e dos seus

responsáveis, com o passar dos anos, soluções eficazes para os novos desafios que têm vindo a surgir, mas como é do conhecimento geral, ninguém nasce líder. As competências podem desenvolver-se ao longo do tempo, procurando conhecimento e formação adequada para exercer a função, conciliando-os com a experiência e conhecimentos pré-existentes, juntando gestão e liderança.

Um líder terá de ser um modelo a seguir, uma fonte de motivação que inspire a fazer mais e melhor. Posto isto, e segundo George Terry (1960), podemos entender a liderança como um meio de influência sobre os indivíduos de forma que estes cumpram os objetivos, ou se sintam motivados a trabalhar, sobretudo em equipa. E parece haver um consenso comum neste aspeto da influência exercida pelos líderes nos indivíduos, tendo em conta que Charnov e Montana (1999) defendem também que liderança “é o processo pelo qual um indivíduo influencia outros a realizar os objetivos desejados, dentro da organização de uma empresa” (p. 243). Pode, portanto, a capacidade de liderança ser entendida, segundo Bento e Ribeiro (2013, p. 13), como a “capacidade de transmitir cooperação, entusiasmo e confiança que estimulam a iniciativa desenvolvendo e atingindo os objetivos pretendidos (...) líder é alguém que ajuda um grupo a definir, estabelecer e a alcançar objetivos importantes e comuns”.

Este conceito sofreu mutações ao longo dos anos tendo sido influenciado por uma abordagem mais prática mecanizada assente nos princípios Taylorianos<sup>1</sup>, transmutando-se para uma vertente mais humanista, centrada no líder e na sua capacidade transformacional e carismática (Bento & Ribeiro, 2013; citando Costa, 2000; Carapeto & Fonseca, 2006; Bilhim, 2006).

Tendo em conta a heterogeneidade de características e perfis de indivíduos, a liderança toma vários estilos na sua forma de agir e no processo para atingir os resultados esperados nas organizações em conformidade com as suas visões e metas. No entanto, podem ser destacados 3 estilos de liderança predominantes: Autocrático, Democrático e Liberal.

A liderança autocrática baseia-se, segundo Couto (2017) nos objetivos da organização, definindo claramente as funções dos indivíduos, sendo estas distribuídas e determinadas pelos líderes sobre os subordinados com o intuito de atingir os objetivos da organização: “É um líder dominador e castrador” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 17). Este tipo de liderança inspira-se num claro respeito pelas regras, na vontade de terminar tarefas

---

<sup>1</sup> Princípios Taylorianos regem-se pelo planeamento, organização, coordenação e controlo (Bento & Ribeiro, 2013, p.13);

e seguir para outras estipuladas, na obediência ao líder e na produtividade/lucros da organização, visto que as necessidades do indivíduo só são reconhecidas após o cumprimento das suas obrigações e pelo seu esforço na tarefa. Porém, “uma das mais graves consequências deste estilo de liderança é a falta de identificação com a organização e consequente desmotivação e falta de produtividade” (Carapeto & Fonseca, 2006; Neves, 2001; Costa, 2000).

A liderança democrática traduz-se, segundo Bass (1985), na influência exercida pelo líder sobre os indivíduos, no sentido de mudar a perspectiva dos indivíduos no que toca às suas oportunidades e desafios no meio. Esta liderança destaca o líder e os seus subordinados (Bento & Ribeiro, 2013) e ainda uma proatividade, empenhada em aumentar o desenvolvimento e a inovação dos indivíduos englobando-os como um todo na organização, sendo uma liderança motivacional que faz com que os indivíduos aumentem a sua produtividade e ultrapassem os objetivos da organização. Ainda segundo Bass (1999) “(...) através da influência idealizada (carisma), da inspiração, da estimulação intelectual ou da consideração individualizada permite que os ‘subordinados’ ultrapassem os seus próprios interesses” (p. 11).

O estilo de liderança liberal (ou “Laissez-Faire”), não impõe pressões ou regras aos subordinados, deixando-os na total liberdade de escolha e decisão das suas ações, comportamentos e como consequente, os resultados da organização, sem necessariamente a coordenação do líder. Segundo Bento & Ribeiro (2013, p. 17), este tipo de liderança é “desmotivador e gerador de desapego à organização”, levando os liderados a um sentimento de falta de rumo. Porém, apesar de considerado frequentemente como o pior estilo de liderança a tomar (Carapeto & Fonseca, 2006; Neves, 2001; Costa, 2000), poderá trazer ao de cima vantagens e ser utilizado como uma ferramenta por um líder astuto que pretenda conhecer a equipa à sua disposição e definir pequenos focos de liderança dentro do seu grupo, utilizando-os futuramente como uma vantagem do seu trabalho ou supervisão.

A eficácia do líder varia conforme o seu tipo de liderança e de comportamento perante determinada situação. É muito importante que o líder conheça a escola, os seus valores e os seus atores sociais, de modo a adequar a sua liderança. Não é através do medo e do autoritarismo que um líder consegue que os liderados cumpram as suas funções de forma responsável e com competência. Liderar uma escola, é definir o seu rumo e influenciar os atores sociais da melhor forma possível.

Segundo Barroso (2005) os líderes eficazes possuem:

(...) a influência que a ação do Diretor exerce sobre o clima e a cultura da organização, nomeadamente através da capacidade que ele tem (nas “escolas eficazes”) para definir prioridades baseadas na Missão central da escola e para obter apoio e comprometimento dos professores para a sua realização (p. 150).

O líder tem a capacidade de ajudar a criar o clima e a cultura organizacional que pretenda que a sua organização e membros sigam. Neste sentido, a cultura organizacional de escola não pode ser vista apenas como a cultura passada pela escola, mas como uma cultura que é criada na escola, sendo que segundo Barroso (2012) “(...) a instituição educativa não se limita a reproduzir uma Cultura que lhe é exterior, mas produz, ela própria uma cultura específica” (p. 4).

O conceito de cultura organizacional origina-se no campo empresarial, sendo transportado para a educação nos anos 70. A cultura organizacional de escola pode ser vista por três perspetivas: integradora, diferenciadora e a fragmentadora. A integradora realça, segundo Frota (2011), “(...) consenso, consistência, unidade, valores partilhados nos diferentes níveis na análise da cultura, considerando-a como variável dependente interna, valoriza o papel dos líderes na criação e mudança de uma cultura organizacional” (p. 25); na diferenciadora, de acordo com Frota, “(...) a cultura organizacional não é mais do que uma amálgama de subculturas diferenciadas que emergem num contexto particular, onde o consenso surge no interior dos subgrupos (...) a consistência e o consenso de ideias e valores existem quando referenciadas à mesma subcultura” (p. 26); por fim, a fragmentadora, ainda na perspetiva de Frota (2011), “(...) inspira-se nos modelos de ambiguidade, divergência, interpretações individuais e enfatiza as ambiguidades da vida organizacional contemporânea (as organizações são espaços ambíguos e confusos), cujas origens podem ser diversas” (p. 28).

Segundo Costa (1996, p. 109) “Não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola”, isto é, apesar de serem organizações iguais no seu conceito, todas as escolas têm algo que as diferencia, como o Projeto Educativo de Escola (PEE) ou o seu Regulamento Interno (RI).

O PEE é o primeiro grande instrumento do planeamento da ação educativa de cada escola. Este documento é elaborado com a participação de toda a comunidade educativa, em benefício dos alunos, dando sentido aos conceitos de participação e de autonomia. O

Regulamento Interno é o fio condutor a partir do qual se orienta a vida da escola e da comunidade educativa, contendo o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos, assim como os direitos e deveres que guiam cada um dos membros, ditando regras de convivência e de resolução de conflitos.

Gerir e liderar uma escola são tarefas complexas, pois envolvem tanto o realizar das tarefas pedagógicas, administrativas, financeiras, etc., como conduzir e “satisfazer” os atores sociais que estão envolvidos na mesma, de modo a alcançar os objetivos a que se propõem. Cabral (2012) afirma que “O diretor deve procurar estruturar o seu dia (...) respeitando as prioridades da escola (...) de forma flexível, para permitir responder aos eventuais imprevistos, mas sem sucumbir em poder dos acontecimentos.” (p. 33), isto porque sendo ele o responsável por tudo o que acontece na escola, tem de garantir que tudo decorre eficazmente. O diretor não deve aparecer apenas em caso de surgir algum problema ou algo não funcione, deve ser uma figura presente, pró-ativa, que elogie, motive e encoraje aqueles que trabalham consigo e os que fazem parte da comunidade da escola, tornando-se realmente líder.

### **2.2.1. Cultura de Escola e Cultura Escolar**

Já foi definido anteriormente, que cultura escolar é um conjunto de significados compartilhados pelos atores sociais que interagem na estruturação do dia-a-dia da escola. Segundo Barroso (2012), é possível identificar três tipos de perspetivas relativas à cultura escolar: a perspetiva funcionalista, na qual cultura escolar é a cultura que é produzida pela escola. O estabelecimento de ensino é visto apenas como transmissor da cultura definida e produzida em contexto macro, ou seja, são passados os fundamentos, objetivos e normas definidos pelo poder político (social, económico ou religioso) como base do processo educativo de indivíduos; a perspetiva estruturalista, em que a cultura escolar é criada pela forma como a escola concilia os tempos, espaços e os aspetos pedagógicos, através das adaptações de formas e estruturas feitas, sejam as disciplinas, o currículo, a organização pedagógica, etc.; e a perspetiva interacionista, em que a cultura escolar é a cultura organizacional da escola. Aqui falamos de cada escola por si, em particular. Nesta abordagem a “cultura” é criada pelos atores sociais nas relações interpessoais e nas relações com o espaço e com os saberes.

A existência de uma cultura de escola provém da pressuposição de que as escolas, mesmo sendo pertencentes a contextos macrossociais, acabam por desenvolver uma

cultura própria que em muito ultrapassa a função de instituição responsável pela educação e formação de indivíduos, e de reprodutora de conhecimento, sendo capaz de transformar práticas educativas consolidadas ao longo do tempo, exprimindo valores, ideologias e crenças a todos os seus membros. Esta é, de acordo com Torres (2011, p. 146, citado por Torres, 2013, p. 58), “(...) as especificidades culturais da escola que se desenvolvem e que se perpetuam no tempo para além e através da cultura organizativa imposta ou recriada no contexto escolar”. Esta é construída a partir dos modos de interagir, trabalhar, agir e pensar de todos os presentes no quotidiano escolar. Qualquer mudança educativa, que se tente fazer e que vise incidir realmente na vida da escola, terá de partir do seu interior, capacitando-a a fazer crescer a sua própria cultura, para que esta seja inovadora, refletindo-se nas suas unidades organizacionais visando envolver os professores e restantes elementos da comunidade educativa, numa análise que seja reflexiva e também crítica das suas práticas (Bolívar, 2003).

A cultura de escola deve ser vista como “(...) um elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente” (Nóvoa, 1999, p. 29) pois esta permite a diferenciação de uma escola das outras, sendo construída com a ajuda de todos os intervenientes do quotidiano escolar.

A cultura escolar deve ser promovida/desenvolvida pelo líder escolar. De acordo com Torres (2015) este “(...) enquanto rosto da autoridade e ator-cimeiro da vida da escola, o líder assumirá também funções de gestão e manipulação da cultura, no sentido de garantir a mobilização coletiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola” (p. 69). Esta forma-se através da interação entre, por um lado, dos programas educativos, currículos oficiais, normas e legislações existentes e, por outro, pelos resultados da ação dos atores sociais envolvidos no progresso desses mesmos programas, isto é, pessoal docente, não docente, alunos e comunidade educativa. Assim, a função social da escola é muito mais do que prestação de serviços educativos.

### **2.2.2. Culturas Profissionais Docentes**

Podemos entender a cultura como um sistema de significados comum, no qual estão incluídos conteúdos implícitos e explícitos, teóricos e práticos, que são aprendidos e aceites, ou não, sendo reproduzidos por gerações de um grupo social. Segundo Sergiovanni (2004) os vários significados que a escola produz, através de rituais, rotinas,

crenças ou valores, repercute-se na maneira como os professores praticam a sua atividade, nas relações entre si e nas práticas que utilizam. Este processo de aculturação determina as estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira de articular as relações dos docentes.

O conceito de cultura profissional de docentes está relacionado com a maneira como é desenvolvido o trabalho dos professores na escola e com a sua socialização na mesma. Segundo Hargreaves (1994) existem quatro tipos de culturas profissionais de professores: o individualismo, a balcanização (ou fragmentação), a colegialidade e a colaboração.

O individualismo tem como características o isolamento e o evitar de interferências externas. É considerado uma barreira ao desenvolvimento social do professor que se enquadra neste tipo de cultura. Fazem-no, segundo Hargreaves (2003), pois consideram que as qualificações enquanto docentes permitem o direito à autonomia e à proteção contra o que estes podem considerar como interferências externas. Quando este tipo de cultura é dominante numa escola, não há partilha entre os professores, podendo tornar-se prejudicial, dando azo à competição entre docentes.

A balcanização (ou fragmentação) tem como características a interação estratégica entre professores. Estes não estão nem isolados nem trabalham como um grupo. Estão organizados em função dos seus interesses e das suas personalidades. As escolas onde este tipo de cultura predomina surgem divididas por departamentos, grupos ou áreas disciplinares, em que os professores não estão abertos a mudanças, sendo esta abordagem uma defesa dos seus interesses.

A colegialidade é um género de cultura de colaboração “disfarçada”. Isto porque os professores não partilham valores entre si, não interiorizam aqueles que supostamente estão a ser-lhes passados através da colaboração, nem se adequam aos processos de mudança que foram iniciados. O trabalho de grupo só existe por imposição da Liderança de topo. Ao forçar este tipo de colaboração, esta torna-se “uma prisão onde a gestão de todos os pormenores constrange” (Hargreaves, 2003, p. 221), ao invés de aproximar os docentes por iniciativa própria. Esta cultura surge em escolas em que existem lideranças fortes, onde têm a necessidade de projetar e pôr em prática processos de melhoria.

A colaboração caracteriza-se pela verdadeira interação entre professores, isto é, os professores partilham, aconselham-se mutuamente, trabalham em equipa e colaboram voluntariamente, sem intervenção da liderança. Segundo Hargreaves (2003), as maneiras de colaborar entre docentes podem variar desde partilhar materiais, ajuda na preparação

de aulas e planificação de atividades, definição de critérios de avaliação e elaboração de instrumentos de avaliação em conjunto, e discussão dos resultados académicos. As escolas onde existe este tipo de cultura demonstram altos índices de confiança e de aprendizagens de qualidade. Segundo Sanches (2000) este tipo de cultura permite que os professores se movam por “interesses, motivações, ideias pedagógicas partilhadas” (p. 50, citado por Fialho & Sarroeira, 2012, p. 7), ou seja, permite que experimentem, partilhem ideias que promovam o estímulo intelectual e que os docentes sintam que podem desenvolver-se como profissionais, reforçando as ideias de interdependência, responsabilidade partilhada e de um trabalho feito para o bem da escola.

Estes quatro tipos de cultura não se excluem uns dos outros, pois existem determinados contextos escolares (como aqueles em processo de mudança), em que eles coexistem em simultâneo de forma pacífica. Esta existência simultânea é extremamente necessária pois o modo como os professores trabalham e a liderança a que estes estão sujeitos, refletem-se na maneira como os alunos aprendem, como referido por Fialho e Sarroeira (2012) “(...) a melhoria das aprendizagens dos alunos passa por uma liderança eficaz, que cria as condições para que o corpo docente trabalhe em equipas colaborativas onde a missão e a visão de futuro é comum” (p. 9).

É necessário criar nas escolas uma cultura democrática, na qual se consigam implementar mudanças. Para isto, precisamos incentivar os professores a refletir sobre a sua prática, abrir espaço para o diálogo livre e espontâneo entre professores, e também incentivar a colaboração entre eles. Estes aspetos podem marcar a diferença se pretendemos ter um ensino de qualidade. A partilha de conhecimentos, valores, crenças, etc., pode ser uma das formas para a criar colaboração tanto entre escola e comunidade educativa como, e principalmente, entre docentes, promovendo a responsabilidade, o incentivo entre eles e oportunidades para tal. Mas para isto acontecer na instituição escola é preciso tempo, uma liderança forte e democrática, e que se ofereçam recursos para isso. Segurança e continuidade são essenciais para o desenvolvimento das escolas. Importa fazer com que todos participem na mudança, através de trabalho em equipa, aceitando diferentes formas de pensar, pois segundo Nóvoa (1999) “O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio (...)” (p. 25).

### 2.3. Teorias sobre a Família

A família é a instituição a que todos pertencemos. Todos têm ou já tiveram família. Segundo Marques (1997) “(...) cada pessoa faz parte de uma família com a sua história específica (...)” (pág. 12). É, provavelmente, a mais antiga forma de socialização que existe, estando em constante mudança/desenvolvimento. Segundo Amaro (2006) a família está em permanente evolução, sendo que a sua estrutura, as funções e as relações estabelecidas entre os seus membros, modificam-se ao longo dos tempos.

Serão abordadas quatro teorias acerca da família, começando pela **Teoria das Trocas Sociais**. Esta teoria tenta explicar a existência e o desenvolvimento da família através dos interesses pessoais de cada membro. Parte do conceito de motivação e da vida familiar como fonte de benefícios para os seus membros, sendo a chave para a compreensão dos fenómenos familiares as motivações individuais de cada indivíduo.

Esta abordagem tem como princípios fundamentais o individualismo (objetivos individuais de cada sujeito integrante da família), o hedonismo (alcance do prazer/satisfação dos objetivos) e a racionalidade, podendo partir do ponto de vista da coletividade ou do indivíduo. Nesta, temos como principais conceitos explorados: *custo e benefício*, em que um indivíduo pondera os custos e os benefícios das suas decisões, tomando-as para que os benefícios sejam maiores que os custos, “ganhando” o máximo possível; *nível de comparação*, em que para avaliar os custos e benefícios o indivíduo estabelece diversas comparações na mesma categoria ou em categorias alternativas, estando subjacente esta análise à racionalidade dos indivíduos; *trocas e equidade*, em que a obtenção de benefícios por parte dos indivíduos implica, na maioria das vezes, que este coopere com outros indivíduos que também procuram obter o máximo de benefícios nas suas transações sociais. Nesta ideia, cada indivíduo pondera a necessidade de a outra parte envolvida receber também um conjunto de benefícios, segundo uma certa equidade (Amaro, 2006).

Assim sendo, podemos concluir sobre esta teoria aplicada à família, que: os indivíduos adotarão sempre os comportamentos que lhes tragam mais benefícios; se não houverem benefícios, serão adotados os comportamentos que acarretem menos custos ao indivíduo; quando em duas alternativas os benefícios são semelhantes, os indivíduos escolhem tendo em conta os benefícios de maior longo prazo; sendo os benefícios a longo prazo semelhantes, os indivíduos escolhem os mais vantajosos a curto prazo.

As **Teorias Psicanalíticas** baseiam-se nas ideias de Freud. Refere-se a teorias psicanalíticas no plural, porque o pensamento de Freud deu origem a diversas correntes. Estas partem do princípio de que o indivíduo aparenta, apenas, determinar-se por critérios objetivos e é capaz de controlar a sua vida. A mente de um indivíduo é composta por: uma parte totalmente inconsciente, uma parte pré-consciente, que em circunstâncias particulares pode tornar-se consciente, e uma parte plenamente consciente, sendo esta a que um indivíduo sente como real e que inclui pensamentos, emoções e reações, dando-lhe a sensação de o comportamento ter um caráter objetivo e racional. O inconsciente influencia a vida do indivíduo, podendo ser fonte de ansiedades, comportamentos (aparentemente) inexplicáveis e fantasias.

Segundo Freud (1923, citado por Amaro, 2006), sobrepostos aos três níveis de consciência, encontram-se três elementos que estruturam a personalidade: o Id, o Ego e o Superego. O Id são as forças instintivas que permanecem no inconsciente; o Ego é o elemento que põe o indivíduo em contacto com o mundo real, sendo por esse motivo, chamado princípio da realidade; o Superego representa as noções de bem e mal, e passa ao indivíduo a noção de dever e do comportamento adequado.

O Ego é o ponto de equilíbrio entre os instintos representados pelo Id e as exigências do Superego. Neste contexto, os mecanismos de defesa do Ego assumem uma grande importância, sendo estes processos subconscientes/inconscientes que têm como objetivo reduzir qualquer atitude que possa por em risco a integridade do Ego, encontrando uma solução para conflitos não resolvidos na consciência (por serem demasiado ameaçadores para o indivíduo). Alguns dos mecanismos são: a projeção, a racionalização, a sublimação e a negação, podendo qualquer um destes desenvolver-se em contexto familiar.

Além destes aspetos, as teorias psicanalíticas demonstram como a família é fulcral na construção da personalidade de um indivíduo. Acontecimentos e experiências decorridas na infância moldam a personalidade e podem ser a explicação para muitos problemas psicológicos com que um adulto se vem a debater mais tarde. A família é então, a principal responsável pela socialização da criança devendo ter um maior controlo sobre as tendências instintivas através do Ego, tendo os pais um papel fundamental na formação da identidade e da consciência do indivíduo (Amaro, 2006). Mas, a socialização não é baseada simplesmente na influência dos pais ou dos seus substitutos sobre as crianças. Este processo é uma “luta” constante entre as forças instintivas da criança e o controlo imposto pela sociedade ao seu redor através dos pais.

A **Teoria Geral dos Sistemas** tem como ideia central o sistema. Este pode ser “(...) definido como um conjunto de elementos interdependentes (...)” e as relações estabelecidas entre eles. Assim, “(...) o sistema é diferente da soma dos seus elementos e, portanto, a família como sistema deve ser analisada como um todo onde cada membro do grupo familiar é o que é por si mesmo e pelas relações que tem com os outros, com os quais estabelece fluxos de comunicação” (Amaro, 2006, p. 34).

A família foi uma das áreas que mais ajudou a desenvolver esta teoria, que tem se demonstrado adequada para explicar o processo familiar, principalmente na perspectiva da terapia familiar. Desta forma, a família é entendida como “(...) um sistema auto-regulado no qual os seus membros procuram definir para si e para os outros membros da família os significados, o poder, e a formação e distribuição do afeto” (Amaro, 2006, p. 34).

A aplicação desta teoria à família parte de alguns pressupostos. Um deles está relacionado com a interdependência de todos os elementos da família, de onde advém a ideia de que “(...) o conhecimento da família só é possível se for adoptada uma visão de conjunto”. Outro pressuposto é que “(...) todos os sistemas têm fronteiras que os ligam ao meio exterior sobre o qual atuam, sendo também influenciados pelo ambiente que os cerca” (Amaro, 2006, p. 34). Os sistemas também podem ser entendidos como subsistemas que fazem parte integrante de um sistema mais vasto ou como detentores, eles próprios, de sistemas menores, sendo estes os seus subsistemas. A família pode ser identificada como um sistema que possui subsistemas, como a relação entre pais e filhos, ou como um subsistema dentro de um sistema, como ser parte integrante de uma comunidade formada por diversas famílias.

Em qualquer um dos casos, o sistema regula-se através das trocas de informação entre os seus elementos, sendo fundamental considerar o feedback. Outro aspeto importante deste sistema é entender que a mensagem emitida pela fonte de comunicação nem sempre é recebida da forma pretendida pelo destinatário da comunicação. Isto deve-se às barreiras de comunicação existentes, que são um aspeto de maior interesse para compreender o processo familiar.

As **Teorias Feministas** preocupam-se em analisar “(...) o que está certo e errado na família e na relação entre os sexos (...)” (Amaro, 2006, p. 37) e pretendem apresentar uma visão mais realista da família, analisando aspetos positivos (amor, entajuda, conforto, etc.) mas também demonstrando que a família pode ser um espaço prejudicial, em que se geram situações de exploração e violência contra quem tradicionalmente têm menos poder (como mulheres e crianças).

Esta visão desenvolve-se a partir da década de 60 demonstrando um maior interesse sobre temas relacionados com a exploração da mulher, a violência doméstica ou a divisão do trabalho doméstico. As teorias feministas, segundo Gordon (citado por Amaro, 2006, p. 37), enfatizam 3 aspetos: a experiência das mulheres, a identificação da opressão e a emancipação da mulher. O primeiro aspeto é considerado central no desenvolvimento destas ideias pois revela uma forma de conhecimento e o reconhecimento do seu valor, reforça e torna legítimos os pensamentos e sentimentos das mulheres. Os outros aspetos referem-se ao facto de a teoria da família não poder ser neutra e que “(...) só é útil para conduzir à emancipação da mulher, libertando-a da opressão criada e mantida pelo sistema patriarcal” (Amaro, 2006, p. 37). Esta abordagem enfatiza também a distinção entre sexo e género, em que sexo diz respeito à componente biológica e género à componente sócio cultural.

Outra diferença conceptual introduzida por estas teorias, é entre família e agregado familiar, sendo a família vista como uma ideologia, concebida para manter determinados privilégios como “(...) a ideia de que a guarda de crianças deve ser um papel da mulher devido aos seus instintos maternos” (Amaro, 2006, p. 37). Enquanto agregado familiar é visto como um conjunto de pessoas interligadas por laços de parentesco e com residência em comum (apenas).

As teorias feministas deram origem a ideias mais abrangentes que, segundo Amaro (2006), têm por objetivo entender o crescimento do divórcio e dos novos tipos de família, como as recompostas ou as homossexuais, assim como os recentes valores ligados ao casamento e à sexualidade.

### **2.3.1. A importância da Família na Escolarização**

A educação e o ensino das crianças provêm inicialmente de casa, por parte da própria família. Segundo Pinto et al. (2003) “Tradicionalmente, atribuíram-se à família diversas funções, entre as quais se destacam: a produtiva, de protecção, judicial, educativa (...)” (p. 143).

A família é o primeiro espaço onde um indivíduo está inserido, portanto é o contexto em que a pessoa inicia o processo de socialização que o levará a se integrar na comunidade. A família ensina, ou tenta incutir, os valores a ter, os comportamentos a adotar em determinada situação, tradições, regras a adotar convivendo em sociedade, etc. Segundo Picanço (2012):

A família é o primeiro suporte vital que temos nos primeiros anos de vida, é nela que temos que nos apoiar e consequentemente teremos que apoiar (...) resumindo, é na família que está todo o equilíbrio que o ser humano necessita à boa integração na sociedade e fundamentalmente à sua sobrevivência (p. 12).

Quando regras e princípios são impostos pela família, conseguimos formar indivíduos responsáveis e com facilidade em se integrar na sociedade.

Existem dois tipos de socialização: primária e secundária. A primária está relacionada com a socialização da criança na fase inicial da sua vida, através da qual se torna membro da sociedade. Nesta fase é dada uma grande importância, segundo Amaro (2006), ao controlo dos impulsos básicos de modo que a criança adquira os comportamentos aprovados das pessoas que cuidam dela. É também nesta fase que a criança desenvolve a capacidade que lhe permite colocar-se no lugar dos outros, conseguindo entender o que esperam dela e corresponder com o comportamento esperado. A socialização secundária está relacionada com todo o processo que decorre ao longo da vida e que permite ao indivíduo a aquisição de novos papéis sociais ou valores ligados a outros “setores” da sociedade. É nesta fase que o indivíduo “(...) aprende a lidar com expectativas diferentes dos outros, por vezes até contraditórias com o que foi aprendido durante a socialização primária” (Amaro, 2006, p. 87).

Segundo Amaro (2006), o estudo das relações entre pais e filhos é fulcral no processo de socialização pois os pais, na cultura ocidental, são quem tem mais peso nos processos de estimulação e socialização da criança. Tanto que “A maneira como a criança se relaciona com o meio ambiente vai depender, por um lado, do nível de maturação biológicas em que a criança se encontra, e por outro, da quantidade e da qualidade dos estímulos a que é sujeita” (p. 88). Assim, a socialização é particularmente importante na infância, sendo influenciada principalmente pela família, tanto no lado afetivo quanto no desenvolvimento de capacidades cognitivas.

No entanto, a socialização ocorre ao longo da vida de um indivíduo, na qual ganham espaço outros agentes de socialização (grupos de amigos e colegas, a escola, a igreja, meios de comunicação social, etc.). Desta forma, durante o processo de socialização “(...) o indivíduo constrói uma identidade e uma imagem de si próprio que é essencial à sua vida e lhe permite seleccionar as acções e as relações sociais” (p. 90).

A estrutura familiar, não é imutável às mudanças sociais, económicas, políticas, etc., por isso, o conceito família que existia em 1960, por exemplo, difere imenso do

conceito existente na atualidade. Tradicionalmente, “(...) predominava uma estrutura familiar patriarcal em que um vasto leque de pessoas se encontrava sob a autoridade do mesmo chefe, nos tempos medievais (Idade Média), as pessoas começaram a estar ligadas por vínculos matrimoniais, formando novas famílias” (Picanço, 2012, p. 8). Ou seja, a composição da família era geralmente extensa (composta por pais e filhos, avós maternos/paternos ou ambos) tendo assim vários indivíduos de gerações diferentes residindo no mesmo sítio. A sua estrutura, bem como os papéis a cumprir por cada um dos elementos, regia-se por uma hierarquia.

Na segunda metade do século passado, mais propriamente no hemisfério Ocidental, a família modificou-se tendo em conta os novos valores vigentes, tanto em termos de estrutura quanto de organização, de modo a se adaptarem às alterações que iam surgindo. Segundo Cruz e Santos (2008) temos como exemplos dessas alterações: a revolução industrial, em que se dá o afastamento do progenitor masculino de atividades que autossustentavam a família para trabalharem em fábricas; a migração que se gerou derivada desta industrialização em que se partia das áreas rurais para as cidades; a entrada da mulher no mundo do trabalho, e conseqüentemente, o investimento nas carreiras por parte destas; e a legalização do divórcio. Tendo estas mudanças em conta e a sua complexidade, o conceito de família foi-se alterando.

O conceito família é complexo, pois primeiro, representa tanto uma singularidade quanto uma entidade social, e depois porque segundo Amaro (2006), este tem três dimensões na sua conceção: estrutural, funcional e relacional. A estrutural diz respeito à forma como nos tornamos membros de uma família (como pelo casamento ou laços de sangue). A funcionalista, refere a família como instituição social que satisfaz determinadas necessidades do indivíduo (como proteção, socialização e apoio emocional). A relacional diz respeito ao tipo de relações estabelecidas entre os membros da família (como afetivo ou de poder).

Família é, segundo Freitas (2011), “(...) um conjunto de pessoas, normalmente com laços de consanguinidade e que partilham o mesmo espaço habitacional” (p. 33). Amaro (2006) refere que as famílias podem ter diversas classificações pois existem famílias nucleares, extensas, unipessoais, reconstruídas, monoparentais, homossexuais, poliândricas, poligâmicas. Araújo (2015) afirma que “(...) família remete para um grupo social caracterizado pela existência de intimidade e por relações intergeracionais, constituindo a díade casal a menor unidade de grupo e base da família” (p. 23). Já o Instituto Nacional de Estatística (2003) afirma que família é um “conjunto de indivíduos

que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento”.

O conceito família tem também abrangência suficiente para incluir tanto os pais biológicos como situações de paternidade originadas em adoções. Segundo Costa (2016):

“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” (p. 20).

A família é caracterizada pela extensa rede de relações que são estabelecidas pelas pessoas nela integrantes. Esta é definida, segundo a perspectiva sistémica perfilhada “(...) como um sistema social, auto-organizado e aberto, constituído por um grupo de indivíduos que, para além dos laços legais ou biológicos, “definem entre si, de forma sistémica e organizada, interações particulares que lhes conferem individualidade grupal e autonomia” (Relvas, 2000, citado por Araújo, 2015, p. 25). Deste modo, compreende-se que a definição do conceito família está longe de ser consensual, devido às especificidades das famílias e da diversidade de contextos sociais, culturais, étnicos e religiosos em que estão inseridas.

As famílias debatem-se constantemente com “novas” dificuldades. Atualmente a falta de tempo dos pais para os filhos, associada à generalização do emprego materno e ao maior investimento profissional por parte das mães, à precariedade do emprego, à gestão familiar, etc., levam a que haja menos disponibilidade emocional para o acompanhamento das crianças/jovens.

A orientação e o apoio proveniente da família são de extrema importância pois “(...) determinam a posterior orientação social dos seus membros” (Pinto et al., 2003, p. 144). Segundo Pinto et al. (2003), esta orientação pode ser positiva ou negativa. Sendo negativa, “(...) reduz-se a capacidade do indivíduo para fazer frente às diferentes experiências vitais (...)”, sendo positiva “(...) proporciona a possibilidade de um acesso enriquecedor aos recursos sociais (...)” (p. 145). Além de responsáveis pela socialização, as famílias também são responsáveis pela escolarização de cada indivíduo. Segundo Musgrave (1979) “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” (citado por Costa, 2016, p. 30).

Atualmente, as famílias têm vários papéis no que diz respeito à escolarização, tais como: fazer escolhas enquanto consumidores (escolher qual a escola, e se pública ou privada); agir “politicamente” na escola enquanto parte integrante do governo da escola; participar no processo político geral ao nível local e nacional sobre as matérias educacionais; etc. (Costa, 2016). Mas nem sempre assim foi. A participação e as escolhas parentais são associadas por alguns autores como Don Davies, a uma sociedade mais democrática. Outros autores, associam-nas a uma ideologia consumista e a um mercado educacional, como Stuart Hall (Silva, 2003). Segundo Hall, a participação dos pais foi perspectivada pelos governos de esquerda no pós-guerra de modo a aprofundar a democracia e para contribuir para uma sociedade com maior equidade social. Já a direita, via esta participação como liberdade individual.

A possibilidade de escolha parental dá-se pelo aumento da diversidade educacional e pela descrença no setor público da educação, havendo assim uma viragem para a educação privada. A suposta maior qualidade das escolas privadas em relação às escolas das redes públicas é, segundo Silva (2003), uma falsa dicotomia. São aspetos como a dimensão da escola, a criação de uma cultura de escola própria, a participação das famílias, etc., que permitem a “criação” de uma escola de qualidade. Assim, a escolha parental só faz sentido caso haja uma real oferta educacional diversificada, caso contrário, passa a ser retórica (Silva, 2003).

Tendo em conta que vivemos em sociedades onde a diversidade social e cultural é imensa, é necessário que exista diversidade educacional. Não podemos tratar crianças/jovens como socialmente iguais, quando estes claramente não são. As escolas devem ser “iguais” no que toca às suas intenções (sucesso escolar). Não é aceitável que umas crianças tenham mais oportunidades que outras.

O ato de escolher cria nos pais/EE um maior empenhamento, que por sua vez se demonstra nos seus educandos e nos seus professores. Isto porque os alunos veem, segundo Silva (2003), a importância dada à sua vida escolar pelos seus pais. Já os professores tendem a elevar as suas expectativas acerca de um aluno cujos pais deixam visível o seu empenho no percurso escolar do filho. Segundo Silva (2003), os professores têm tendência para interagirem com os alunos, em função de maiores ou menores expectativas em relação aos mesmos. Da mesma forma, os professores tendem a interagir mais com as famílias que estes consideram ter “bons pais”. Estes “bons pais” como sendo aqueles que evitam interferir, os que respeitam as decisões tomadas pela escola.

Os pais, enquanto educadores, são os sujeitos que participam no processo educativo dos filhos, que põem em prática estratégias educacionais na sua interação com a criança. Estes “(...) tanto os pais como os professores são produtores de educação, são educadores, são parceiros. Todos têm competências educacionais (embora distintas)” (Silva, 2003, p. 87). Assim, esta perspectiva nega a falta de competência educacional dos pais, que muitos professores acreditam existir, garantindo um estatuto de equidade, baseado no reconhecimento de que cada grupo possui competências específicas que se complementam. Isto é, pais também são educadores.

Pais e professores têm de aprender a colaborar mutuamente, pois esta colaboração beneficia muito os educandos. Deixa-se assim claro, que a família é um dos mais importantes elos entre o indivíduo e a sociedade, além de ser fulcral no desenvolvimento geral da criança.

### **2.3.2. Influência dos Níveis Socioeconómico e Cultural (NSEC) das Famílias e outras Variáveis na Participação Escolar**

Existe uma influência no desempenho escolar das crianças e na participação na sua vida escolar por parte dos seus pais, exercida tendo em conta os níveis socioeconómico e cultural das famílias. Segundo Araújo (2015) “(...) os filhos provenientes de famílias de nível socioeconómico e cultural mais baixo, se encontram menos associados ao sucesso escolar, do que os filhos provenientes de famílias de NSEC mais elevado” (p. 17).

Portanto, o nível socioeconómico e cultural das famílias é um assunto a ser tratado quando tentamos compreender o envolvimento dos pais na vida escolar. Isto porque, na maioria das vezes, é este nível que dita os níveis de participação dos progenitores. Num estudo realizado em escolas portuguesas, Davies et al. (1989) concluem que o contexto económico e cultural é um fulcral fator na previsão do envolvimento parental. Os pais com NSEC mais baixos deste estudo mostravam mais dificuldades no envolvimento escolar, demonstrando-se pouco confiantes nas suas capacidades, revelando atitudes passivas e mostrando-se mais preocupados com questões ligadas à sobrevivência da família.

Mas o facto de não se envolverem de forma tão profunda, não significa que estes não valorizem ou entendam o valor da educação. Simplesmente, para estes pais:

(...) a escola apresenta-se como um espaço complexo e pouco convidativo, onde a sua presença é requerida, na maioria das vezes, em situações problemáticas e onde a comunicação escola-família é feita num registo negativo, associado à comunicação de problemas de comportamento e de resultados escolares negativos (Araújo, 2015, p. 101).

Os programas de colaboração/envolvimento parental são geralmente feitos para/atraem pais da classe média e isso pode levar à criação de um fosso de desigualdades sociais prejudicial às crianças provenientes de famílias de classes sociais mais baixas.

Neste sentido, Bourdieu e Passeron (1970) demonstram que a escola e o próprio sistema de ensino, são como mecanismos de manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos pelo grupo dominante, excluindo aqueles que estão fora dos paradigmas (grupos e/ou classes baixas) e neutralizando as diferenças. Os autores utilizam o conceito de “violência simbólica”, ou seja, a imposição arbitrária do sistema simbólico da cultura dominante, assim como os interesses e as relações de poder, nos restantes membros da sociedade. Segundo os autores, na escola os alunos mais “ajustados” ao modelo cultural imposto, isto é, pertencentes às classes sociais mais altas, são os que têm mais oportunidades de inclusão social. Já os pertencentes às classes mais baixas ou que demonstrem comportamentos desviantes, acabam por ser excluídos do convívio ou marginalizados.

Para estes autores, o processo educativo é baseado na ação pedagógica, que é a representação da violência simbólica. Ou seja, a ação pedagógica é considerada o meio através do qual as escolas submetem os alunos e a sua individualidade, educando-os de acordo com os moldes pré-determinados pela cultura dominante. Todas as ações pedagógicas, nesta perspetiva, são vistas como violência simbólica. Este processo decorre através da ação de uma autoridade pedagógica, neste caso, dos professores. Assim, a escola é responsável pela reprodução social.

Também a forma como as famílias de classe mais baixa são vistas pelos docentes podem prejudicar o seu envolvimento. Davies (1989) no seu estudo realizado relativamente a atitudes de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, concluiu que os docentes não estavam muito recetivos à participação dos EE na gestão, planificação e tomadas de decisão em contexto escolar, argumentando que os EE poderiam interferir na sua profissão, não reconhecendo neles competências ou conhecimentos para participarem de tais funções. Verificou também que uma quantidade significativa de docentes, tinha e

exprimiam atitudes e opiniões negativas e elitistas relativamente aos EE de baixo estatuto socioeconómico.

Além do estatuto socioeconómico e cultural, muitos professores acreditam que os pais não se interessam pelo processo educativo dos filhos, desculpabilizando-se pela falta de procura de envolvimento e pela sua não contribuição à tentativa de ultrapassar estas dificuldades. Benavente (1990), tendo em conta as suas investigações, afirma que a maioria dos professores veem o papel dos pais como meramente consultivo ou colaborativo e de apoio, nas alturas e formas em que estes assim o determinam, sendo a participação dos pais condicionada pelos interesses da escola. As famílias têm efetivamente o dever de promover nos filhos a valorização da escola e de ajudar as crianças nas suas tarefas escolares, proporcionando um ambiente adequado ao seu desenvolvimento para a realização das atividades escolares e organizando o seu quotidiano, mas nem todas as famílias têm capacidades para tal, e a escola também tem de rever os seus valores e os procedimentos com que gerem a relação. A participação dos pais no processo educativo dos filhos, decorre a partir da compreensão de que este acompanhamento faz parte dos seus papéis enquanto pais, do que sentem relativamente às suas capacidades e competências para darem o auxílio adequado ao processo de aprendizagem, e das solicitações/convites que são feitos pela escola para participarem. Ou seja, é necessário que a escola e os professores também acompanhem o percurso escolar dos educandos considerando os seus contextos familiares.

Tendo em conta as últimas décadas, segundo Benavente (1990), os pais aparentam ter mais disponibilidade para contactos com a escola do que o contrário. A autora refere também que os docentes tendem a atribuir mais as dificuldades escolares dos alunos às suas características individuais ou às do seu meio sociofamiliar, do que a aspetos do funcionamento da escola. Mas, de acordo com Epstein (1992), os docentes podem ajustar práticas e mudar as suas atitudes para com as famílias, uma vez que a maioria dos pais corresponde às informações e orientações necessárias para ajudarem os filhos no processo de aprendizagem escolar, desde que sejam solicitados e envolvidos/orientados no processo.

A Constituição da República Portuguesa defende no 3º ponto do Artigo 36º “Família, casamento e filiação” que “Os cônjuges têm iguais direitos e deveres quanto à capacidade civil e política e a manutenção e educação dos filhos”. Entre os progenitores, a mãe é a figura parental mais ativa no acompanhamento das atividades escolares dos filhos. Ela preocupa-se com o desenvolvimento de condições adequadas, que satisfaçam

necessidades dos filhos, tanto pessoais como a nível académico. O pai tem a tendência a limitar o seu papel, surgindo mais em situações, tendo em conta o sucesso ou insucesso escolar, de incentivo ao estudo ou problemas comportamentais, havendo uma espécie de “detenção do poder” por parte do progenitor masculino.

Relativamente ao papel da criança em toda a relação, esta desempenha um papel ativo central, desenvolvendo interações produtivas entre os contextos familiar e escolar, que contribuem para a melhoria do aproveitamento escolar, da auto-estima, aquisição de atitudes positivas relativamente à aprendizagem, independência, entre outros comportamentos positivos e de sucesso. Esta participação dos alunos é desenvolvida pelo que estes absorvem como sendo as manifestações de interesse dos pais pela escola. As relações que a criança/jovem estabelece na escola são segundo Araújo (2015) “(...) parcialmente reguladas pela qualidade das suas interações familiares” (p. 60). Se os pais se demonstrarem interessados, colaborando com os professores e motivando as crianças, ao transmitir esse mesmo interesse e motivação aos filhos, estes ficarão com a ideia de que a escola é importante, valorizando-a. Por outro lado, se demonstrarem pouco ou nenhum interesse, este irá se refletir no pensamento e nas atitudes da criança para com a escola e o seu processo educativo. Ou seja, os comportamentos e atitudes que os pais têm, segundo Araújo (2015, p. 200) “(...) contribuem, em grande parte, para a motivação e para o desempenho académico dos filhos”.

Todas as famílias, independentemente dos seus estatutos socioeconómicos e culturais, são importantes e deviam sentir-se como tal. Segundo (Araújo, 2015) “As práticas de colaboração devem ser desenvolvimentais e responder às necessidades das famílias em geral e de cada família em particular, de modo que todas se sintam igualmente aceites” (p. 108). Para que as crianças se desenvolvam de forma bem-sucedida, as escolas têm de tratar todas as famílias por igual, equiparando-as tanto nos tratamentos feitos quando estes vão à escola quanto nas ajudas prestadas.

### **2.3.3. Estilos Parentais e Práticas Educativas Parentais**

Segundo Araújo (2015) “(...) as leituras que os pais constroem sobre o seu papel, sobre a escola, e sobre o futuro dos seus filhos, lhes fornece as coordenadas para a sua ação educativa (...)” (p. 20). Ou seja, a forma de condução das práticas educativas dos pais é condicionada pelas perceções que têm do universo escolar, a partir da sua experiência. Estes têm uma visão própria sobre o seu papel, o da escola e sobre o futuro

que esperam para os filhos. Esta visão “(...) que concebem como a realidade, resulta de percepções aprendidas, sobre os resultados das experiências relacionais que vão desenvolvendo, nos contextos onde se movem, e fornece as coordenadas que utilizam como base da sua ação educativa parental” (Araújo, 2015, p. 195).

Existe a necessidade de distinguir as diferenças entre os termos de estilos parentais e práticas parentais. Esta necessidade surge devido ao facto de que os estilos parentais, mesmo permitindo uma visão abrangente da relação entre as ações dos pais e as ações das crianças, não permitem um conhecimento consistente das dimensões e processos nela envolvidos. Podemos considerar, segundo Araújo (2015), estilos parentais como contextos nos quais os pais influenciam os filhos por meio de práticas educativas, de acordo com os seus valores e crenças, e práticas parentais como comportamentos determinados por conteúdos específicos e por objetivos de socialização.

Os estilos parentais formam o conjunto de atitudes parentais que levam à existência de um clima emocional no qual se tornam visíveis os comportamentos dos filhos, e que abrange as práticas parentais e outros aspetos ligados à interação entre pais e filhos, como a linguagem não verbal e o controlo de questões associadas a mudanças de humor. As práticas parentais são entendidas como estratégias cujo objetivo é minimizar ou eliminar atitudes e comportamentos entendidos como desadequados ou incentivar comportamentos entendidos como corretos (Araújo, 2015).

Gomide (2003, 2006) refere que o estilo parental define-se como a união de práticas e atitudes adotadas pelos pais nas suas interações com os filhos, tendo o objetivo de educar, socializar e controlar os comportamentos destes. As práticas parentais, para a autora, definem-se como estratégias específicas usadas pelos progenitores em diferentes contextos. São distinguidos pela autora, as práticas parentais positivas das negativas, havendo assim sete práticas parentais definidas pela mesma, duas positivas e as restantes negativas. As positivas são: a *supervisão positiva* e o *comportamento moral*; as negativas são: a *negligência*, o *abuso físico e psicológico*, a *baixa disciplina*, a *punição inconsistente* e a *supervisão negativa*.

A *supervisão positiva* implica a existência de “privilégios” dados à criança, existência de regras, de afeto e de atenção, e o acompanhar e supervisionar das atividades em que a criança esteja envolvida; o *comportamento moral* abrange a existência de condições favoráveis ao desenvolvimento de valores a aprender como a noção do certo e do errado e o sentido de justiça; a *negligência* envolve a falta de atenção e de afeto à criança; o *abuso físico e psicológico* caracteriza-se pelo uso de práticas corporais

negativas, realização de ameaças, chantagem de abandono e/ou de humilhação contra a criança; a *baixa disciplina* caracteriza-se pela baixa supervisão existente nas regras que são impostas; a *punição inconsistente* é marcada pela condução do processo educativo pelos pais, tendo em conta o seu estado de espírito/humor, verificado no momento; por fim, a *supervisão negativa* consiste na existência de um excesso de regras e de instruções impostas para serem seguidas pela criança, independentemente do seu cumprimento.

As práticas parentais influenciam fortemente o desenvolvimento dos alunos pois, segundo Araújo (2015), “(...) as práticas educativas parentais constituem um fator relevante no desenvolvimento dos adolescentes e nas suas perceções de competência, uma vez que as crianças e os jovens avaliam a sua competência académica (...) através do feedback que lhes é fornecido pelos seus pais, quando estes consideram que eles são bons ou maus na escola” (p. 65).

Sendo as práticas parentais comportamentos definidos por conteúdos próprios e objetivos de socialização a família através do estabelecimento de pontes entre o domínio individual e coletivo, encarrega-se da função de facilitar e integrar a criança no mundo social, podendo as suas práticas ditar os comportamentos desenvolvidos pela mesma.

Os pais, segundo Baumrind, (1967, 1971) agem de forma significativamente diferente na maneira como educam os filhos, e isso vê-se no controlo, no afeto, na comunicação e nas exigências usadas no processo educativo. Foram propostos por esta autora 3 estilos parentais: Autoritário, Democrático e Permissivo.

O estilo Autoritário é caracterizado pela fixação de ordens e regras que não podem ser discutidas/questionadas, pela imposição de castigos severos e transmissão de mensagens de forma imprevista, com o objetivo de a criança adotar uma atitude submissa aos valores passados sem os interiorizar. Os progenitores promovem valores de conformismo, impossibilitando a aquisição de valores de autodireção. Neste estilo, o processo afetivo é pouco desenvolvido, sendo um estilo em que o progenitor faz uma tentativa de modelar a criança, controlando e avaliando as suas atitudes e comportamentos, valorizando a obediência à sua autoridade e impondo altas exigências de maturidade. Recorrem a medidas de punição para influenciar o comportamento dos filhos, desvalorizando a comunicação porque nesta situação, a negociação e o diálogo não são considerados.

O estilo Democrático caracteriza-se por um grande envolvimento por parte dos progenitores no processo educativo, realizado num ambiente afetivo e através de uma comunicação positiva, em que são entendidos como complementares os direitos e deveres

de crianças e pais. Este estilo acarreta também o exercício de controlo parental ao estabelecer regras e limites explícitos às crianças, havendo autonomia e comunicação entre pais-filhos, sendo o diálogo feito racionalmente e de forma orientada. Os pais adotantes deste estilo estimulam aspetos como a independência e a individualidades nos filhos, recorrendo à explicação das regras, induzindo o uso do raciocínio e o analisar das consequências dos seus atos.

O estilo Permissivo é caracterizado pelas baixas exigências feitas às crianças e pela pouca supervisão por parte dos progenitores, sendo os pais a adaptarem-se aos filhos, de maneira a conhecerem e satisfazerem as suas necessidades. O progenitor é, neste caso, um recurso para os filhos. A adoção deste estilo dá à criança a possibilidade de gerir os seus comportamentos, visto que o progenitor evita ter atitudes de controlo e não promove a obediência a padrões comportamentais. Este estilo é também caracterizado por um grande envolvimento afetivo e de comunicação positiva, além da baixa supervisão e controlo parental. A figura parental é tolerante e não exige comportamentos maduros/adequados à idade ou local em que estão presentes, havendo então a autogestão por parte da criança.

O modelo de Baumrind foi alvo de um estudo, em que foram propostas duas dimensões base para se compreender os estilos propostos, sendo estas a responsividade e a exigência (Maccoby & Martin, 1983, citados em Araújo, 2015, p. 77). A responsividade diz respeito às atitudes compreensivas dos progenitores, centrando-se em fomentar a autonomia através de apoio emocional e boa comunicação, referindo-se à capacidade dos pais atenderem as necessidades e especificidades dos filhos. A exigência corresponde às atitudes usadas pelos pais para controlarem os comportamentos dos filhos, impondo regras e limites, referindo-se à capacidade de os pais supervisionarem e de responsabilização.

Partindo destas dimensões para o estudo da tipologia de pais, além dos estilos já existentes, foram encontrados dois tipos de pais permissivos, os indulgentes e os negligentes. Isto é, os pais que se preocupam com as necessidades dos filhos e os pais ausentes nesta dimensão, levando à criação do quarto estilo de pais - o estilo Negligente. Os pais indulgentes correspondem ao estilo permissivo já definido antes por Baumrind (1967, 1971). O estilo Negligente caracteriza-se pela baixa exigência feita às crianças mas também pela ausência de preocupação com as suas necessidades, pois os pais “(...) estão mais preocupados com os seus problemas pessoais do que com as responsabilidades parentais” (Araújo, 2015, p. 53).

## 2.4. Dimensões da Relação Família-Escola

A família e a escola são sistemas abertos, em constante mudança e interação. As interações entre educadores (pais e professores) têm um grande impacto sobre os alunos, levando-nos a refletir sobre o papel da família e, particularmente, sobre a ligação entre as suas interações e o desenvolvimento dos seus filhos.

Segundo Araújo (2015), desde o momento da decretação da escolaridade obrigatória, as famílias começaram a partilhar responsabilidades que lhes eram praticamente exclusivas com outra instituição, a escola. O princípio da escolaridade obrigatória conferiu também ao Estado uma maior e mais ampla responsabilidade, na educação e socialização das crianças, fazendo “renascer” a relação família-escola, marcada originalmente por ser formal e distante.

Os papéis atribuídos à família e à escola pareciam definidos, tradicionalmente, atribuindo-se educação, ética e moral à família e a educação do intelecto à escola (Araújo, 2015). Hoje, os sistemas partilham essas tarefas de preparação das crianças para a vida social, cultural e económica, promovendo a autonomia e individualidade, embora o façam de formas diferentes. Os papéis familiares centram-se na aprendizagem de uma gestão afetivo-relacional, desempenhados em situações não sistematizadas, decorrentes do dia-a-dia familiar; os papéis da escola estão centrados na aquisição e desenvolvimento de competências ligadas à capacidade de aprendizagem de conteúdos pré-definidos.

No processo de individualização, associa-se a família a uma relação vitalícia e de grande intensidade enquanto a escola é associada a uma relação menos intensa e limitada no tempo. No que diz respeito ao processo de socialização, a família é determinante no plano afetivo e pessoal enquanto a escola se remete mais à generalização da aprendizagem.

Para compreender a relação entre a família e a escola, Epstein (1987, 1992, 2001) propôs uma tipologia com quatro modelos sendo estes: Modelo das Responsabilidades Separadas, em que a família e a escola são entendidas como instituições que contribuem para o percurso da criança separadamente, atuando como duas esferas de influência separadas, que comunicam entre si apenas quando existem problemas; Modelo das Responsabilidades Sequenciais, que é uma variante do modelo anterior, sendo a família e a escola são também vistas enquanto duas instituições com esferas de influências diferentes, mas com uma sequência de estados em que os pais e os docentes contribuem

à vez, para a educação e desenvolvimento das crianças (Epstein, 1992); Modelo das Responsabilidades Partilhadas, no qual as famílias e as escolas partilham as responsabilidades, tanto na educação quanto na socialização das crianças, salientando-se a cooperação, coordenação e complementaridade entre as instituições; e o Modelo das Responsabilidades Sobrepostas, no qual são explicados os papéis da história, do desenvolvimento e das várias experiências de pais, docentes e alunos, tentando ultrapassar as barreiras sentidas nos modelos anteriores.

A relação família-escola tem diversas denominações. Segundo Silva (2002, p. 100), esta relação pode ser denominada como parceria/colaboração/cooperação pais-professores, parceria/colaboração/cooperação escola-família, envolvimento/participação parental, etc. Mas ao analisar os termos mais utilizados para se referir à relação família-escola, sendo estes envolvimento parental, participação dos pais na vida escolar e colaboração família-escola, percebemos que estes nos remetem para uma ideia de aproximação, num sentido unilateral, sendo a família a aproximar-se da escola. Vários autores opinam, relativamente à distinção destes termos e sobre qual o termo mais adequado a ser utilizado.

Silva refere que o termo relação família-escola abrange todos os tipos de interação e de atores que integram estas instituições. Fala-se em família pois esta inclui mais atores além dos pais, como as crianças, que são o ponto fundamental desta relação, os avós, irmãos ou outros membros da mesma; Envolvimento Parental tem ligado a si uma ação essencialmente individual, em benefício direto dos filhos; Atividade Parental costuma referir-se a atividades individuais ou coletivas, feitas de forma espontânea, que não estão enquadradas legal ou organizacionalmente; Participação Parental abarca todo o conjunto de atividades coletivas legalmente enquadradas, como a participação nos órgãos da escola.

Autores como Epstein (1992) e Marques (1988) defendem que a expressão mais adequada ao uso é a colaboração família-escola. Esta adequação relaciona-se com o facto de que ambas as instituições têm responsabilidades na educação da criança e, contempla a existência de influência de outras pessoas da família além dos pais.

Na diferenciação entre os termos colaboração e envolvimento, Marques (1988) refere que colaboração é a ideia de escola enquanto comunidade educativa, em que o processo de educar provém da interação de todos os interventores ligados ao desenvolvimento das crianças/jovens, incluindo a cooperação dos pais no processo da tomada de decisões do domínio escola. Já o termo envolvimento, o autor define-o como

um termo ligado ao género de participação mais leve dentro das possibilidades de participação existentes, como atividades relativas com a comunicação entre a escola e casa ou a intervenção em tarefas ligadas às aprendizagens escolares incrementadas em casa.

Araújo (2015) afirma que o termo colaboração família-escola é entendido como mais compreensível e rigoroso do que os restantes pois permite entender a realidade da relação associada às noções de parceria, responsabilidade e participação, e à compreensão do processo educativo como proveniente da intervenção e interação de todos os envolvidos. Na mesma linha de pensamento, Davies et al. (1989) usam o termo colaboração referindo-se a atividades levadas a cabo pelos pais, ligadas a alguma influência ou poder, no âmbito do planeamento, gestão e tomadas de decisão no contexto escolar. Já o termo envolvimento é utilizado referindo-se a todos os modos de atividades dos pais na educação dos filhos, sendo em casa ou não.

Existem segundo Costa (2016), quatro dimensões fundamentais na relação família-escola: a dimensão sócio-afetiva, a sociocultural, a sociopolítica e a socioeconómica. Na dimensão sócio-afetiva estão presentes os aspetos relacionados aos estímulos, ao desenvolvimento do autoconceito, autoestima, autonomia das aprendizagens e das relações com os outros. A família e a escola são ambas agentes de socialização da criança, a escola através da educação formal e a família através da educação não-formal, por isso ambas tem parte na formação da identidade da criança.

A família é, segundo Pinto et al. (2003), o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo da criança. É o primeiro espaço educativo onde as crianças são criadas e educadas, sendo a família a facultar os contextos educativos que permitem que a criança construa e consolide a sua personalidade e que faça a adaptação à vida social circundante. De acordo com Costa (2016) “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, afecto e apoio” (p. 30).

Logo depois da família, a escola é o agente mais importante de educação e socialização da criança, pois complementa o trabalho educativo dos pais ou daqueles que os substituem. Esta dimensão deve ser trabalhada positivamente, no sentido de haver um bom clima e trabalho conjunto entre as instituições, pois “Quando as interações entre a escola e a família são positivas e existe um trabalho em parceria, os alunos aprendem a valorizar mais a escola, porque veem que ela é valorizada pela sua família” (Costa, 2016, p. 136), possibilitando assim mais margem para o sucesso social e educativo.

Na dimensão sociocultural estabelecem-se situações que propiciem assuntos ligados à igualdade e à diversidade de oportunidades (relativamente a género, etnia, classe socioeconómica e deficiência), atitudes e comportamentos relacionados com a inter e multiculturalidade.

A compreensão do processo de relacionamento entre escola-família pode ser vista como uma “relação entre culturas” (Silva, 2003, p. 354). Existindo várias definições de cultura, Silva (2003) afirma que o que a maioria destas têm em comum é que sublinham o facto de “(...) estarmos perante práticas simbólicas e materiais de um grupo social relativamente coeso” (p. 354). O autor refere ainda que cada cultura tem hierarquias sociais no seu centro, de ordem classista, etária, de género ou outra, sendo que “(...) a homogeneidade cultural coexiste com a heterogeneidade social” (p. 354).

A diversidade cultural que existe na nossa sociedade é baseada numa igual variedade de critérios que marcam cada grupo cultural existente na mesma (a etnia, classe social, religião, regiões onde vivem - rural/urbana/piscatória, etc.). Conforme o contexto circundante, o conceito de cultura pode ser utilizado numa interpretação ampla “(...) cultura rural; o grupo de ciganos; etc.)” ou limitada “(cultura organizacional, cultura profissional, etc.)” (Silva, 2003, p. 354).

Segundo Silva (2003) a relação família-escola pode ser vista como um meio através do qual o Estado tenta impor uma homogeneização cultural pois “(...) enquanto relação geralmente assimétrica e funcionando no sentido da primeira para a segunda daquelas instituições sociais, tende a significar a imposição de uma cultura – urbana, branca, católica, androcêntrica e de classe média – sobre as demais culturas presentes na escola” (p. 167). O autor refere ainda que a maioria dos requisitos da escola aos pais pressupõe a existência de um modelo idealizado de pais. Ou seja, é reconhecida e querida a participação dos EE nas escolas, mas os princípios em que esta participação assenta são “(...) marcados claramente para uma classe social dominante” (Costa, 2016, p. 89).

Reuniões (individuais, de turma ou de escola), pedidos de colaboração para atividades extracurriculares ou apoios aos estudos, são alguns dos requisitos que as escolas exigem aos EE. Estes pressupõem a existência do modelo idealizado de “bons pais”. Bons pais, segundo Silva (2003), normalmente, é sinónimo de um casal que viva na zona urbana, que sejam letrados e de classe média. Os grupos sociais que não se encaixem neste padrão, tendem a ser discriminados (como as minorias étnicas), o que leva a um maior afastamento destes pais relativamente à escola.

A escola, neste sentido, parece que “exerce um papel normalizador (...)” (Silva, 2003, p. 167), de modo a subtilmente “normalizar”/uniformizar as famílias, levando à reprodução social e cultural (Bourdieu & Passeron, 1970), sendo que a relação família-escola pode funcionar tanto:

(...) como um meio de seleção e discriminação sociais, ao negar, “esquecer” ou excluir as culturas não dominantes, como poder tornar-se numa ponte entre as culturas ao favorecer a incorporação na escola das culturas socialmente dominadas e, assim, contribuir para uma escola e uma sociedade mais intermulticulturais (...) (Silva, 2003, p. 168).

Em Portugal, muitas escolas ainda têm pouco contato com os pais. Estas encontram-se isoladas das comunidades, havendo pouco ou nenhum envolvimento entre eles. Apesar deste quase isolamento em si mesmos, professores e escolas em geral, responsabilizam os pais pelo insucesso dos filhos, devido à falta de envolvimento parental, e os EE responsabilizam professores e as escolas por não “ajudarem” no sucesso dos seus filhos. Segundo Ávila (2002) “Nestas discussões, ora se culpam os pais por ignorarem passivamente ou culpabilizarem injustamente os professores pelos problemas dos filhos, ora se acusam os docentes de menosprezarem ou hostilizarem as perspetivas dos encarregados de educação sobre a escolaridade dos seus filhos” (p. 7). Mas são perspetivas que têm de ser revistas em conjunto, havendo entre elas uma parceria que promova o sucesso educativo. Caso contrário, os pais sentem-se “(...) os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares e profissionais) dos filhos (...)” (Costa, 2016, p. 12), sendo que o sucesso educativo para todos só é possível com a colaboração de todos.

Na dimensão sociopolítica estão os aspetos relacionados com práticas e políticas de cidadania, de democracia, civismo, defesa dos interesses (direitos e deveres) de cada um envolvido nesta relação (EE, professores, alunos). Esta funciona de acordo com os diferentes interesses dos intervenientes, pois esta relação implica a mudança de muitos aspetos, tanto dentro da escola como fora dela. Segundo Silva (2003):

Aprofundar a relação família-escola significa normalmente trazer mais um ator social para “dentro” da escola, significa alterar as suas relações sociais tradicionais. Por outras palavras, significa alterar o modo de funcionamento usual dos estabelecimentos de ensino e educação, nomeadamente as relações de poder

que aí tradicionalmente vingam. (...) Mas significa também alterar as relações entre a escola e a sociedade, a educação e o Estado (p. 62).

Nas sociedades democráticas parece haver uma espécie de relação por dependência/obrigação entre pais e políticos. O que os liga nesta relação é a escola. Os pais querem ter escolas de boa qualidade para os filhos, o que obriga à utilização de mais recursos. Os pais mais “perspicazes” sabem que recursos do género que pretendem só podem advir de aberturas políticas. Os políticos, por sua vez, precisam de votos para se manterem ou chegarem ao poder, e os pais constituem um importante foco de apoio em épocas eleitorais. As escolas assemelham-se assim a sistemas políticos em miniatura cujo funcionamento é similar ao das situações políticas existentes em contextos macrossociais. Composta por uma pluralidade e heterogeneidade de pessoas e grupos que têm objetivos próprios, poderes, influências e posições hierárquicas diferentes, a vida escolar vai se desenvolvendo com base nos conflitos de interesses, nas tomadas de decisão situadas quer no interior quer no exterior da escola, influenciando a sua atividade organizacional, na luta pelo poder e pelas negociações feitas entre os mesmos, utilizando estratégias e coligações, para se chegar ao resultado pretendido.

A relação família-escola é uma questão de cidadania. Ela leva a uma ligação entre mecanismos da democracia, tanto representativa quanto participativa. É uma forma de aprofundar a democracia escolar. “A escola é uma instituição socializadora, logo de transmissão de valores. Um dos valores que é suposto transmitir é o da convivência democrática” (Ávila, 2002, p. 127).

Para haver convivência democrática, é necessária uma relação baseada na cooperação. Ambas as partes têm de ser ativas e intervenientes. Para mudar esta relação e democratizá-la é necessário haver mudanças organizacionais, primeiro na escola, aceitando-se diferentes atores sociais na mesma e depois nos pais que não podem imiscuir-se do processo de escolarização dos filhos. Só assim se consegue uma relação estável, havendo mudanças nas relações de poder. Tem de haver uma participação efetiva nos processos de decisão de todos os EE. A relação família-escola só será mais democrática “(...) através de uma generalização da participação dos pais” (Ávila, 2002, p. 127).

A relação dos pais para com a escola é um modo eficaz de beneficiar a experiência escolar dos alunos. Esta relação baseia-se na cidadania ativa, como já mencionado, questão fundamental para as sociedades democráticas como a nossa. Esta deve ser vista

como uma relação entre cidadãos e instituições do Estado. Deve ser mais do que ter alguns lugares em determinados órgãos escolares. Deve ser dada a oportunidade de os pais se manifestarem “(...) e fazerem valer os seus desejos, na própria escola (...)” (Ávila, 2002, p. 145), pois o facto de existirem assentos e representantes de pais não significa que estes estejam realmente representados.

Segundo Marques (1997) os pais “(...) relacionam-se com as escolas em função da defesa dos seus interesses e das necessidades dos seus filhos. Entregar a defesa desses interesses aos profissionais é demitir-se do exercício da cidadania. A cidadania implica a participação na tomada de decisões e o exercício do poder para influenciar a tomada de decisões” (p. 33). Para tal, os próprios pais e os seus representantes têm de se organizar, incitar ao debate e discussão entre as pessoas, enquanto cidadãos livres, todos com as mesmas condições de participação, advindo assim as decisões políticas dos processos de discussão, pensando no bem dos alunos em geral.

Por fim, na dimensão socioeconómica estão presentes os conceitos ligados à era da globalização, do conhecimento e da justiça social aliada a conceitos como solidariedade.

Um dos motivos pelos quais a educação e a globalização estão tão conectadas é a política económica mundial. O “medo” presente relativamente às repercussões que podem vir a ser sofridas pelos países se não executarem os pedidos das grandes organizações (BM, OCDE, ONU, EU, etc.2), faz com que muitos deles o façam sem pensar nas consequências que estas ações terão no seu país, na educação e consequentemente nos seus alunos. A globalização afeta a educação e o ensino caraterístico de cada local de modo que este fique esquecido em relação ao ensino mundial, ou seja é ensinado o que é de interesse mundial e o que é cultural (local) fica para trás. Mas a educação é o maior recurso de que dispomos para fazer frente a esta estruturação do mundo. A Educação deve se adequar à globalização sem ser manipulada pela mesma.

As TIC facilitam os vários tipos de relações inseridos na globalização. Relativamente à educação, o conhecimento antes era passado em cadeia, estático, fechado

---

<sup>2</sup>BM- Banco Mundial  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
ONU – Organização das Nações Unidas  
UE – União Europeia  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

e sempre da mesma maneira, através da escola de massas. Hoje com as TIC, o conhecimento tornou-se aberto/livre e complexo, sendo que as novas tecnologias trouxeram transformações que conseqüentemente mudaram o paradigma da educação. O aluno de hoje, consegue criar a sua opinião sobre uma realidade distante e até mesmo sobre outras culturas, pois o que acontece no mundo é compartilhado pelos media.

A escola é uma instituição onde mora a diversidade, independentemente de ser de classe económica, étnica, religiosa, etc. Marques (1997) afirma que:

A escola pública típica dos nossos dias inclui uma população estudantil heterogénea, onde é possível encontrar alunos oriundos de famílias da classe média ao lado de alunos oriundos de famílias carenciadas, constituído um mosaico que, embora culturalmente enriquecedor, suscita novos problemas aos professores e exige uma maior criatividade e novas soluções (pág. 10).

Em alturas como a que vivemos hoje, em que existe uma pandemia que nos mudou a forma de viver, é que vemos o quanto esta afirmação, com mais de 20 anos, continua a ser real. São em alturas como esta, em que se notam as maiores desigualdades no que toca aos conceitos que estão ligados a esta dimensão da relação família-escola, ao conhecimento/aprendizagem, à justiça social e à solidariedade.

Estamos condicionados ao confinamento social e por isso as escolas estão fechadas. Para uns, este confinamento é mais prejudicial do que para outros, apesar de prejudicar todos os alunos. Tendo em conta que o ensino é agora administrado à distância, através das tecnologias, é preciso existirem condições para que todas as crianças/jovens tenham acesso à educação. Mas, em grande parte da população portuguesa, principalmente de classe média-baixa, estas condições são poucas ou inexistentes. Muitas famílias não têm acesso a impressoras, computadores ou internet em casa. Desta forma, os alunos de famílias carenciadas não têm como, ou não têm tanta facilidade, face às restantes, de ter acesso às suas aulas. Segundo um inquérito da Universidade Nova de Lisboa<sup>3</sup>, realizado durante este tempo de confinamento no ano de 2020, sendo estes resultados preliminares de 1586 respostas, em média, 23% dos alunos até ao 12º ano de escolaridade não têm acesso a computador, sendo que se já pudessem retirar uma conclusão apenas com estes números, estaria representado um universo de mais de 300

---

<sup>3</sup> Denominado “Ensino à distância em contexto de Pandemia”, realizado pelo Centro de Economia da Educação da Universidade Nova, junto de professores de escolas públicas e privadas, do 1.º ao 12.º ano.

mil alunos. Existe ainda a diferença na realidade entre escolas públicas e privadas. Segundo os investigadores, a média de alunos do 1º ciclo do ensino público sem acesso a computador é de 31% enquanto no ensino privado é de 10%, no 2º ciclo de escolaridade a diferença é de 29% nas escolas públicas e 9% nas escolas privadas e no 3º ciclo é de 25% nas escolas públicas para 17% nas escolas privadas. Estas diferenças só desaparecem no ensino secundário, quando em ambos os tipos de ensino, a diferença é de 18%. Tendo Portugal 401,050 alunos no ensino secundário, isso significa que são cerca de 72 mil alunos, destes três anos, sem acesso a estes equipamentos.

Esta situação de ensino à distância intensificou o papel dos pais tanto na interação com a escola, pois estiveram em constante comunicação de modo a trabalharem conjuntamente de forma eficaz em prol dos alunos, como na ajuda aos filhos, principalmente nas faixas etárias mais baixas, em que a intervenção familiar era crucial para assegurar a aprendizagem.

Apesar de estarmos na era da globalização, ainda existem muitos entraves no que diz respeito ao ensino, neste caso, à distância, nomeadamente a quem tem acesso ao mesmo. Sendo uma situação nova e que está a exigir muito de todos, em que a escola está a mudar, é uma realidade na qual todos, EE, escolas, respetiva comunidade educativa e o Estado, precisam pensar: como conseguir um acesso mais igualitário às tecnologias, para que situações destas, em que alunos que não têm os acessos necessários, não sejam a realidade.

#### **2.4.1. Teorias sobre a Relação Família-Escola**

A relação família-escola é uma relação complexa e multifacetada, havendo algumas perspetivas sobre as quais nos devemos debruçar para melhor a conseguirmos entender. Começando pela perspetiva da **Aliança Natural**, alguns autores (Waller, 1965; Lightfoot, 1978; Lareou, 1989a, citados em Silva, 2003) ressaltam que pais e professores lidam com os mesmos educandos (em diferentes contextos), procurando fazer o melhor que podem por eles. Nesta perspetiva, não haveria motivos para discordância entre as partes, pois a colaboração iria repercutir-se de forma positiva nos educandos. Esta é uma perspetiva idealizada mais sobre o que deveria ser esta relação, do que é na realidade.

A **Teoria da Descontinuidade Estrutural** destaca a lógica de funcionamento individual e autónomo de ambas as instituições. A família é a instituição de socialização primária, que trata a criança por aquilo que é para os seus membros na sua

individualidade. Já a escola é a instituição de socialização secundária, em que os professores tratam as crianças por aquilo que as une umas às outras, isto é, a categoria social em que estão inseridos, tendo assim um tratamento igualitário. As interações de cada instituição para com a criança são funcionalmente específicas. Os pais criam expectativas em particular relativamente aos filhos e os professores criam expectativas gerais relativamente aos alunos.

Esta perspetiva demonstra que a interação entre pais e professores é baseada numa rede de relações sociais, marcada pela estrutura de cada uma das instituições, independentemente das suas vontades. Os atores “(...) “produzem a sociedade”, mas produzem-na condicionados” (Silva, 2003, p. 92). Por este motivo a descontinuidade é estrutural. A descontinuidade indica os potenciais conflitos/tensões que caracterizam a relação família-escola. Os conflitos não são impedimentos, pois vão de encontro à lógica de funcionamento diferente de cada instituição, mesmo quando ambas procuram o melhor para os seus educandos.

A **Teoria da Sobreposição** defende que cada indivíduo está inserido em grupos ou meios distintos que se relacionam entre si, mas numa situação de independência, autonomia ou de influência conjunta. Nos casos em que se relacionam por influência conjunta, deparamo-nos com uma área de sobreposição. Esta não é fixa. Uma relação de parceria entre a escola e as famílias procura expandir ao máximo a área de sobreposição. Mas esta nunca poderá ser total pois tratam-se de duas instituições distintas (diferentes fins, modos de agir e agentes).

Da perspetiva anterior, surge a **Teoria de Sobreposição das Esferas de Influência** de Joyce Epstein, perspetiva em que se dá sobreposição de áreas diferentes, representadas como esferas que se intercetam ou sobrepõem. Nesta perspetiva, a área de sobreposição “(...) varia em função das forças envolvidas em cada momento e local” (Silva, 2003, p. 94). Esta perspetiva demonstra a influência das relações entre os contextos próximos à criança no seu processo de desenvolvimento. Defende a existência de objetivos comuns entre a família, a escola e a comunidade, e a articulação entre todos eles. Defende ainda que a criança é o principal ator da sua educação, do seu desenvolvimento e sucesso educativo, salientando o seu papel na colaboração entre os contextos familiar e escolar, sendo as principais motivações para esta colaboração a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso educativo.

Segundo Araújo (2015) este modelo, apresenta uma estrutura interna e outra externa. A estrutura interna diz respeito às relações interpessoais e aos padrões de influência fundamentais entre família-escola-comunidade, ou seja, as interações que podem surgir quando as pessoas comunicam e trabalham conjuntamente, sendo a criança o principal ator do processo; a externa enfatiza “três esferas parcialmente sobrepostas que simbolizam a articulação entre os contextos (...) variando o grau de sobreposição (...)” (p. 40), isto é, diz respeito às práticas institucionais e contribuem para alargar ou reduzir a área de sobreposição.

Por fim, a **Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano** de Bronfenbrenner (1979) aborda os níveis de influência relacionais e sociais do desenvolvimento humano. Esta considera a família e a escola como contextos interligados, realçando a sua natureza interativa e sinérgica.

Esta visão é influenciada pelo trabalho de Vygotsky (1978), em particular, no princípio de que todas as aprendizagens se desenvolvem em contextos marcados tanto por normas quanto por expectativas sociais e culturais. Segundo o autor, o indivíduo é um ser ativo, com capacidade de respeitar, selecionar, processar e comunicar estímulos derivados dos meios interno e externo, considerando-o um sistema aberto e sujeito a influências que podem levar a mudanças estruturais na sua função cognitiva. Ou seja, o processo de desenvolvimento humano é feito através de contextos interativos, em que aqueles que rodeiam a criança não são objetos indiferentes ao seu desenvolvimento, podendo ser interventores no processo, guiando, planejando e regulando os comportamentos da criança, sendo assim, agentes de desenvolvimento. Sendo a família e a escola os ambientes sociais mais próximos da criança, e os mais relevantes no seu desenvolvimento, o núcleo familiar tem responsabilidade sobre a maneira como as crianças cumprem os seus papéis sociais e o sistema escolar é responsável pelo processo formal de educação/aquisição de saberes, culturalmente organizados, de diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Bronfenbrenner (1989), a configuração sociocultural, os processos cognitivos e sócio afetivos e as experiências, podem ter influência sobre o desenvolvimento de um indivíduo. Estes podem tanto levar ao fortalecimento quanto à inibição do crescimento, ampliando ou reduzindo oportunidades, partindo daí certas formas de reagir no ambiente e nas pessoas. No modelo bioecológico, os sistemas conceptuais nos quais um indivíduo se encontra inserido influenciam o seu processo de desenvolvimento, havendo relações de inclusão que vão do nível micro ao macro, sendo

o contexto microssistémico o nível mais interno e o contexto macrossistémico o mais externo. A ecologia do desenvolvimento estuda a relação contínua entre o indivíduo ativo em desenvolvimento e as propriedades em mudanças dos contextos próximos que o envolvem. Esta tem quatro conceitos chave: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo.

Segundo esta perspectiva, o desenvolvimento acarreta um processo de interação que seja estável e recíproco, entre a pessoa ativa e as propriedades de uma rede de sistemas, no qual está envolvida, em função de forças provenientes de diversos sistemas, interações e relações. Os contextos são compostos por: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema (Bronfenbrenner, 1979, 1986a, 1986b, 1999, 2005). O microssistema equivale aos contextos de desenvolvimento imediatos, incluindo-se neste sistema as relações com pessoas pertencentes ao mesmo contexto como a família, amigos, a escola e símbolos, atividades ou objetos culturais. Estes processos são bidirecionais (tanto neste como nos restantes sistemas), sendo que os acontecimentos decorridos num sistema podem influenciar os restantes sistemas.

O mesossistema é constituído pelas interações de dois ou mais microssistemas nos quais o indivíduo está inserido e compreende as suas ligações. Embora a família seja o principal contexto do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1986b), esta constitui apenas uma das diversas configurações em que se pode dar o processo de desenvolvimento. As relações que decorrem entre contextos em que a pessoa participa, como as relações entre família e escola, podem ser estudadas em função da relação recíproca dos ambientes.

O exossistema corresponde à existência e qualidade das relações entre os contextos em que se participa indiretamente mas que afetam os contextos imediatos. São sistemas externos à pessoa em desenvolvimento. Foram identificados por Bronfenbrenner (1986a) três exossistemas de grande importância no desenvolvimento de uma criança, pela influência e importância que estes têm nos processos familiares, sendo estes a comunidade em que está inserida a família, a rede social de apoio social e o trabalho dos pais. Isto deve-se ao facto de o desenvolvimento psicológico da criança não ser só afetado pelo decorrente nos ambientes em que está presente mas também pelo que decorre em ambientes em que os seus pais estão presentes.

O macrossistema corresponde ao sistema mais distante da influência do meio, sendo composto por padrões ideológicos e de organização das instituições que estão presentes numa determinada sociedade. Este sistema destaca os sistemas de crenças,

estilos de vida, opções de vida e padrões de intercâmbio social, que reúne em si noções de valores democráticos e a compreensão cultural de gênero, raça e etnia.

O cronossistema representa os aspetos temporais. Este sistema pode ser subdividido em três níveis de análise: o microtempo, correspondente à continuidade e descontinuidade vistas dentro dos episódios do processo proximal (das interações próximas ao indivíduo); o mesotempo, que corresponde à periodicidade dos episódios do processo temporal em períodos de tempo maiores, como semanas e meses, e os seus efeitos no desenvolvimento; e o macrotempo, baseado nas expectativas e acontecimentos em mudança, ao nível da sociedade em geral, como uma pandemia, e na maneira como estes acontecimentos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano.

De acordo com Bronfenbrenner (1999) existem cinco aspetos fulcrais, presentes em simultâneo, que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo, que são: primeiro, para o desenvolvimento ocorrer é preciso que o indivíduo esteja envolvido numa determinada atividade; segundo, a interação deve ser recorrente, durante períodos alargados de tempo; terceiro, deve existir progressão na complexidade; quarto, as relações interpessoais têm de ser recíprocas; e quinto, os objetos e símbolos que estão no contexto ambiental, devem levar à estimulação da atenção, imaginação, exploração e à manipulação destes pela pessoa envolvida.

São os processos de desenvolvimento que fomentam a adaptação aos vários contextos de vida, sendo tanto a família quanto a escola responsáveis por fazê-los acontecer. Nesta adaptação, as mudanças que a educação proporciona dão-se em interação com outros contextos sociais e culturais, sendo indispensável analisar os processos educativos.

## **2.5. Percurso Jurídico-Normativo da Participação das Família nas Escolas**

Antes da revolução de abril de 1974, havia poucas Associações de Pais e, aquelas que existiam estavam ligadas ao ensino privado. Após a Revolução dos Cravos, com toda a intenção e o desejo de participação gerada pela mesma, os movimentos associativos em geral, e o dos pais em particular, começaram a crescer por todo o país. Este foi um período que trouxe várias mudanças ao campo educativo e, conseqüentemente, à participação de pais e EE na vida escolar.

O aparecimento de legislação para a representação parental nos estabelecimentos de ensino e no sistema educativo, segundo Silva (2003), não surge do “vazio”. Em 1968 surgem o DT, o Conselho de Turma e o Conselho de Orientação Escolar, através do **Decreto-Lei n.º 48572**, de 9 de setembro. Ao Conselho de Orientação cabia resolver problemas referentes à vida familiar dos alunos, intensificando a relação família-escola. O DT tinha funções como encontrar estratégias que levassem à participação dos pais e à aproximação dos atores da relação família-escola.

Perante a carência de uma lei específica de representação formal nas escolas os pais, principalmente dos níveis de ensino preparatório e secundário, mobilizavam-se. Deste momento nascem: várias AP, que na altura eram, segundo Silva (2003), designadas por Comissões de Pais e de Encarregados de Educação, e o início do que seria o Secretariado Nacional de Associações de Pais (SNAP), tentativa bem sucedida de se tornarem parceiros sociais, tendo o “direito” a serem ouvidos (Silva, 2003).

Em 1974 surge o **Decreto-Lei n.º 735-A/74**, de 21 de dezembro, que visava a criação de órgãos de gestão nos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, sendo estes: Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico (CP) e Conselho Administrativo. Neste decreto é consagrado o importante papel das AP e dos EE dos alunos, apoiado pelo Ministério da Educação e Cultura. Este menciona também que deveria haver uma ligação estreita de contato entre os conselhos diretivos das escolas e as AP, de modo a existir cooperação nos assuntos de interesse mútuo.

Na criação da **Constituição da República Portuguesa**, em 1976, destaca-se no artigo 67º, a importância da família. Este entende que a família é um elemento fulcral nas comunidades, tendo direito a proteção e efetivação de condições que permitam a realização dos seus membros enquanto pessoas. O ponto c da 2ª alínea deste artigo institui a necessidade de o Estado “Cooperar com os pais na educação dos filhos.”

Seguidamente, surge o **Decreto-Lei n.º 769-A/76**, de 23 de outubro, devido à instabilidade política e social vivida na época e ao incumprimento do decreto anterior. No artigo 28º deste decreto, é referido que

Quando os conselhos de ano ou de turma se reunirem para tratar de questões de natureza disciplinar, serão presididos pelo presidente do conselho pedagógico, deles fazendo parte dois representantes dos alunos do respectivo ano ou turma e, ainda, um representante dos encarregados de educação, este sem voto deliberativo (**Decreto-Lei n.º 769-A/76**, de 23 de outubro).

Aqui já se verifica a participação dos EE, apesar de estes não terem voz ativa. Este é o primeiro passo de participação atribuído aos encarregados dos alunos. A sua importância é simbólica por ser o primeiro a dar lugar aos pais. Este é também, mais tarde, revogado pelo **Decreto-Lei n.º 172/91**, de 10 de maio.

A aprovação da **Lei n.º 7/77**, de 1 de fevereiro, vem mudar o paradigma de representação sem voz, reconhecendo-se formalmente o direito e o dever de participação dos EE, através das suas associações, no sistema nacional de ensino, mais propriamente nos ensinos preparatório e secundário. O artigo 2º desta afirma que é reconhecido às AP o direito a opinar sobre as linhas gerais da política de educação nacional e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino. A revisão constitucional de 1982, também consagra estes mesmos direitos através do artigo 57º.

Com a publicação deste decreto surge, a 7 de fevereiro de 1977, o SNAP, que ao longo dos tempos vai mudando a sua designação, sendo que em 1985 muda para Confederação Nacional das Associações de Pais (CNAP) e mais tarde (1987) para CONFAP. Nesse mesmo ano, o Primeiro-Ministro em despacho, declara este organismo como de utilidade pública. Este organismo:

(...) representa o Movimento Associativo Parental (MAP), congregando os interesses dos Pais e Encarregados de Educação na realização dos objetivos da Educação no ensino público, particular ou cooperativo, bem como apoiar, dinamizar, congregar e representar, a nível nacional e internacional, as Associações e Federações (...) (Artigo 4º).

A CONFAP é uma organização confederada, sem fins lucrativos, que objetiva defender e representar a massa associativa de pais e EE, a nível nacional, agindo como parceiro com órgãos de soberania, instituições e autoridades, possibilitando e facilitando o exercício dos direitos e deveres de cumprimento que cabe aos mesmos, de orientar e participar ativamente na educação dos filhos e educandos.

Em 1979, é publicado o **Despacho n.º 122/79**, de 22 de maio, que “Considerando a importância que reveste a intervenção da família na educação (...)” (Preâmbulo do **Despacho n.º 122/79**) estabelece o modo de funcionamento, atuação e intervenção das AP nos estabelecimentos de ensino e nos órgãos de gestão dos mesmos. É mais avançado do que o que tem vindo a ser publicado, sendo que mantém como obrigatório o parecer

das estruturas das associações sobre a legislação futura. Segundo Silva (2003) este corresponde à institucionalização da relação família-escola, sendo o despacho regulamentador da lei 7/77. Neste são estipulados também aspetos como a necessidade de haver um protocolo a AP e o Conselho Diretivo, com o mínimo de reuniões entre eles e o direito a ter um representante no CP, mesmo sem direito a voto.

Ainda nesse ano surge o **Decreto-Lei n.º 542/79**, de 31 de dezembro, que explicita a intervenção das famílias no que toca ao fornecimento de informações ao educador, aumentando as referências à necessidade de estabelecer contactos entre as instituições. Neste documento são dados os primeiros assentos aos pais de crianças mais pequenas no Conselho Consultivo. No entanto, continuam a não ter lugar no CP ou no Conselho Escolar. É o primeiro documento que não obriga a representação formal dos pais através de uma AP.

Anos mais tarde, é criado o Conselho Nacional de Educação com o **Decreto-Lei n.º 125/82**, de 22 de abril, com o objetivo de existir um órgão em que fossem analisados e discutidos aspetos fundamentais da educação. Na sua composição, está presente um representante do SNAP (Ponto h, da alínea 1 do artigo 3º).

No ano de 1984, surge o **Decreto-Lei n.º 315/84**, de 28 de setembro, que “Torna extensivo às associações de pais e encarregados de educação, dos alunos de qualquer grau ou modalidade de ensino o disposto na Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro (...)” (Sumário do Diário da República N.º 226, I Série).

Em 1986, é consagrada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), **Lei n.º 46/86**, de 14 de outubro. Através desta, era pretendido haver uma maior autonomia nos estabelecimentos de ensino, promovendo a sua democratização, garantindo assim direito à educação para todos, e que houvesse um maior envolvimento por parte da comunidade nas decisões e procedimentos relativamente ao sistema educativo, de modo a conseguir responder às necessidades da realidade social envolvida. No artigo 7º, alínea m), refere-se como um dos objetivos do ensino básico “Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias”. A partir daqui, intensifica-se a criação de diplomas legais que formalizam a participação dos pais na escolarização dos educandos.

Pouco mais tarde, surge a **Lei n.º 31/87**, de 9 de julho, que altera o **Decreto-Lei n.º 125/82** (Conselho Nacional de Educação) e as AP passam a ter dois representantes.

Em 1989, surge o **Decreto-Lei n.º 43/89**, de 3 de fevereiro, visando a participação de todos os interessados no processo educativo e na vida escolar, onde os pais e respetivas

associações asseguram o direito ao seu lugar nos pilares da orientação educativa, no que toca à relação família-escola (Silva, 2003), o CP e o Conselho de Turma. Através deste decreto, é reconhecido aos pais o direito de reclamarem do processo de avaliação dos seus filhos.

Surge também o **Despacho n.º 8 SERE/89**, de 8 de fevereiro, gerando o regulamento do CP e o Conselho de DT. Este diploma estipula que o CP passa a integrar um representante da AP ou um pai eleito, se uma não existir, assim como o Conselho Consultivo. Assim, os pais passam a integrar o CP, como membros de pleno direito, mesmo sem a existência de uma AP. Revoga o **Decreto-Lei 211-B/86**, de 31 de julho.

Em 1990, dão-se mais uns passos no processo do desenvolvimento da participação parental com a **Lei n.º 53/90**, de 4 de setembro, que autorizava o governo a legislar em matérias de AP. Visava: “(...) facilitar o seu exercício, a melhorar as condições de funcionamento das associações e a reforçar o estatuto interventor das associações e respetivas federações e confederações (...)” (Artigo 1º). Aqui surge, finalmente, uma real vontade política de alterar a relação até então existente. Surge também o **Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90**, de 14 de setembro, que possibilita a escolha do estabelecimento de ensino que os filhos frequentariam, aos EE. Este funciona em regime de experiência pedagógica (entre 1991 e 1992).

Cria-se ainda o **Decreto-Lei n.º 372/90**, de 27 de novembro, que revoga a lei 7/77, sendo mais completo que esta. Esta nova lei passa a facilitar a constituição de uma AP, tornando o seu processo gratuito. No que toca aos deveres e direitos, o artigo 9º, que está desdobrado em oito alíneas, é intitulado “Direitos” e o artigo 15º intitulado “Direito especial dos titulares de órgãos de Associações de Pais”. São dois artigos em que se determinam apenas os seus direitos. Já relativamente aos deveres, só existe um artigo (art.º 14), e este é dirigido aos órgãos das escolas, intitulado “Deveres dos órgãos directivos dos estabelecimentos de educação ou ensino”. Destaca-se aqui um desequilíbrio na legislação, que destina os deveres às escolas e os direitos aos pais, por estes não os terem até então. Visava garantir o funcionamento efetivo das AP que, segundo o preâmbulo do mesmo, “(...) têm vindo a assumir um papel progressivamente relevante na sociedade, designadamente pela sua participação na vida escolar.”, uma vez que estas associações pretendiam, segundo o artigo 2º do decreto “(...) a defesa e a promoção dos interesses dos seus associados em tudo quanto respeita à educação e ensino dos seus filhos e educandos (...)”. Este decreto traz consigo melhores perspetivas de participação para os EE. Segundo o seu artigo 11º:

As associações de pais têm o direito de ser consultadas, através das respectivas confederações, no processo de elaboração de legislação sobre educação e ensino, do regime de gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino, da reforma educativa e estruturação curricular e da acção social.

Em 1991 é criado o **Decreto-Lei n.º 172/91**, de 10 de maio, que ressalta os princípios da representatividade, da democracia e da integração comunitária, reassegurando o lugar dos EE no CP (ponto c do artigo 33º) e no Conselho de Turma (alínea 1 do artigo 39º). Este expressa uma vontade inequívoca do poder político em ter os pais nas escolas e no maior número possível. Nestes últimos decretos instaurados, os EE veem criada a real possibilidade de participarem na vida das escolas.

Poucos anos depois, é criado o **Decreto-Lei n.º 301/93**, de 31 de agosto, acerca do regime de matrícula e frequência no ensino básico. Este vem estabelecer os direitos e deveres das famílias relativamente à escolaridade obrigatória dos filhos.

Mais tarde surge o **Despacho n.º 239/ME/93**, de 20 de dezembro, estabelecendo os procedimentos a adotar pelas escolas para viabilizar a participação das AP. Este visa atualizar a lei das associações (**Decreto-Lei n.º 372/90**) nas escolas onde não estivesse a funcionar o novo regime de gestão (**Decreto-Lei n.º 172/91**). A diferença reside no facto de com este documento os pais/AP ganham, pela primeira vez em toda a legislação lançada, um lugar na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. O poder político deixa-se de hesitações permitindo a representação dos pais em qualquer grau de ensino, com ou sem existência de AP e com direito a voto, no órgão pedagógico (e administrativo).

No ano de 1998, é criado o **Decreto-Lei n.º 115-A/98**, de 4 maio de 1998, que vem instaurar um novo “regime de autonomia, de administração e de gestão nas escolas”. Neste é reforçada a ideia de autonomia e descentralização, uma vez que são essenciais para concretizar a democratização, a igualdade de oportunidades e para que haja uma melhoria na qualidade do serviço público relativo à educação (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98), estabelecendo novos instrumentos fundamentais para a autonomia da escola, nomeadamente o PEE, o RI e o Plano Anual de Atividades, não sendo prejudicada ou posta em causa a presença e participação dos EE. Este decreto é mais tarde revogado pelo **Decreto-Lei n.º 75/2008**, de 22 de abril.

Em 1999, procede-se à alteração do **Decreto-Lei n.º 372/90**, de 27 de novembro com a instauração do **Decreto-Lei n.º 80/99**, de 16 de março, criando normas e procedimentos que permitissem aos EE exercer os seus direitos no âmbito do sistema educativo, sem serem penalizados no seu campo profissional (artigo 15º).

A **Lei n.º 30/2002**, de 20 de dezembro, aprova o estatuto do aluno do ensino não superior. O seu artigo 6º é composto pelo papel dos EE, a quem “(...) 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” (Alínea 1 do artigo 6º).

É aprovado também o **Despacho n.º 50/2005**, de 9 de novembro, que determina “(...) a reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento” (Preâmbulo do Despacho nº 50/2005). Os alunos que no 2.º período do ano letivo demonstrem dificuldades de aprendizagem que possam prejudicar o seu desempenho escolar são sujeitos a um plano de recuperação. A sua planificação, realização e avaliação, são feitas em conjunto com vários técnicos de educação, os EE e os próprios alunos.

Tendo como objetivo promover a igualdade de oportunidades, a valorização da educação e promover a melhoria da qualidade do ensino, sendo estes objetivos vistos como “Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 3/2008), é publicado a 7 de janeiro de 2008 o **Decreto-Lei n.º 3/2008**, que define o âmbito da educação especial, assim como os processos de referenciação, avaliação, elegibilidade e a tipologia dos alunos a usufruir da educação especial, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos ensinos público, particular e cooperativo.

Este pretendia também “(...) responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 3/2008). O seu artigo 3º é composto pela “Participação dos pais e encarregados de educação”. Este decreto é mais tarde revogado pelo **Decreto-Lei n.º 54/2018**, de 6 de julho.

A Região Autónoma da Madeira (RAM), no que diz respeito à educação especial, regia-se pelo **Decreto Legislativo Regional 33/2009/M**, de 31 de dezembro, adaptando o **Decreto-Lei n.º 3/2008**, de 7 de janeiro, às necessidades dos educandos da Região. Atualmente rege-se pelo **Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M**, adaptação feita do **Decreto-Lei n.º 54/2018**.

Anos mais tarde, surge o **Decreto-Lei n.º 75/2008**, de 22 de abril de 2008, estabelecendo um novo regime jurídico da administração e gestão escolar, salientando a necessidade de reforçar a autonomia nos estabelecimentos de ensino, através da possibilidade de auto-organização e da transferência de competências, em associação com a avaliação externa da escola. Neste é verificado a necessidade do “(...) reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, através de um “órgão colegial de direção – designado conselho geral” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008).

Também em 2008, foi realizado pelo Conselho Nacional de Educação, um parecer sobre a educação das crianças entre os 0-12 anos, em que é referido que “Educar a criança é uma importante tarefa da família e da escola (...)”, mas que esta responsabilidade de criar os cidadãos do futuro, seus filhos ou educandos, não está apenas sobre eles pois “(...) a sociedade em geral tem uma forte responsabilidade nessa missão. À escola e à família têm sido, progressivamente, imputadas responsabilidades a que elas, de modo isolado, terão dificuldade em responder” (Alínea 1 do Parecer n.º 8/2008, de 24 de novembro). Apesar de os EE e a escola terem um papel extremamente importante na educação/formação dos educandos, a restante comunidade também tem responsabilidade na mesma e deveria estar mais envolvida no processo.

Em 2012 surge o novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar, **Lei n.º 51/2012**, de 5 de setembro, que atribui os direitos e deveres dos alunos do ensino básico ao secundário, assim como o compromisso dos pais, EE e restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a **Lei n.º 30/2002**. O artigo 43º é dedicado às responsabilidades dos pais e EE, destacando-se o 1º ponto em que se refere que “Aos pais ou encarregados de educação incumbe uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder – dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos no interesse destes e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos” e as primeiras cinco alíneas do ponto 2 nas quais se referem que:

Nos termos da responsabilidade referida no número anterior, deve cada um dos pais ou encarregados de educação, em especial:

- a) Acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando;
- b) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola;
- c) Diligenciar para que o seu educando beneficie, efetivamente, dos seus direitos e cumpra rigorosamente os deveres que lhe incumbem, nos termos do presente Estatuto, procedendo com correção no seu comportamento e empenho no processo de ensino;
- d) Contribuir para a criação e execução do projeto educativo e do regulamento interno da escola e participar da vida na escola;
- e) Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino dos seus educandos (Diário da República, 1.ª série – N.º 172/2012, p. 5103).

No ano de 2017, surge a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que consiste num conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação das crianças/jovens, para que estes se tornem adultos que entendam a importância e que ponham em prática a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática. Esta estratégia foi elaborada e apresentada em janeiro de 2017, pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, com o **Despacho n.º 6173/2016**, de 10 de maio. É um documento de referência, implementado no ano letivo de 2017/2018, em escolas públicas e privadas que integrassem o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, indo de encontro ao propósito da criação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e das Aprendizagens Essenciais.

Em 2017 é também aprovado o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, através do **Despacho n.º 6478/2017**, de 26 de julho, sendo uma referência relativamente às decisões a adotar, tanto por gestores como por atores educativos, ao nível dos estabelecimentos de ensino e dos órgãos decisores das políticas educativas. É uma matriz comum às escolas, inseridas no âmbito da escolaridade obrigatória, no que toca ao currículo, ao planeamento, à realização e à avaliação (interna e externa) do ensino e da aprendizagem. Este documento é abrangente, transversal e recursivo. É abrangente porque tem em conta o caráter inclusivo e polifacetado da escola, sendo todos os saberes orientados por princípios, valores e uma visão explícitos. É transversal pois baseia-se na

pressuposição de que todas as áreas curriculares contribuem para o desenvolvimento de competências presentes no Perfil dos Alunos, não havendo ligação específica de componentes a áreas curriculares. É recursivo pois a cada ano de escolaridade é utilizado o seu conteúdo e as suas finalidades.

Em 2018, é publicado o **Decreto-Lei n.º 54/2018**, de 6 de julho, que vem substituir o **Decreto-Lei n.º 3/2008**, de 7 de janeiro. Este surge com o objetivo de converter:

(...) o modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, que aglutina o primeiro, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Relativamente ao papel dos EE, este é reforçado “(...) conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

É criado também o **Decreto-Lei n.º 55/2018**, de 6 de julho, com o objetivo de possibilitar as escolas de escolherem a forma como utilizam os seus instrumentos, com o fim de melhorarem a qualidade do seu trabalho educativo e de o adequarem à sua realidade. Este vem substituir o **Decreto-Lei n.º 6/2001**, de 18 de janeiro. Um dos seus princípios orientadores diz respeito à participação dos EE, dando-lhes maior capacidade de decisão, sendo este o “Envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola.” (Alínea e, do nº1 do artigo 4º).

Na RAM, o **Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M**, de 21 de junho de 2006, estabelece a autonomia das escolas e permite a participação dos EE nas escolas, alterando o **Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M**, de 31 de janeiro de 2000. Através dos diplomas mencionados, apercebemo-nos que cada vez mais, os pais e EE, tanto individualmente quanto em associação, são chamados a intervir no processo educativo dos seus filhos ou educandos, desenvolvido na escola.

Sobre esta matéria, Silva (2003) refere que a participação na relação família-escola acontece em duas vertentes, a escola e o lar, e em duas dimensões de atuação, a individual e a coletiva.

Na vertente escola estão consideradas todas as atividades realizadas na escola, individuais ou coletivas, por iniciativa de professores, pais, alunos ou outros atores. Aqui

incluem-se atividades como uma reunião entre um docente e o pai de um determinado aluno/reunião de todos os professores com todos os pais, a participação de EE em órgãos da escola ou reuniões da AP, entre outras. Estas atividades, segundo Silva (2003), compõem a face mais conhecida da relação escola-família. Já na vertente lar estão todas as atividades relacionadas com a escola realizadas em casa pelos alunos, pais ou outros familiares, como a realização dos trabalhos de casa ou outras atividades relacionadas com estudo (e o apoio dado ou não pela família), atividades desenvolvidas pela família como a disponibilização de material (ou de um espaço de estudo) que levem ao sucesso do educando. Estas atividades são invisíveis fora do lar, sendo assim difícil para a escola ter conhecimento das mesmas, possibilitando uma má interpretação da mesma sobre o envolvimento dos EE no processo escolarização dos filhos.

A dimensão individual envolve todas as atividades desenvolvidas por cada pai (ou outro familiar), docente ou aluno tendo em conta esta relação individualmente, como a existência de contatos individuais por parte dos docentes ou pais. Englobam-se também todas as atividades desenvolvidas por cada família na vertente lar, traduzindo normalmente a ideia de interesses particulares. Já a dimensão coletiva consiste na atuação organizada. Pode traduzir-se em diferentes manifestações como a representação em atividade sindical nacional dos docentes, atividades ligadas às AP ou ainda atividades ligadas às associações de estudantes, traduzindo a ideia de interesses coletivos. A relação entre as duas dimensões pode ser de complementaridade ou de tensão.

Todas estas atividades mencionadas entre estas instituições, em qualquer uma das vertentes e das dimensões, decorrem devido ao espaço que os pais e EE ganharam na vida escolar através da legislação. Nesta, destaca-se um desequilíbrio que destina os deveres às escolas e os direitos aos pais, ou seja, a legislação centra-se na vertente escolar, determinando obrigações às escolas, tendo em vista fortalecer a interação entre escola e famílias, através de vários mecanismos como reuniões, integração dos EE nos órgãos da escola ou entrevistas individuais (Silva, 2003), enquanto simultaneamente, dá e reforça o direito aos pais a participarem da vida escolar dos filhos. Até porque “(...) em nenhum momento a legislação sugere meios de a escola poder aproximar-se ou actuar junto das famílias no sentido destas poderem desempenhar um papel mais interventivo junto dos seus educandos” (Silva, 2003, p. 186).

Foi-se assim presenciando transformações visíveis nesta relação, sendo que esta tem evoluído desde relação assimétrica que era, na qual a maior parte do “poder” era atribuído à escola, para um relacionamento mais simétrico, assinalado por uma maior

proximidade e uma colaboração que se tornou mais profunda e contínua. Outro exemplo destas transformações, é a participação dos EE como membros efetivos do Conselho Geral, atribuída pelo **Decreto-Lei n.º 137/2012**, de 2 de julho, que na sua introdução refere que “(...) reforça-se a competência do Conselho Geral, atenta a sua legitimidade, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e EE e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de carácter económico, social, cultural e científico.”

O processo de inclusão/participação de pais e EE em Portugal foi claramente moroso, sendo necessários cerca de 20 anos para que estes tivessem assento nos diversos órgãos da escola, em todos os graus e modalidades de ensino. Mas, mesmo existindo alguns impasses na regulamentação da legislação, os pais passaram a ter o seu direito à representatividade e ao voto nas associações garantido. Segundo Marques (1997) “Tendo em conta o enquadramento legal do nosso sistema educativo, podemos dizer que estão criadas as condições legislativas para a participação das famílias na vida das escolas” (p. 16).

Há que ter em conta também, que houve desigualdade de tratamento entre pais de diferentes níveis de ensino, pois a representatividade dos pais de crianças nos ensinos pré-escolar e primário só surge com o Despacho n.º 239/ME/93, de 20 de dezembro, sendo que estes foram excluídos nos diplomas anteriores a este.

## **CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA**

Decidiu-se avançar com uma investigação de carácter qualitativo, com a finalidade de se estudar os dados obtidos em maior profundidade, tanto relativamente aos relacionamentos entre os indivíduos presentes no estudo, quanto aos processos desenvolvidos na escola. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. (...) compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (p. 70), sendo exatamente estes comportamentos e significados que esta pesquisa procurou entender.

Deu-se prioridade ao estudo de caso, por este ser indicado para o estudo de casos específicos, neste caso, a relação família-escola na escola Bartolomeu Perestrelo. No processo de seleção da escola, foram considerados dois aspetos: o de facilidade de deslocação até à escola e o facto de a investigadora já ter sido aluna da mesma, fazendo com que esta tivesse um maior interesse.

Realizaram-se entrevistas neste estudo, para se entender de forma mais abrangente as opiniões de alguns dos sujeitos fulcrais ao estudo. Optou-se também por utilizar instrumentos quantitativos, nomeadamente o inquérito por questionário, pela abrangência de respostas conseguidas através deste. Em ambos os instrumentos foram referidos tópicos sobre a relação família-escola, a existência/trabalho da Associação de Pais, as relações desenvolvidas entre os atores envolvidos e opiniões sobre a escola.

As técnicas de análise de dados escolhidas foram a análise de conteúdo, análise estatística e a triangulação de dados, tendo sido feita a verificação e seleção do que foi considerado útil e mais importante para a pesquisa, de entre toda a informação recolhida.

### **3.1. A Pesquisa Qualitativa**

As questões e pesquisas do campo educativo são, cada vez mais, influenciadas por métodos qualitativos. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa “(...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 11). Como muitas vezes, as intenções dos estudos investigativos sociais são entender

comportamentos e atitudes de indivíduos em determinadas circunstâncias e como esses influenciam toda a vida, neste caso em específico a vida educativa, o método qualitativo é o método de eleição dos investigadores destas áreas, sendo focado o carácter subjetivo do objeto em estudo. A colheita de dados neste género de pesquisa, realiza-se através de contactos com os sujeitos “(...) inseridos no seu contexto natural, razão pela qual a investigação qualitativa também pode ser chamada de naturalista” (Rocha, 2017, p. 77).

Neste método os dados recolhidos são “(...) ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Assim, temos uma melhor perceção da perspectiva dos indivíduos com quem falamos ou observamos, acerca do assunto em questão.

Flick (2009) afirma que a pesquisa qualitativa usa três diferentes abordagens: a captação do significado subjetivo das perguntas a partir da visão dos participantes; os significados ocultos de uma situação que está em foco; a descrição das práticas sociais, modo de vida e ambiente em que vivem os participantes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), este tipo de investigação tem cinco características singulares: a primeira, determina que o ambiente natural é a fonte direta dos dados, sendo o principal instrumento da recolha dos dados o investigador. Esta recolha pode, no entanto, ser feita através de diversos instrumentos, como vídeos ou gravações de áudio, para mais tarde o investigador analisá-los e interpretá-los sob a sua perspectiva; a segunda característica, descreve a investigação qualitativa como sendo descritiva, na qual a recolha dos dados é realizada através de imagens ou palavras e não através de números. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “a descrição funciona bem como um método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.” (p. 49). A descrição e apresentação dos dados são justificadas com citações baseadas nos dados recolhidos. Os dados podem ser: transcrições de entrevistas, notas de campo, fotos, documentos pessoais ou oficiais, etc. (Bogdan & Biklen, 1994); a terceira característica enfatiza o facto de os investigadores terem um maior interesse no processo de investigação do que pelos resultados obtidos; a quarta é baseada no facto de que os investigadores constroem a sua análise conforme reúnem informações e não recolhendo-as “(...) com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente (...)” (p. 50). Isto é, pretendem partir de visões diferentes e não de ideia preconcebidas; por último, a quinta característica demonstra a importância do significado para o investigador nesta abordagem, pois este preocupa-se “(...) com a maneira como as pessoas tornam as suas vidas significativas” (Rocha, 2017, p. 79).

Segundo Flick (2009) a pesquisa qualitativa não pretende testar o que já é conhecido, mas sim descobrir novos aspetos acerca da situação que está em estudo. Assim, a pesquisa é projetada para ser o mais aberta possível.

### **3.2. Tipo de Estudo – Estudo de Caso**

Escolheu-se dar prioridade ao estudo de caso, por este ser apontado para o estudo de casos específicos, neste caso, a relação família-escola na escola Bartolomeu Perestrelo. O estudo de caso, segundo Merriam (1998, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89), resume-se à observação minuciosa de uma conjuntura, ou pessoa, de documentos ou de um acontecimento em particular, sendo que a informação deste caso não deve ser generalizada a outros, mesmo que semelhantes. Bogdan e Biklen (1994) suportam esta ideia referindo que os estudos de caso “(...) incidem sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento” (p. 90).

A informação/dados recolhidos durante o estudo não podem ser generalizados a outras organizações/instituições, mesmo em que sejam organizações similares, pois cada caso é único, e as informações recolhidas pelo investigador aplicam-se àquele caso específico. Stake (2009) também contribui para a confirmação desta ideia afirmando que o estudo de caso “(...) é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11).

Apesar de ser mais utilizado em pesquisas qualitativas, o estudo de caso também pode ser usado em pesquisas quantitativas. É um caso delimitado pelo contexto, podendo ser sobre um indivíduo, grupo ou organização, como também pode ser sobre algo mais abstrato, como decisões, programas, processos organizacionais de implementação ou alteração, etc. De acordo com os seus objetivos, o caso pode ser intrínseco, instrumental ou coletivo.

O estabelecer das questões da pesquisa compõe o início da mesma. Yin (2003), afirma que as questões derivam da necessidade em “se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (p. 20). O autor afirma que o estudo de caso se repercute num acontecimento atual, enquadrado pela conjuntura onde este desponta, principalmente, quando não é clara a separação entre o acontecimento e a sua conjuntura. Ainda de acordo com Yin (2003), o estudo de caso

possui cinco fases: a definição do problema, o delineamento da pesquisa, a recolha de dados, a análise dos dados e na composição e a apresentação dos resultados.

Tendo em conta que este tipo de estudo dá grande importância ao processo da recolha de dados próxima do objeto de estudo, para colmatar os objetivos da investigação, que no caso deste estudo foi maioritariamente compreender as influências da participação de pais e EE na vida escolar, Bogdan e Biklen (1994) utilizam a metáfora do funil para descrever o estudo de caso, na qual “(...) os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes (...)”, tentam “(...) avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos” (p. 89), demonstrando que o estudo de caso é como uma busca pela informação para a compreensão total, tanto do problema escolhido, quanto de fenómenos sociais que nos rodeiam.

### **3.3. Técnicas de Recolha de Dados**

O estudo de caso baseia-se em entrevistas com pessoas que já estiveram/estão relacionadas com a organização, na observação que é feita na instituição escolar e nos registos escritos existentes na mesma (Bogdan & Biklen, 1994). Foram escolhidas como técnicas de recolha de dados as pesquisas bibliográfica e documental, a entrevista, neste caso semiestruturada, e o inquérito por questionário.

Foram utilizados na pesquisa PEE e o RI da escola, como documentos de suporte para a compreensão do funcionamento da escola. Realizou-se entrevistas, por se entender de forma mais abrangente as opiniões a algumas questões mais abertas de alguns dos sujeitos fundamentais ao estudo, (os alunos, o Presidente do CE da escola e a Representante da AP), sendo os inquéritos por questionário aplicados aos DT das respetivas turmas, além de a um outro DT, e aos pais e EE, por serem uma maneira rápida de recolher dados que não necessitam ser explicados profundamente.

#### **3.3.1. Pesquisas Bibliográfica e Documental**

Nesta investigação foram utilizados dois tipos de pesquisa: bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, segundo Fonseca (2002), é a primeira fase de qualquer trabalho científico/académico, tendo como objetivo recolher informações, que servirão de base para uma investigação. A pesquisa bibliográfica “(...) é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas (...) sobre o tema a

estudar” (p. 31), ou seja, são utilizadas fontes secundárias de informação, sendo estes dados já confirmados e confiáveis, como livros ou artigos científicos, conhecendo-se assim o que já foi estudado acerca do assunto. Já a pesquisa documental é um método de recolha de dados que se serve de fontes primárias de informação, sendo estes dados que ainda não foram tratados cientificamente ou de forma analítica. Segundo Fonseca (2002, p. 32) “A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas (...) tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, (...) etc.”.

Os documentos utilizados podem ser divididos entre fontes primárias e secundárias. De acordo com Bell (2005), fontes primárias são aquelas que surgem durante o período que está em pesquisa, como “(...) as atas das reuniões dos diretores de uma escola (...)” (p. 125), enquanto fontes secundárias são interpretações de eventos desse período, baseados em fontes primárias, como as percepções/ideias conseguidas por uma pessoa através das atas das reuniões da direção da mesma. A distinção entre estas é complexa pelo facto de alguns documentos serem fontes primárias sob um ponto de vista e fontes secundárias em outro.

Segundo Bell (2005) quando se utilizam documentos como fonte de recolha de dados, podemos utilizá-los de duas formas: a primeira é uma abordagem chamada “source-oriented” (p. 123) - (orientado pela fonte) - em que a natureza da fonte do documento determina o rumo a seguir na investigação e ajuda a gerar as perguntas a realizar, sendo a viabilidade da investigação determinada pela natureza das fontes existentes; a segunda abordagem, que é a mais comum, é chamada “problem-oriented approach” (p. 123) - (abordagem com foco no problema em questão) - que envolve formular as questões utilizando outros métodos de pesquisa e, posteriormente, ler fontes secundárias que as suportem. Esta abordagem, implica investigar o que já foi descoberto sobre o assunto, antes de se estabelecer o foco da investigação, e posteriormente pesquisar as fontes primárias sobre o mesmo. À medida que a investigação avança, fica mais claro quais são as fontes relevantes a utilizar, sendo que mais perguntas vão surgindo por estarmos a aprofundar conhecimentos sobre o assunto. Este tipo de pesquisa é um complemento à pesquisa bibliográfica. Nesta investigação foram utilizados documentos bibliográficos, legislativos e documentos orientadores da instituição em questão (PEE e o RI).

### **3.3.2. Entrevista**

A entrevista é uma conversa planeada, geralmente entre duas pessoas, podendo incluir mais, dirigida por uma pessoa, com o objetivo de obter informações acerca de algum assunto, através da outra pessoa (Bogdan & Biklen, 1994), sendo assim o melhor instrumento para conhecer mais aprofundadamente histórias e opiniões pessoais, podendo estas serem gerais ou de algum tema em particular. Os autores mencionam também que “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

Segundo Sousa (2009), pode-se verificar a existência de quatro tipos de entrevistas: entrevista estruturada, semiestruturada, não estruturada e entrevista em painel. A entrevista estruturada resume-se a um conjunto de perguntas predefinidas pelo investigador, cujas respostas são curtas e objetivas, utilizando-se este género de entrevista em situações em que se tem como objetivo estudar as respostas que diferentes pessoas dão às mesmas questões. Neste tipo de entrevista orientam-se facilmente os entrevistados, não implicando grande preparação ao entrevistador, no entanto, impede que este faça uma análise qualitativa de forma profunda das respostas dadas.

Na entrevista semiestruturada, o entrevistador tem de ter conhecimento aprofundado do assunto e preparar as perguntas que vão ser colocadas. Mesmo sendo orientado no início da entrevista, o entrevistado pode “(...) discorrer o seu pensamento sobre o assunto em questão” (Rocha, 2017, p. 82). Segundo Sousa (2009) este género de entrevista é usado quando se pretende “(...) explorar a fundo uma certa situação vivida em condições precisas” (p. 249).

A entrevista não estruturada visa obter uma visão geral do objeto que está a ser analisado, deixando o entrevistado livre para expressar os seus pensamentos. Neste género de entrevista, o entrevistador, geralmente, não tem muito conhecimento sobre o tópico, mas servirá de “estimulo” para o entrevistado se expressar sobre o assunto em questão, que é do seu domínio.

Por fim, a entrevista em painel é aplicada a um grupo de pessoas simultaneamente, em que as várias opiniões contribuem para o esclarecimento do assunto em questão, recolhendo-se assim, diferentes opiniões.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a entrevista, tanto a mais aberta quanto a mais estruturada, têm vantagens para o investigador. A entrevista aberta permite perceber como os entrevistados abordam o assunto que estiver em questão. A entrevista mais estruturada assegura a obtenção de dados comparáveis dos vários participantes ao

investigador. O tipo de entrevista a usar provém do objetivo da investigação e do que é pretendido saber. Também é possível utilizar os dois tipos de entrevista durante o processo de investigação (Rocha, 2017). Segundo Bogdan e Biklen (1994) a utilização dos dois tipos de entrevistas “Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 134). Mas este instrumento pode ser utilizado também, segundo Rocha (2017), para descobrir “(...) os “factos”, as “opiniões” do entrevistado acerca de determinado assunto, os “sentimentos” perante um determinado facto, as “atitudes” do entrevistado; as “decisões” e as “motivações” do entrevistado no processo de tomada de decisões ou que influenciaram as atitudes do entrevistado” (p. 82).

Nesta investigação, entendeu-se utilizar a entrevista semiestruturada, pois é uma “conversa” adaptável, não condicionando as respostas dadas pelos entrevistados, havendo espontaneidade nas respostas, sendo possível aprofundar/confirmar as informações dadas, e que seguiu o modelo de questões previamente definidas pela investigadora.

### **3.3.3. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário é, segundo Rocha (2017), formado por conjuntos de questões feitas aos sujeitos que participam da investigação. É também um dos instrumentos utilizados na pesquisa qualitativa, para além da entrevista e da revisão da literatura, para recolha de dados. Estes, segundo Ghiglione e Matalon (1993), podem ser abertos ou fechados. No questionário aberto “(...) a formulação e a ordem das suas questões são fixas mas a pessoa pode dar uma resposta tão longa quanto desejar e pode ser incitada por insistência do entrevistador”, enquanto no questionário de resposta fechada “(...) a formulação das questões, a sua ordem e a gama de respostas possíveis são previamente fixadas” (p. 70).

Sousa (2009) refere que o questionário é aplicado quando se tem intenções de entender e/ou analisar os pensamentos, opiniões ou atitudes, de um determinado grupo de pessoas. Os inquéritos têm um objetivo chave que é dividido em vários tópicos. Estes são divididos, por sua vez, em vários itens.

De acordo com Ghiglione e Matalon (1993) “Um questionário, por definição, é um instrumento standardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem” (p. 121). Segundo estes autores, relativamente ao conteúdo das questões, estas podem distinguir-se em duas categorias: questões que abordam factos “(...) em princípio susceptíveis de

serem conhecidos de outra forma sem ser através de um inquérito” e questões que abordam opiniões, atitudes ou preferências, sendo questões que tratam “(...) pontos impossíveis de conhecer de outra forma (...)” (p. 126). Além da classificação pelo conteúdo, as questões podem ser distinguidas pela forma, podendo ser uma questão aberta, à qual o participante responde como entender “(...) utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo pormenores e fazendo os comentários que considera certos (...)”, ou uma questão fechada, onde é apresentada uma lista predefinida de respostas possíveis ao participante “(...) entre as quais lhe pedimos para indicar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar” (p. 126).

Este instrumento deve ser, como já anteriormente mencionado, uniforme para cada grupo de indivíduos participantes de uma investigação do qual pretendemos obter respostas, de modo a obter-se dados comparáveis. Assim sendo, as questões não devem “(...) sugerir qualquer resposta particular, não deve exprimir qualquer expectativa e não deve excluir nada do que possa passar pela cabeça da pessoa a quem se vai colocá-la”, até porque “um questionário deve parecer uma troca de palavras tão natural quanto possível. As questões devem encadear-se umas nas outras sem repetições nem despropósitos” (Ghiglione & Matalon, 1993, pp. 121-123).

Segundo Sousa (2009) utilizar o inquérito por questionário tem alguns benefícios relativamente à entrevista, como conseguir a recolha de dados concretos de um grande número de participantes. Este pode ser de aplicação coletiva, quando aplicado a um grupo de pessoas de forma presencial, sendo convocadas para tal, estando o investigador presente para esclarecer as questões nas quais surgem dúvidas. Os questionários podem também ser aplicado à distância, como foi o caso da presente investigação, chegando a um grupo maior e permitindo-lhes mais tempo para refletirem sobre as questões, apesar de ter a desvantagem de que a adesão/devolução destes inquéritos é mais reduzida.

### **3.4. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados**

Não há, segundo Rocha (2017), um momento específico para se começar a analisar os dados recolhidos. Pode-se iniciar o processo desde que a recolha dos dados comece, através da redução da informação em partes. A análise tem como objetivo estabelecer a relação das partes, que anteriormente estavam separadas entre si, dando um sentido à final compilação da informação.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que ao utilizar o termo “dados” estamos a referir-nos ao material recolhido em “estado bruto”, sendo estes a base da análise. É através destes que conseguimos os recursos necessários para pensar de forma aprofundada e adequada sobre os aspetos que pretendemos explorar. A análise de dados, para estes autores, é um processo de procura e “(...) de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo de outros materiais que foram sendo acumulados, com objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205). Ou seja, a análise dos dados é a verificação e seleção do que o investigador considera útil e/ou importante para a sua pesquisa, de entre toda a informação recolhida.

Ainda na linha de pensamento de Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados compreende a organização dos dados, a sua divisão em unidades que se consigam manusear, a sua síntese, a procura de padrões entre eles, a descoberta de aspetos importantes e daquilo que deve ser aprendido e decidir o que será transmitido às outras pessoas. Sucintamente, “A análise de dados leva-o das páginas de descrições vagas até estes produtos finais” (p. 205), isto é, a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os dados recolhidos é que permitem ao investigador chegar ao produto final como posteriormente o conhecemos.

Segundo Yin (2003) existem quatro princípios a seguir para uma análise de dados cuidadosa. Primeiro, a análise deve ter como base uma recolha vasta de “provas”, de modo a demonstrar que a interpretação do investigador é fundamentada nas provas apresentadas. Segundo, a análise deve reunir as principais interpretações concorrentes, isto é, as explicações para as descobertas do investigador. Terceiro, a análise deve ter como centro a questão de investigação que originou o estudo de caso. Por último, o investigador deverá usar o seu conhecimento precedente sobre o tema do estudo.

### **3.4.1. Análise de Conteúdo**

De acordo com Bardin (1977) esta técnica consiste num “(...) conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31), ou seja, esta analisa tudo o que seja linguagem, escrita, falada, gestual, etc. Sousa (2009) afirma que a análise de conteúdo é formada por uma união entre técnicas e procedimentos que dão lugar a uma análise aprofundada de documentos visando deduzir o seu conteúdo, além do que é visível. Acrescenta também que “(...) quando se fala em “análise de conteúdo”, estes conteúdos não são os textos ou

os discursos em si, são o que estes contêm de facto, o que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter” (p. 264).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977) pode ser utilizada com dois propósitos: esclarecer qualquer dúvida sobre a análise realizada e o facto de que a realização de uma análise mais aprofundada permite uma maior consistência à interpretação dos textos lidos. O autor refere ainda que “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, p. 38).

Segundo Rocha (2017) quando se procede à análise de conteúdo, o investigador “(...) tenta identificar categorias e unidades de análise, sendo que as categorias são estabelecidas após uma primeira leitura atenta ao documento e as unidades de análise incluem-se dentro das categorias por estarem relacionadas com a sua temática” (p. 87). Isto é, quando o conteúdo é analisado, sendo ele documental ou não, tentamos encontrar pontos de referência que sejam de interesse ou estejam relacionados com a pesquisa. Bardin refere que (1977) “As categorias, são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 117).

Ainda segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo subdivide-se em três fases: “a pré-análise do material; a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 95). A pré-análise é a fase de organização da informação recolhida tendo em vista operar e sistematizar as ideias iniciais; a exploração do material diz respeito à codificação ou enumeração dos dados recolhidos, no caso deste estudo, através dos inquéritos e das entrevistas efetuadas, em função de categorias pré-estabelecidas pela investigadora; o tratamento dos resultados consiste no polir do “material em estado bruto”, tornando-o significativo e válido.

Já Sousa (2009), afirma que a análise de conteúdo deve seguir três etapas fulcrais: a identificação de questões consideradas esclarecedoras, como: quem é o autor do documento; o que é dito pelo mesmo; a quem este se dirige, assim como entender qual a mensagem e a quem é que é dirigida; a análise dos documentos e a comparação estabelecida entre os mesmos, quer estes sejam provenientes das mesmas fontes ou de diferentes, ou ainda, de partes de um mesmo documento; a análise do conteúdo propriamente dita, iniciando-se com a leitura do texto, reduzindo-o a unidades de

conteúdo que mais tarde serão agrupadas por categorias. Como não existem unidades de conteúdo ou categorias universais, definir unidades de conteúdos por categorias não é fácil. Estas advêm da conjuntura de cada situação em estudo.

### **3.4.2. A Análise Estatística**

A Estatística é, segundo Morais (2005), uma ciência recente, cujos conceitos permitem várias denominações e interpretações. Esta, de acordo com o autor, pode ser entendida como “(...) um conjunto de técnicas e métodos de pesquisa que entre outros tópicos envolve a planificação de experiências, a recolha e organização de dados, a inferência, o processamento, a análise e a disseminação de informação” (p. 3). Tem como principais objetivos obter, organizar e analisar dados e estabelecer relações entre eles, proporcionando conclusões.

Esta técnica é utilizada de acordo com as variáveis do estudo, existindo variáveis qualitativas e quantitativas. As variáveis qualitativas, aplicadas ao caso deste estudo, tem como valores/resultados possíveis qualidades ou símbolos. Isto é, de acordo com Morais (2005), só faz sentido utilizá-los em termos de igualdades ou desigualdades, pois estas variáveis descrevem atributos, tipos, categorias ou classes, permitindo a descrição dos sujeitos participantes ou situações decorrentes na investigação. Ou seja, revelam informações que não são mensuráveis, mas que se podem classificar, como o estado civil de um indivíduo (casado, solteiro, divorciado, etc.), podendo estes serem nominais (masculino/feminino) ou ordinais (alto, médio, baixo). Estas variáveis podem ser dicotômicas (duas categorias) ou politômicas (três ou mais categorias).

Os valores/resultados das variáveis quantitativas são representados por números e podem ser contínuas ou discretas/descontínuas. Uma variável é discreta quando “(...) os seus valores podem ser relacionados por uma correspondência biunívoca com um subconjunto de números inteiros”, e é contínua quando “(...) os seus valores podem ser relacionados por uma correspondência biunívoca com intervalos de números reais” (Morais, 2005, p. 4).

A análise estatística permite reduzir uma extensão de dados, de maneira que estes fiquem mais acessíveis e compreensíveis. Possibilita a criação de uma base para analisar e interpretar os dados obtidos. Estes dados, quando numéricos, têm a descrição do que se chama estatística descritiva. De acordo com Fortin (1999), a análise estatística possibilita

a redução da informação numérica de forma estruturada, com o objetivo de conseguir uma visão geral das variáveis medidas numa amostra. Num estudo em que haja variáveis qualitativas e quantitativas, esta técnica possibilita ao investigador criar outro contexto de análise para examinar o fenómeno em questão.

Morais (2005) refere que a estatística descritiva, consiste num conjunto de técnicas analíticas utilizadas para resumir os dados recolhidos numa pesquisa, sendo organizados por números, tabelas ou gráficos. Na interpretação dos dados, o investigador deve gerar uma espécie de resumo verbal ou numérico ou utilizar métodos gráficos para a descrição das principais características da interpretação feita. A adequação do método escolhido varia dependendo da natureza dos dados, podendo ter, mais uma vez, dados qualitativos ou quantitativos.

### **3.4.3. Triangulação de Dados**

A triangulação consiste no cruzamento dos dados recolhidos através de métodos, técnicas, instrumentos ou teorias, conferindo à análise realizada mais consistência e confiança nos resultados que dela surgirem. (Rocha, 2017). Sousa (2009) afirma que a triangulação é a observação do mesmo fenómeno de várias perspetivas e instrumentos diferentes. Bento (2015) refere que a triangulação é um método de verificação de dados que consiste em utilizar variadas fontes de informação, investigadores ou métodos de recolha de dados, sendo uma ferramenta que impede o investigador de aceitar os dados sem um olhar mais crítico, além de o ajudar a corrigir preconceitos decorridos do facto de o investigador ser o único observador do fenómeno que este investiga.

As três diferentes perspetivas acima utilizadas sobre este instrumento já são, só por si, triangulação de dados. A triangulação é assim, o reunir de vários olhares sobre um único fenómeno, permitindo uma comparação acerca do mesmo, estabelecendo diferenças e semelhanças. Nesta investigação foram triangulados os dados recolhidos nas entrevistas, nos inquéritos por questionário e na revisão da literatura.

Segundo Rocha (2017) a triangulação em educação “(...) surge como forma de conferir seriedade e consistência à investigação qualitativa identificando falhas já que a investigação quantitativa conta com dados estatísticos que corroboram as suas conclusões” (pp. 88-89). Resumindo, a triangulação tem como objetivo fundamental e inevitável, a recolha e análise da informação proveniente de dados obtidos de diferentes origens, que complementam a pesquisa, estabelecendo um estudo comparativo entre si,

permitindo assim garantir fiabilidade e rigor ao estudo em causa. A comparação dos dados obtidos, possibilita o surgimento de novas perspetivas sobre o assunto que está a ser estudado.

## **CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS**

### **4.1. Análise dos Questionários**

Foram aplicados dois questionários, ambos de resposta mista e ambos objetivando conhecer/obter uma perspetiva de cada lado da relação, sobre a relação existente entre as famílias e a escola (apêndice 1) e identificar pontos fortes e fracos da mesma. O primeiro foi aplicado aos DT, entre 22 de junho e 22 de julho de 2020. Foi dividido em cinco secções de questões.

O segundo questionário foi aplicado aos pais e EE (apêndice 2), entre 22 de junho e 26 de outubro de 2020, tendo-se obtido o seu preenchimento por parte de 45 EE dos 60 pretendidos. Foi dividido em seis secções de questões. A linguagem utilizada no questionário foi simples, de modo que este fosse compreendido por todos os respondentes. Ambos foram realizados online, devido a toda a situação vivida na atualidade.

#### **4.1.1. Questionário Aplicado aos DT - Opinião dos Diretores de Turma sobre A relação família-escola**

A primeira secção do questionário visava a **identificação dos DT** participantes. Dos 4 DT, 3 eram do sexo masculino e 1 do sexo feminino. Quanto à sua faixa etária, os docentes tinham idades compreendidas entre 46 e 57 anos. Relativamente à situação profissional dos participantes, a partir das respostas obtidas, temos 1 respondente que afirma ser Docente, 1 Professor do Quadro de Escola, 1 Professor do Quadro de Zona Pedagógica e 1 Professor do Quadro de Nomeação Definitiva, sendo que todos lecionavam há mais de 20 anos.

A segunda secção pretendia compreender o **envolvimento existente dos EE**, no entender dos DT. Dos participantes, 2 referiram reunir apenas 1 vez por mês com os EE enquanto os outros 2 reúnem 3 vezes ou mais, sendo que 3 dos respondentes, por vezes, reúne mais do que 3 vezes com o mesmo EE.

Em todas as turmas, os EE comparecem por iniciativa própria no horário estipulado apenas 1 vez. Na opinião dos respondentes, 2 acham que os EE vão mais à escola porque são convocados enquanto os restantes acreditam que os EE vão por sua iniciativa, porque em duas das direções de turma, apenas 1 EE costuma solicitar reuniões enquanto nas outras duas, 3 ou mais EE têm esse hábito. Os EE com quem mais reúnem têm habilitações ao nível do ensino secundário, havendo entre estes apenas 1 EE licenciado (em 20 EE), comprovando a realidade referida anteriormente de que os níveis de habilitações literárias e culturais condicionam o envolvimento dos EE na vida escolar dos educandos.

Relativamente aos meios mais utilizados pelos participantes para contactar os EE, estes são o e-mail (100%), telefone (100%) e a caderneta do aluno (75%). Já os motivos que mais levam à presença de EE na escola são as entregas de avaliação e conversação por dificuldades de aprendizagem apresentadas.

No que concerne às barreiras encontradas na tentativa de reunir com os EE, as mais presentes são os horários pouco flexíveis e a falta de comunicação entre EE e alunos, encontrando-se por vezes divergências no que é referido pelo aluno e a realidade. Quanto às estratégias utilizadas para melhorar a qualidade de comunicação entre DT e EE, é solicitada a colaboração dos EE com comunicações via e-mail ou telefónicas, atribuindo-lhes uma maior responsabilização no processo ensino-aprendizagem.

A terceira secção pretendia conhecer a **satisfação existente com a comunicação e a participação das famílias**. No que respeita à comunicação, 3 dos respondentes estão satisfeitos com a mesma, acreditando que os EE são atentos e informados. Quanto à participação, em duas das direções de turma as famílias participam ativamente enquanto nas outras participam por vezes (1) ou não participam (1). Por conseguinte, 2 dos respondentes encontra-se satisfeitos com a participação dos EE, pois conseguem ter uma boa relação com os mesmos enquanto os restantes 2 não está satisfeito pois estes (EE) só comparecem quando convocados e não demonstram muito interesse no conhecimento/aprendizagem do educando, preocupando-se apenas com o aproveitamento necessário para a transição de ano letivo.

A quarta secção esteve relacionada com **a interação e colaboração entre EE e professores**, sendo que nas quatro direções de turma a maioria dos EE pedem ajuda quando os seus educandos têm dificuldades.

Em duas das direções de turma, alguns EE já foram contra as opiniões dos DT mas estas não são situações frequentes. Da mesma forma, 2 respondentes já sentiram

dificuldades em comunicar com EE para resolver assuntos como comunicação de faltas, gestão de conflitos entre alunos, comportamentos inapropriados dos alunos ou processos para a Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e Tribunal de Menores. Os DT gerem, segundo as respostas dadas, este tipo de situações com diplomacia/diálogo (2), com assertividade cingindo-se a factos e ações relatadas (1) ou de forma calma tranquilizando os EE (1).

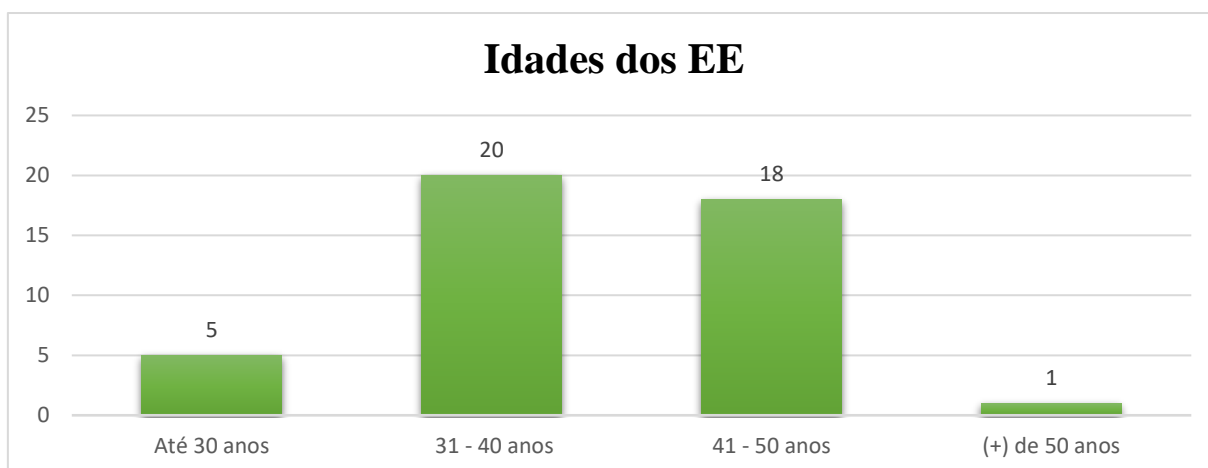
A última secção dizia respeito às **influências sobre os alunos**, sendo que todos os participantes observam nos alunos reflexos, tanto positivos quanto negativos, dos comportamentos dos respetivos EE. Segundo os inquiridos, dos reflexos negativos, muitos alunos têm tendência a imitar maus exemplos, tendo em conta que há uma crescente fragilização da figura do Professor por parte da sociedade e, principalmente, dos pais e EE, sendo esses comportamentos seguidos pelos alunos. Além disso, os professores veem a desresponsabilização dos EE refletindo-se no aluno, na atribuição de culpas em outros atores educativos (professores, colegas, funcionários) pelo seu insucesso escolar. Dos reflexos positivos, os professores veem o acompanhamento, apoio e tempo dispendido por alguns EE com o educando, tornando-o num aluno aplicado, sereno e empenhado nas tarefas escolares, independentemente do seu aproveitamento escolar.

Quando os reflexos são negativos, 3 dos respondentes tenta corrigi-los, sendo que todos os DT comunicam esses sucedidos aos EE.

#### **4.1.2. Questionário Aplicado aos Pais/EE - Opinião dos Pais/Encarregados de Educação sobre A relação família-escola**

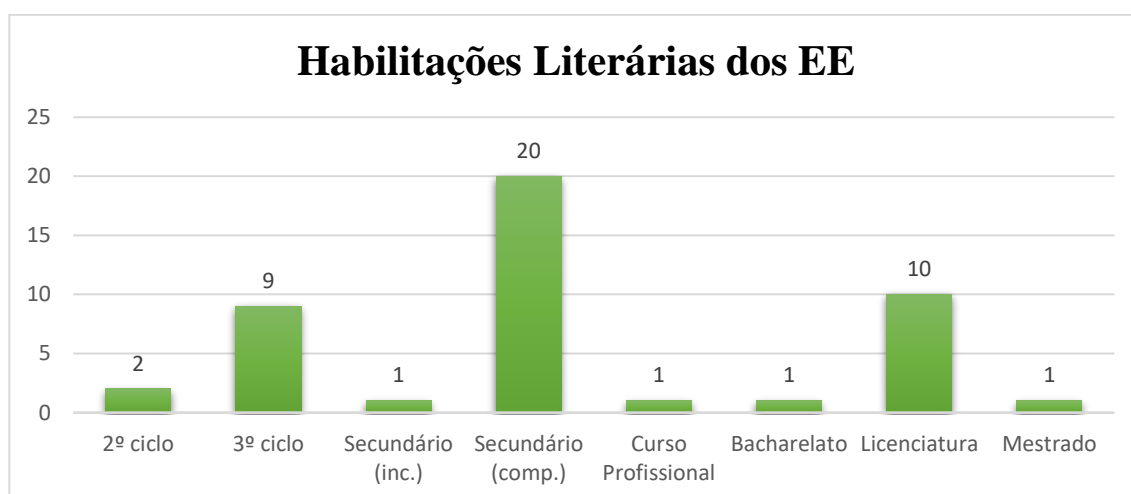
A primeira secção visava recolher alguns **dados identificativos dos participantes**. Dos 45 participantes, 82% (37) são do sexo feminino e são mães dos alunos, enquanto 18% (8) são do sexo masculino e são pais.

##### **Gráfico 1. Idades dos EE**



Quanto à sua faixa etária, os participantes tinham idades compreendidas entre os 27 e 51 anos. Relativamente às habilitações literárias dos respondentes, estas vão desde 2º ciclo até mestrado.

**Gráfico 2. Habilitações Literárias dos EE**



Existem 3 grupos em evidência: 20% dos respondentes (9) têm o 3º ciclo, 45% (20) têm o secundário completo e 22% (10) são licenciados. As profissões dos mesmos variam (docentes, empregados de mesa/balcão, chefes de armazém/encarregados, etc.), sendo que dos 45 respondentes 7 estão desempregados.

A segunda secção objetivava conhecer o **tipo de interação existente entre EE e educandos**, começando com o tempo dispendido, sendo que a maioria 31% (14) referiu passar o dia com o educando, 29% (13) referiu passar entre 5 e 8 horas, 27% (12) referiu passar menos de 5 horas por dia. Dos restantes, 3 referiram que dependia do seu horário e outros 3 não responderam. Quanto à utilização do tempo dispendido para brincar com

o educando, a maioria 49% (22) referiram utilizar entre 1 e 2 horas, 29% dos respondentes (13) referiram utilizar até 30 minutos do tempo passado com o educando e os restantes 22% (10) referiram utilizar entre 3 e 8 horas para esse fim. Já para o estudo a maioria dos respondentes 65% (29) referiu despender de 1 a 2 horas para ajudar no estudo. A maioria dos respondentes (38) procuram ajudar o seu educando com os trabalhos, sendo que dos restantes, 6 procuram ajudar em caso de dúvidas e 1 refere não ajudar.

A terceira secção objetivava entender o **nível de interesse dos EE na vida escolar dos educandos**, sendo que a maioria dos respondentes refere que vai por e buscar o seu educando à escola, de carro, e que costumam falar sobre o que aprenderam no dia, se têm dúvidas ou trabalhos, sobre os colegas e a turma nos quais estão integrados ou sobre os comportamentos e responsabilidades que têm/devem ter.

Quanto ao grau de satisfação com o desempenho escolar do seu educando, a maioria dos respondentes (18) refere estar satisfeito com o mesmo, ou muito satisfeito (15), pois os alunos demonstram interesse e resultados, 10 respondentes estão moderadamente satisfeitos, pois notam o esforço feito pelo educando e 2 estão muito insatisfeitos, pois acreditam que os educandos não usam as suas capacidades. Quando questionados sobre como demonstram a sua satisfação/insatisfação aos educandos, a maioria dos respondentes refere que fala, encoraja e parabeniza o educando. Outros referem que incentivam os educandos a não desistir apesar das dificuldades, chamando à atenção ou pedindo que este tente melhorar estudando mais.

A maioria dos EE inquiridos demonstram, tendo em conta os dados obtidos, exercer práticas parentais positivas, tanto supervisão positiva como comportamento moral (Gomide, 2003, 2006). Quanto aos estilos parentais, verifica-se a existência de pais democráticos e permissivos (Baumrind, 1967, 1971).

A quarta secção pretendia conhecer a **opinião dos EE relativamente à escola**, sendo que 69% dos respondentes acreditam que esta é uma boa escola, 18% refere ser muito boa, 7% refere que fica abaixo das expectativas e 6% refere ser uma escola razoável. No que diz respeito a critérios de avaliação utilizados, todos os respondentes referem conhecer os critérios, sendo que 40 dos respondentes concorda com os mesmos. Relativamente às regras de comportamento a serem cumpridas pelos alunos, a maioria dos participantes (44) referiu ter conhecimento das mesmas. Quanto ao RI da escola, também a maioria (39) refere conhecer.

Sobre as projetos/atividades promovidas pela escola, a maioria dos respondentes (27) afirmou conhecer enquanto os restantes (18) não conheciam. Quando questionados

sobre que projetos conheciam, os mais referidos foram o projeto ECO Escolas (7) e a Semana do Desporto (8).

Interpelados sobre se acreditavam que as suas sugestões eram consideradas pelos professores e direção da escola, a maioria (36) refere que sim enquanto os restantes (9) acham que não. Dos respondentes, 37 referem que nunca deram sugestões à direção da escola. Relativamente à sua intervenção em problemas da escola, 31 respondentes referem que normalmente não lhes é pedida ajuda, enquanto os restantes 14 referem que costumam ajudar em problemas relacionados com o filho, organização de atividades e organização da escola.

No que concerne à AP<sup>4</sup>, 28 dos respondentes têm conhecimento da existência da mesma enquanto os restantes 17 não. Já no que diz respeito às suas atividades, 36 dos respondentes afirmam não conhecer nenhuma enquanto 9 referem conhecer, sendo que 2 dos respondentes fazem parte da AP. Quando questionados sobre se acreditavam que a AP defendia os interesses de todos de igual forma, a maioria (25) refere que acha que sim, 11 referem não saber, e os restantes referem que não (3) ou talvez (6).

A quinta secção pretendia conhecer os **contactos existentes com os DT**, sendo que 23 dos participantes referem ser contactados pelo DT 1 vez por mês, 13 referem ser 3 vezes ou mais e 9 referem não serem contactados. Quando questionados sobre os motivos do contacto, dentro das várias opções apresentadas, 30 dos respondentes referiram a entrega de avaliações, 5 mencionaram a justificação de faltas, 14 referiram ser devido aos comportamentos dos educandos e 14 referiram outros motivos, como discussão de dificuldades de aprendizagem ou pedidos de autorização para atividades. Quanto à forma como são contactados pelo DT, a maioria refere ser contactada por e-mail (41), nas próprias entregas de avaliação (22), por recado na caderneta (24) ou por telefone (17).

Quando questionados sobre se tinham por hábito solicitar reuniões com professores, 34 dos respondentes referiram que não, pois acreditam não haver necessidade. Quanto a reunir com o DT em específico, 40 dos respondentes não solicitam reuniões também pelo motivo anterior, enquanto os restantes 5 solicitam.

A sexta secção tinha como objetivo conhecer **a relação existente com os professores dos educandos**, assim quando questionados sobre se lhes eram dadas

---

<sup>4 4</sup> AP – Associação de Pais  
CE – Conselho Executivo  
DT – Diretor de Turma

sugestões de como ajudar o educando em casa por parte do DT ou professores, 24 dos respondentes referem que sim enquanto os restantes 21 referem que não. Relativamente a opiniões contrárias, 31 dos respondentes referem que nunca foram contra a opinião de algum professor enquanto os restantes 13 referem que sim.

## 4.2. Análise das Entrevistas

Com o objetivo de ter respostas às questões orientadoras do estudo, foram realizadas 5 entrevistas: 1 com o Presidente do CE (E1), com o intuito de melhor conhecer a participação das famílias na escola Bartolomeu Perestrelo; 1 com a Representante da AP (E2), com o intuito de conhecer o seu papel tanto na relação quanto na ajuda aos pais e EE, pela importância que a investigadora considerou que este órgão tem na relação família-escola, servindo de intermediário entre as duas partes; e as restantes 3, com 11 alunos de 3 turmas diferentes do 5º ano de escolaridade (E3 a E13), para se compreender de que forma a relação os influencia. Uma entrevista realizou-se online, sendo que as outras 2 entrevistas realizaram-se presencialmente na escola onde decorreu o estudo.

Das 5 entrevistas, 3 tiveram como base o mesmo guião, uma vez que foram aplicadas aos alunos, subdivididas em 3 secções (ver apêndice 5), existindo, no entanto, algumas diferenças no seu conteúdo, tendo em conta as respostas dos entrevistados. As restantes entrevistas, embora tivessem algumas questões similares, foram distintas uma da outra, tendo em conta os seus objetivos (ver apêndices 3 e 4).

### 4.2.1. Análise da Entrevista 1 (Presidente do CE)

A relação família-escola na escola Bartolomeu Perestrelo é, nas palavras do entrevistado, extremamente importante. O Presidente do CE refere que “(...) a nossa escola, ainda funcionava no edifício antigo, tamos falando à cerca de 20/20 e poucos anos, foi das primeiras, senão a primeira que teve a 1º Associação de Pais, aqui na Madeira”, sendo que o entrevistado esteve envolvido na sua criação, enfatizando a importância dada à existência da relação.

O entrevistado afirmou que devido à pandemia, verificou uma maior aproximação e acompanhamento dos educandos por parte dos EE, apesar das dificuldades, tanto sociais como educativas, sentidas.

Questionado sobre os **aspetos que considerava fundamentais para o funcionamento da relação**, o entrevistado afirmou ser necessário as escolas serem

capazes de cativar os pais. Referiu não ser uma tarefa fácil pois estes têm a vida “cronometrada”, principalmente pais que trabalham no setor privado, mas que tudo depende daqueles que trabalham na escola, de criarem condições para que os EE se sintam atraídos a lá ir. Referiu também que a diminuição das idas dos pais à escola é proporcional à progressão dos educandos na sua vida académica, ou seja, quanto mais velhos os educandos, menor é a comparência dos pais na escola.

No que diz respeito às **barreiras encontradas na relação que dificultam o trabalho conjunto das instituições**, o entrevistado afirmou que a principal barreira era a impossibilidade de alguns pais comparecerem à escola em tempo útil, depois a falta de participação/acompanhamento do educando e a desconfiança sentida em relação à instituição escola, ou seja, o não acreditar/aceitar o que é dito sobre o seu educando.

Relativamente aos **métodos utilizados pela escola para melhorar a relação**, o entrevistado referiu que começam por tentar estabelecer uma boa ligação entre o DT e as famílias, pois este é um elo fundamental de conexão com os órgãos e a direção de escola. Posteriormente, se o EE ainda sentir necessidade de chegar a alguém superior, a direção de escola intervém. Quanto à promoção da relação, esta é feita através da realização de festas, encontros e atividades em que os pais são convidados a assistir ou a participar. A comunicação entre as instituições é feita cada vez mais por email e telefone, estando assim mais garantida.

Passando ao tema dos **Pais/EE das turmas selecionadas**, o entrevistado referiu não os conhecer, pois só está com EE nas festas finais, sendo os DT quem mais lidam com os mesmos.

Foram descritos pela investigadora 5 tipos de pais (colaborantes, parceiros, indiferentes/adversos, abordáveis e consumidores) e quando pedido ao entrevistado que referisse quais os que mais se sobressaem na escola em estudo, o mesmo afirmou ter um pouco de todos mas que os mais presentes eram o pai colaborante, que está a aumentar exponencialmente; o pai parceiro, que também está a surgir mas de forma mais residual; o pai indiferente/adverso, com os quais a escola teria algumas dificuldades em lidar, tendo os assuntos relacionados com estes pais, por vezes, de passar pela direção da escola; e o pai consumidor que o entrevistado considera existir devido às apologias políticas feitas em anos anteriores e devido à importância que é dada aos rankings pela media.

Ainda relativamente aos pais indiferentes/adversos, o entrevistado referiu existirem apoios para os alunos que estivessem em dificuldades, independentemente da

sua ordem, incluindo pela indiferença dos pais, sendo que os DT estão preparados para detetar, sinalizar e divulgar estes casos à direção da escola.

Quando questionado sobre se considerava a **AP um elo importante na relação**, o entrevistado afirmou que sempre considerou, pois sempre foi uma bandeira sua levar os pais até a escola. Referiu também que a AP existe há 28 anos na Bartolomeu. Relativamente à relação existente entre a atual AP e a escola, o entrevistado afirmou que esta é muito boa, sendo que já tiveram alguns problemas com antigas direções pois, segundo o entrevistado “(...) quem ficou nos órgãos da associação interpretou este papel como se fosse um sindicato (...)”, referindo que a atual direção da AP tem sentido de equilíbrio (sendo que a sua representante exerce a profissão de docente e é EE), é crítica e que há uma boa comunicação entre AP e CE, criando um bom clima entre ambos e colaboração.

Tendo em conta as respostas do entrevistado, a investigadora acredita que este tem na sua liderança tanto características democráticas, demonstradas na forma como envolve os subordinados nas decisões tomadas, considerando as suas opiniões nas mesmas, quanto características autocráticas verificadas na definição clara de funções dos DT e na vontade demonstrada em atingir os objetivos definidos, seguindo para os próximos.

#### **4.2.2. Análise da Entrevista 2 (Representante da AP)**

A entrevistada quando questionada sobre a **importância da relação família-escola**, afirmou que a mesma é importante para que “(...) a educação seja o mais rentável possível e eficaz para as crianças e jovens adultos (...)”, sendo que considera ser necessário existir abertura por parte da escola em receber os EE, aceder às suas preocupações e pedidos, assim como os EE devem estar dispostos a ajudar quando necessário e respeitar o trabalho da escola, para que a relação funcione.

Relativamente à **comunicação da escola com os pais/EE**, a entrevistada acredita que esta é eficaz, apesar de já ter recebido pedidos de EE para interceder pelos mesmos por não terem recebido resposta às suas questões. Quanto à melhoria deste aspeto, a entrevistada considera que os pais deveriam expor as suas preocupações à AP e esta então contactar o CE em busca de solução, em caso de a própria AP não conseguir resolver. No que concerne ao envolvimento dos pais por parte da escola, a entrevistada afirma que a escola tem evidenciado esforços nesse sentido, principalmente no 1º ciclo e Pré, embora

muitas vezes os EE não demonstrem disponibilidade para estarem presentes nas atividades.

No segundo tópico da entrevista, interpelada sobre **o papel que a associação tem na relação**, a entrevistada referiu que começa por fazer um levantamento entre os pais das preocupações e necessidades existentes, do que gostavam que fosse melhorado, tanto na escola como nas várias relações nela existentes, fazendo posteriormente essas informações chegarem ao CE, verificando-se o que é possível fazer. Em caso de existirem problemas entre a escola e os pais, a entrevistada refere que faz de mediadora entre as partes, de modo que se encontre a melhor solução possível.

Relativamente à AP, a entrevistada contou que o número de inscritos muda anualmente, pois as inscrições não são renováveis, sendo que este ano letivo são perto de 50 inscritos, havendo uma baixa relativamente ao ano anterior (60 inscritos). Dentro dos inscritos, a entrevistada refere que são maioritariamente pais do 1º e 2º ciclos, sendo que o número de inscrições de pais de 3º ciclo é menor/inexistente. Além disso, a entrevistada menciona que a AP é constituída maioritariamente por mães apesar de o número de pais ter vindo a aumentar ao longo dos anos. O grupo de inscritos é quase todo composto por professores ou pessoas ligadas à área da educação.

Questionada sobre as **estratégias utilizadas para que os EE estejam mais presentes na escola**, a entrevistada refere que tem tentado ser mais ativa na rede social Facebook, pois acredita que esta abrange mais pais, sendo mais fácil contactá-los, e também optou por colocar panfletos nas portas da escola a anunciar atividades.

No que concerne à **AP na escola**, a entrevistada referiu que a associação existe já há algum tempo e que fora constituída por um grupo de pais que queria ser mais participativo, sendo que a própria escola pretendia que fosse criada uma associação. A associação, segundo a entrevistada, permite a participação de pais que não estejam inscritos na mesma nas suas atividades, sendo que muitas destas têm sido sugeridas pelos mesmos ou até por alunos através dos seus professores.

Quando questionada sobre se acreditava defender e representar os direitos e deveres de EE e alunos, a entrevistada afirmou que tenta ir ao encontro das expectativas de todas as partes interessadas neste processo (pais, alunos, escola), tentando que haja equilíbrio entre todas.

#### **4.2.3. Análise das Entrevistas aos Alunos**

No que concerne à primeira secção da entrevista, **interação com os EE em contexto familiar**, a maioria dos entrevistados refere que nos tempos livres fazem maioritariamente atividades que são/podem ser realizadas apenas pelos próprios como ler, ver televisão, jogar no seu computador ou brincar com o animal de estimação. Quando questionados sobre ter ajuda em casa nos estudos, a maioria (7) afirmam que apenas têm ajuda quando demonstram ter dúvidas. Os restantes (4), normalmente têm ajuda. No entanto, todos os entrevistados afirmam que quando têm ajuda em casa entendem melhor as matérias em estudo. A maioria dos entrevistados (7) tem ajuda apenas da figura materna, enquanto os restantes têm apoio por parte de ambos os progenitores (2), apenas da figura paterna (1) ou de outro familiar (1).

Na segunda secção da entrevista, **interesse pela vida escolar na família**, a maioria dos entrevistados (9) referem que vêm para a/da escola de carro com os progenitores, 1 dos entrevistados, dependendo da disponibilidade dos progenitores, vem de carro com os mesmos ou de autocarro com outro familiar, e 1 faz o percurso de ida e volta sozinho, pois vive perto da escola.

Todos os entrevistados afirmaram conversar com os progenitores após a saída da escola, sobre o que aconteceu no dia ou o que aprenderam de novo. Quando questionados sobre com quem conversam quando têm problemas na escola, a maioria (9) refere que, dependendo do assunto, aborda em primeiramente os progenitores enquanto os restantes (2) abordam o DT/professor primeiro.

Relativamente à terceira secção, **a escola**, quando questionados sobre como se sentiam na escola, a totalidade afirmou sentir-se bem na mesma, gostando dos seus professores e das turmas nas quais estão integrados, referindo que aprendem melhor do que em outras escolas (1), que os professores ensinam bem sendo mais fácil aprender (2) e que é divertida (2).

No que concerne à quarentena e aos trabalhos nela pedidos, todos os entrevistados referiram que foi uma quantidade normal de trabalhos mas que sentiram algumas dificuldades, tanto em termos das matérias, pois não tinham esclarecimento imediato de dúvidas (eram esclarecidas posteriormente, num dia e hora combinados pelo professor), quanto em termos tecnológicos lidando com a telescola, o tablet e a plataforma Zoom.

Não foram avaliados com testes, apenas com fichas de autoavaliação em cada disciplina ou através dos próprios trabalhos.

### **4.3. Discussão dos Resultados**

Concluída a análise interpretativa dos dados, passar-se-á à discussão dos resultados com a triangulação dos dados.

A relação família-escola baseia-se nos processos de socialização, primária e secundária, pelos quais os indivíduos passam ao longo da vida, sendo que os principais agentes de socialização, família e escola, têm o dever de cooperar entre si, fomentando o melhor desta parceria no futuro dos educandos. No que concerne à relação família-escola na EB123/PE Bartolomeu Perestrelo, ambos os E1 e E2 afirmaram que a relação é de extrema importância pois permite que exista um trabalho combinado das diferentes instituições para atingir um objetivo comum que é a formação dos educandos. No entanto, e apesar de realmente serem evidenciados esforços, nem sempre as duas partes estão de acordo em vários assuntos ou não estão envolvidos/empenhados da mesma forma.

Ambos os E1 e E2 referiram que são feitas tentativas, tanto da parte do CE quanto da AP, de atrair os EE à escola mas que estes, muitas das vezes, não demonstram disponibilidade para comparecer ou para ajudar. No PEE é também demonstrada uma clara vontade por parte da escola de que exista uma real participação dos Pais e EE, tanto na vida escolar do educando quanto na vida da escola propriamente dita, existindo abertura e receptividade à mesma, demonstrada nas estratégias de promoção da participação dos Pais/EE na escola. Já no RI, no que diz respeito à possibilitação de participação, as menções feitas neste documento são das mais básicas em todo o universo da possível participação, sendo estas a sua presença em Conselho da Comunidade Escolar e a possibilidade de justificar faltas do educando por parte do mesmo.

Contudo, quando questionados sobre se conheciam atividades realizadas na escola, tanto escolares quanto relacionadas com a AP, muitos dos respondentes do inquérito realizado aos EE referiram não conhecer nenhuma ou conhecer poucas, e quando interpelados sobre se a sua ajuda era solicitada na resolução de problemas da escola a maioria dos respondentes (31) referiu que não. Isto leva-nos a crer que a comunicação existente entre as partes não é eficaz, abrindo espaço para barreiras de comunicação/interação. Segundo Pinto et al (2003), estas barreiras podem ser subdivididas em 4 grupos:

- *filosóficas*, em que ambas as partes concordam com a ideia de colaboração, no entanto existem profissionais que não concordam com a participação ativa de pais e existem pais que creem que a escola não sabe o que é melhor para o seu educando;
- *de comportamento*, sendo que esta depende do respeito demonstrado pelos professores à cultura dos pais em 3 aspetos: territorialidade, possibilitando a existência de uma atitude

defensiva de ambas as partes (professores que acreditam que a participação dos pais deve limitar-se a aspetos tradicionais - presença em festas, atividades e ajuda com trabalhos - quando estes tentam participar mais ativamente, assim como temos pais que acreditam que deveriam ter um papel mais decisivo); confiança nas competências, sendo que cada uma das partes se considera a mais competente da relação, criando sentimentos de competitividade e culpabilização entre eles (professores sentem alguma insegurança em criar uma boa relação com os pais mantendo o seu estatuto de entendido em educação e pais têm alguma dificuldade em entender tanto a linguagem usada pelos professores, como o funcionamento do sistema escolar, levando ao seu afastamento); conflito de valores, havendo ambiguidade de papéis e falta de um processo de implicação/inclusão dos pais;

- *problemas lógicos* como a falta de tempo, sendo necessário ter em consideração que alguns pais têm de pedir dispensas no trabalho para estarem presentes na escola, e o nº crescente de casos de alunos com dificuldades, tanto de aprendizagem como sociais ou económicos;

- *deficiente capacitação* em que os professores encontram na comunicação com os pais a sua maior dificuldade, devido à falta de conhecimento e de técnicas de comunicação para lidar com todos os pais.

Acrescentando aos problemas supramencionados, o E1 referiu como barreiras de comunicação/interação a falta de participação/acompanhamento dos educandos e a desconfiança sentida relativamente à escola. Em relação à primeira barreira, é necessário clarificar que existem pais que não acompanham tanto os seus educandos primeiro porque realmente têm horários de trabalho que não lhes facilitam a tarefa e segundo porque têm baixas habilitações literárias e acreditam não serem capazes ou não serem a pessoa mais indicada, para guiar o educando da melhor forma, por não saberem tanto. De tal forma que quando questionados sobre quanto tempo despendiam para o estudo com o educando, 10 dos respondentes do inquérito dos EE referiram despendem de 30 minutos ou menos para o efeito, quando os mesmos tenham alguma dúvida. Caso não haja dúvidas, estes não intervêm. Ou seja, não há acompanhamento a menos que necessário.

Relativamente ao sentimento de desconfiança, alguns pais tendem a desconfiar do que é dito pela escola pois, em muitos casos, a versão dos factos de alguma situação sucedida na mesma, apresentadas pelo seu educando não coincidem com os factos apresentados pela escola, sendo que os diferentes comportamentos demonstrados pelo

educando, na escola e em casa, facilitam a existência desta desconfiança. Situação esta verificada por duas das respostas obtidas nos inquéritos dos DT.

Apesar de todas estas barreiras, é necessário encontrar formas para que exista colaboração pois segundo Marques (1997, citado por Costa, 2016, p. 14) “(...) quando os pais e professores colaboram mutuamente as escolas ganham, porque se aproximam das comunidades e podem contar com apoios adicionais. Os alunos e as famílias ganham porque melhora o aproveitamento escolar dos alunos e os pais ficam mais informados acerca da educação e da escola”. Assim, é essencial criar métodos que melhorem e promovam a relação, fomentando proximidade entre as partes. Neste sentido, a E2 refere que tenta estar mais ativa nas redes sociais de modo a ser mais fácil contactar os EE e o E1 refere que tentam desde cedo estabelecer uma boa ligação entre o DT e as famílias dos educandos, visto que este é um elo fundamental na relação família-escola. O DT é quem recebe, conhece e informa as famílias sobre o que se passa com os educandos e transmite as preocupações das mesmas à direção da escola, sendo realmente um ator fulcral da relação. Tentam também fomentar festas, encontros e atividades em que os pais são convidados a assistir e/ou participar.

Não obstante às estratégias já utilizadas, a investigadora acredita ser imprescindível incentivar os pais até nas ideias que parecem ser mais óbvias, pois muitas vezes fazem toda a diferença. Encorajá-los a falar mais com o seu educando e a conhecê-lo melhor (evitando-se assim uma parte dos problemas relacionados com a desconfiança), informá-los periodicamente sobre os progressos ou dificuldades dos educandos, guiá-los sobre como ajudar o seu educando em casa, visto que segundo algumas das respostas obtidas nos inquéritos dos EE (21), essa é uma das suas dificuldades, entre outras ideias que podem facilitar a relação.

Quanto ao tipo de relação existentes entre as famílias e a escola, tendo em conta que foram descritas 5 possibilidades, existem segundo o E1, pelo menos 4 tipos de relação: a de colaboração, em que temos EE colaborantes, que tentam corresponder às exigências da escola sempre que possível, que acreditam que a escolarização e socialização dos educandos são da responsabilidade da própria escola e do Estado, sendo este tipo de relação a mais recorrente; a de parceria, que está a aumentar, em que os EE são pró-ativos, exigem uma educação diferenciada tendo em conta a localização geográfica da escola, a sua situação socioeconómica, entre outras características, e que se questionam a eles e à própria escola se existe algo a melhorar e como podem fazê-lo em benefício dos alunos; a de indiferença, em que os EE olham para a escola como algo que

não lhes diz respeito nem aos seus educandos, tendo pouco ou nenhum contacto com a mesma, tendo a escola dificuldades em lidar com estes EE; e a de consumismo, em que os EE orientam-se conforme a oferta de escolas disponíveis (ranking de escolas/qualidade do estabelecimento de ensino). Assim, estes escolhem a escola que acreditam que se adequa melhor aos seus filhos e às suas expectativas. Este tipo de relação possibilita o aprofundamento de fossos de desigualdade entre classes sociais e escolares (pais mais abastados têm possibilidade de escolher o estabelecimento de ensino enquanto os pais de classes baixas são orientados pelas escolhas do Estado, prejudicando as próprias escolas) (Costa, 2016).

No que concerne à influência da participação das famílias na vida escolar dos educandos, o modo como as famílias interagem com o seu educando pode alterar significativamente o seu percurso e determinar o seu sucesso ou insucesso escolar. Nas entrevistas aos alunos, quando questionados sobre as atividades realizadas nos tempos livres, todos os entrevistados referiram atividades que podem ser feitas em exclusivo pelos mesmos, mencionando muito poucas (2) atividades coletivas/familiares. Ou seja, não há proximidade suficiente entre as figuras parentais e estas crianças/jovens. Mas a orientação e apoio provenientes das famílias são fundamentais para o desenvolvimento dos educandos, principalmente quando acompanhados desde cedo visto que, segundo Araújo (2015), as crianças são introduzidas no sistema de ensino cada vez mais cedo, passando lá cada vez mais tempo.

Apesar de existirem alguns casos de envolvimento excessivo de alguns pais, existe também o que Ávila (2002) chama de envolvimento invisível. É comum ouvir, da parte dos professores, “queixas” de que aparecem na escola sempre os mesmos pais. Os que são convocados, devido a problemas dos filhos, sejam académicos ou disciplinares, são os mais ausentes. Esta ausência é interpretada por muitos docentes como desinteresse pelo processo de escolarização dos educandos. Mas esta ausência nem sempre significa que estes pais estejam desinteressados ou que não apoiem/incentivem os filhos. Como já referido anteriormente, muitos trabalhos impedem a presença dos pais na escola, assim como problemas de saúde, entre outros motivos. Isto não se aplica a todos os casos, no entanto não podemos rotular a maioria pelos comportamentos de alguns.

As ideias assumidas pelos docentes podem interferir e influenciar a participação dos pais, tanto positivamente como negativamente, e esta conseqüentemente, influenciar a vida escolar dos educandos. Isto é, assumir que um pai é desinteressado pode fazer com que este participe mais ou menos no processo de escolarização do seu filho. Estas ideias

prejudicam e criam um fosso na relação família-escola, havendo assim a necessidade de uma formação adequada dos professores, dotando-os, segundo Ávila (2002), de sensibilidade sociológica e antropológica.

O distanciamento criado entre EE e educandos, independentemente dos motivos que levem a esse afastamento, é cada vez mais notório, principalmente com a progressão dos educandos nos níveis de ensino, sendo também mais notório, conseqüentemente, o afastamento entre pais e escola. Este distanciamento é verificado tanto nos dados recolhidos no inquérito dos DT, pois na maioria dos casos, reúnem com o EE 1 vez por mês (em média), sendo que a maioria destas reuniões têm como motivos entregas de avaliação ou discussão de dificuldades de aprendizagem, como nos dados recolhidos nos inquéritos dos EE, que afirmam não ter por hábito solicitar reuniões pois não vêm a necessidade de tal, indo à escola apenas quando convocados.

As mães são, claramente, a figura que mais acompanha os educandos, sendo nelas com quem estes se sentem mais seguros. Quando questionados sobre a quem recorrem quando têm qualquer tipo de problema, os participantes das entrevistas 3, 4 e 5 referiram recorrer à figura materna, além de as referirem como as mais presentes em todo o processo educativo, sendo que segundo Araújo (2015) existe “(...) uma associação positiva entre o suporte emocional da mãe e envolvimento parental na escola” (p. 56). Apesar de se verificar um aumento da presença da figura paterna na escola, na maioria destes casos, é a mãe quem mais procura conversar com o educando, é ela quem vai por e buscar o mesmo à escola, sendo também ela quem assume o papel de EE, situação esta confirmada pelos dados obtidos nos inquéritos dos EE e pelas entrevistas aos alunos.

Considerando os dados recolhidos, a investigadora acredita que a reprodução social (Bourdieu & Passeron, 1970) anteriormente referida, encontra-se mais esbatida, tendo em conta que tanto o CE quanto a AP trabalham para trazer todos os pais à escola e que a maioria dos EE se encontra satisfeito com a escola.

Mudanças nestes aspetos são essenciais pois a colaboração entre estas instituições são a chave para o sucesso educativo de cada educando. Segundo Costa (2016), no processo ensino-aprendizagem não podemos excluir estes parceiros privilegiados que são os EE, sendo que a comunicação entre ambos é fundamental, devendo encontrar momentos de trabalho visando o sucesso escolar do educando e a eficácia da escola. Pais e professores devem partilhar os seus saberes e vivências, estando recetivos e predispostos a trabalharem conjuntamente, pois a colaboração só trará benefícios a esta relação.

## **Considerações Finais**

Vivemos num mundo no qual as mudanças acontecem todos os dias, a qualquer momento. Os desafios do mundo globalizado fazem com que tenhamos de gerir o nosso tempo de forma diferente. Consequentemente, as famílias veem o seu tempo para estar com as crianças/jovens, ser reduzido de dia para dia. A conjuntura vivida durante este ano, mudou um pouco esta perspetiva, no sentido em que alguns pais passaram a ter mais tempo para estarem com os filhos e de realmente os conhecerem, saberem que dificuldades sentem relativamente ao estudo e ajudá-los, exercendo um dos seus muitos papéis na vida da criança/jovem.

A família desempenha um papel fundamental em toda a vida de um indivíduo, visto que é o primeiro núcleo em que este interage, tanto socialmente como afetivamente, e por ser o suporte para a construção e para o crescimento individual e coletivo de cada um dos seus elementos. Por este motivo, não podemos diminuir o impacto das dinâmicas e relações familiares no desenvolvimento de cada indivíduo. Segundo Pereira (2008) o ser humano aprende continuamente nas mais variadas situações apresentadas quotidianamente, sendo assim essencial o papel desempenhado pela família no desenvolvimento de cada um, pois é ela quem decide o que o seu educando precisa aprender, qual a instituição a frequentar ou o que precisam saber para tomarem decisões benéficas para os mesmos no seu futuro.

A família auxilia na motivação, valorização e no próprio envolvimento dos educandos na escola. A escola tem sobre si o papel de educar e formar estas crianças/jovens que lhe são entregues pelas famílias, de modo a torná-los os melhores cidadãos possíveis (ativos, com espírito crítico) desenvolvendo as suas aptidões e tornando-os capazes de enfrentar as situações mais adversas. A família e a escola complementam-se, pois são responsáveis pela educação e pela formação das crianças/jovens. Assim como é necessário que os EE acompanhem o percurso escolar do seu educando, é necessário que a escola e os professores também os acompanhem,

considerando os seus contextos familiares. Deste modo, é fundamental que pais/EE e professores estabeleçam uma boa relação, como parceiros de jornada, para que sejam alcançados resultados positivos e mais significativos neste propósito conjunto que têm. Assim sendo, a relação entre estes dois sistemas tornou-se uma necessidade e a sua presença é consensual entre os educadores.

Como a ida dos pais à escola nem sempre é algo fácil de se conseguir conciliar, na escola onde decorreu o estudo, segundo o E1, foram postas em prática algumas alternativas de comunicação para com as famílias por alguns professores, tais como atendimento dos pais ao fim da tarde, a linha telefónica é aberta aos pais para comunicarem com os professores depois do seu horário de trabalho e também o e-mail conjunto, onde têm acesso às informações guardadas pelos DT, o que facilita em parte a vida dos EE, conseguindo assim ajudar e acompanhar a vida escolar dos educandos.

Tendo em conta que a participação dos EE, por vezes, é pouca ou inexistente, há que considerar os vários fatores, além da falta de tempo, que levam a que esta situação. O facto de a maioria dos contactos exercidos entre as partes se darem devido a motivos negativos, leva a que haja menos vontade de participar. Além disso, segundo Marques (1997), existem casos de pais que não têm condições materiais, outros não têm o saber para lidar com as situações, existem também aqueles que não têm interesse em saber o que se passa com o seu educando, assim como nem sempre o clima ou a cultura de escola favorecem o envolvimento pretendido. Obviamente, (quase) todas as famílias querem saber como ajudar os seus educandos, independentemente da sua classe social, dos seus rendimentos ou cultura da qual provêm.

Esta é uma colaboração que exige igualdade e respeito mútuo entre as partes, utilização de linguagem acessível para que todos se compreendam, partilha de responsabilidades e benefícios e trabalho conjunto para atingir um fim que sozinhos, muito provavelmente, não conseguiriam. Ter em consideração as opiniões uns dos outros também é algo fundamental. Segundo Araújo (2015), o compreender os pensamentos e ideias dos EE pode ser muito útil para a escola, por isso, quanto mais se tentar compreender os motivos dos pais e encontrar formas de os incentivar a participar, fazendo-os ver que são reconhecidos como parceiros pela instituição escolar, mais os mesmos se sentirão aceites e predispostos a colaborar. Até porque, EE e professores têm diferentes visões sobre a veemência dos papéis que são pedidos aos pais para assumirem, sendo que é possível que alguns EE até pretendessem que a escola pedisse mais ou menos

do que aquilo que pedem, ou do que é considerado como o “envolvimento necessário” dos pais.

Outro aspeto a considerar na colaboração entre escola e famílias, e talvez sendo este o mais importante, é o próprio educando. Ele é o ator mais importante desta relação, sendo o centro da mesma. O educando deve estar por dentro do que se passa na relação, pois é o elo entre as duas instituições.

Os professores, para incentivar à participação, podem ajudar os pais a definirem expectativas realistas sobre o trabalho, progresso e sucesso dos educandos. Apesar de todos os pais desejarem o sucesso académico e social dos filhos, é necessário ter em conta as capacidades e dificuldades dos educandos, tanto para não desencorajar os pais em relação ao futuro dos filhos, quanto para não desmotivar as crianças/jovens nos estudos. Podem também recomendar quais as melhores formas de os poder ajudar e de monitorizar trabalhos escolares.

A escola pode também trabalhar com entidades exteriores, como a Segurança Social, colmatando necessidades de aprendizagem ou outras, dos educandos e respetivas famílias, de modo que estes se sintam apoiados pela escola. Isto porque, segundo Davies (2003) não se consegue atingir sucesso, seja de que forma for, quando temos crianças com fome, doentes ou se não estiverem bem emocionalmente.

As atitudes demonstradas pelos diversos atores presentes no quotidiano escolar (professores e funcionários) determinam também, em parte, a possibilidade de existir colaboração, e se esta se dá de forma positiva ou negativa.

A investigadora crê que a EB123/PE Bartolomeu Perestrelo tem como sua imagem organizacional uma mistura das perspetivas de escola como burocracia e como democracia, pois primeiramente, como em qualquer uma escola, existem aspetos como a centralização das decisões em departamentos, a administração baseada na hierarquia e a previsão do funcionamento da organização baseada na planificação pormenorizada da mesma, que são claramente burocráticos; depois porque, tanto o E1 quanto o E2 referem que quando há uma decisão a ser feita, dá-se a procura e troca de informações, de modo a chegarem a um consenso da maioria na busca por uma solução, sendo que qualquer interventor escolar pode argumentar e defender ideias. Existe também a valorização dos comportamentos informais (relações professor/aluno e professor/professor), criando-se assim uma comunidade em que se desenvolvem empatia, aproximação e um bom ambiente, e a tentativa de conhecer e satisfazer as necessidades e motivações de toda a comunidade educativa, sendo estas tendências democráticas. As famílias têm, claro,

influência sobre a imagem organizacional da escola, pois a maioria das suas opiniões e ideias são ouvidas e consideradas, no entanto, não a determina, até porque as próprias famílias tentam moldar-se um pouco à imagem, exigências e pedidos da escola.

Os pais, enquanto educadores e agentes de socialização, podem claramente dar apoio à escola, tanto a nível individual, ajudando a motivar e estimular os educandos, pois têm capacidades para criar contextos adequados para a aprendizagem de valores e atitudes, comportamentos e objetivos, junto dos filhos (Araújo, 2015), quanto a nível coletivo, evidenciando esforços conjuntos com docentes e direção da escola, participando nas questões que lhes dizem respeito diretamente e assim intervindo no processo educativo dos educandos. Desta forma, é importante existirem relações adequadas entre famílias e escola para que o processo educativo em que estão envolvidos seja eficaz, pois apesar das suas funções serem entendidas como duas esferas de atuação (Epstein, 1992), que não sobrepõem na totalidade, estas intersectam-se.

A legislação criada em torno desta relação foi vagarosa e provocou uma reviravolta na mesma. A existência de pequenos avanços ao longo dos tempos na consagração em decretos do direito à participação, nem sempre significava que os EE estivessem realmente representados nos órgãos, pois havia sempre condições a cumprir para que esta fosse possível, como a existência obrigatória de uma AP. No caso da não existência de uma, a participação dos EE já ficava condenada.

No entanto, desde que foi sendo regulamentada e, conseqüentemente ajustada, deu-se uma abertura aos pais e EE que queriam manifestar-se relativamente à educação dos educandos, nos diversos níveis e modalidades de ensino, permitindo uma participação ativa dos mesmos, na vida escolar. Atualmente, temos uma maior participação parental e foram concedidos mais poderes aos EE, através da sua representação formal nos órgãos escolares. Contudo, e apesar dos esforços evidenciados por parte do Estado em legislar medidas que possibilitassem, e até mesmo obrigassem em certos casos (como a intervenção dos mesmos em casos disciplinares de retenção do seu educando, no ensino básico), a representação dos EE nos órgãos revela-se pouco eficaz, pois é inerte e pouco significativa (Lima, 2002). A participação que se verifica existir, até pelas respostas obtidas através dos questionários, é a mais “tradicional”, baseada no seguimento do desempenho académico dos educandos, sendo efetuadas “trocas de informação” quando necessário. Não há, dos EE participantes neste estudo, praticamente participação visível relativamente à resolução de problemas da escola ou em decisões de matérias que dizem respeito ao seu funcionamento.

O estudo sobre a família, a escola e a relação existente entre ambas, é extenso e terá sempre um longo caminho a ser percorrido, porque quando pensamos já ter entendido uma boa parte desta relação, que nos fez debruçar na sua análise, percebemos que este fenómeno deixa de ter os contornos que anteriormente lhes eram atribuídos. Sendo porque nos tornámos aptos e conseguimos compreendê-lo melhor ou porque a realidade social envolvente o influencia novamente, de forma diferente, fazendo com que tenhamos de lhe atribuir novos significados.

Mas, não esqueçamos que as famílias, além das diversas características que possuem, das dificuldades com as quais se deparam durante o seu caminho e das formas que encontram para contorná-las, têm também altos níveis de resiliência, que permitem que desenvolvam competências, formas de adaptação e potencialidades de crescimento e evolução, para viver na sua comunidade e no mundo. Araújo (2015) afirma que “(...) A família constitui-se como um sistema aberto, em permanente evolução, sendo esta evolução construída na interação com outros sistemas, também eles abertos e em constante desenvolvimento” (p. 21). Segundo a perspectiva do construcionismo social, as famílias têm um sistema de crenças, que são flexíveis, permitindo a sua adaptação às mudanças que lhes são impostas, isto tanto relativamente ao seu ciclo vital quanto ao contexto social que os envolve.

As famílias são tão produtoras de educação quanto a escola, apesar das distintas competências (Silva, 2003). O ano atípico que vivemos, com a pandemia pela qual passamos, é real prova desta resiliência. Muitos pais e EE, não estavam preparados para ter os educandos em casa, 24h por dia, durante meses. E as escolas também não estavam preparadas para aulas à distância. Mas, mesmo passando por dificuldades, tanto a nível do saber quanto de acessibilidade aos recursos disponibilizados, entre outras, fizeram-no em conjunto, famílias e escola, e conseguiram ajudar os educandos, funcionando a relação tal como deve.

## Referências

- Amaro, F. (2006). *Introdução à sociologia da família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Araújo, M. S. (2015). *Família, Escola e Sucesso Escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J. (1995). *Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direcção e gestão*. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho.
- Barroso, J. (2001). Relatório da disciplina “Teoria das Organizações e da Administração Educacional” Provas de agregação – 2º grupo – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e organização Escolar*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2012). *Cultura, Cultura Escolar e Cultura de Escola*. – Vol. 1 - D26 - Unesp/UNIVESP - 1a edição 2012 graduação em Pedagogia. Obtido a partir de [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1\\_d26\\_v1\\_t06.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf)
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1999). *Two decades of research and development in transformational leadership*. European Journal of Work and Organizational.
- Baumrind, D. (1967). *Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior*. Genetic Psychology Monographs, 75 (1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. Development Psychology Monograph, 4, 1-103.
- Bell, J. (2005). *Doing Your Research Project: a guide for first-time researchers in education, health and social science*. Berkshire, England: Open University Press.
- Benavente, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas*. Análise Social, XXV (108, 109), 715-733.
- Bento, A.V. & Ribeiro, M.I. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: Diretores, Professores e Alunos*. Bragança: Coleção ideias em Prática.
- Bento, A. V. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Guarda: António V. Bento Editores.

- Bernardes, C. M. B. O. (2004). *A relação escola-família no 1.º Ciclo: Do envolvimento à participação parental. O sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. (Master's thesis, Universidade do Porto). Obtido a partir de [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=29684](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29684)
- Bodgan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (Trad.). (1970). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986a). *Recent advances in research on the ecology of human development*. In R. K. Silbereisen, k. Eyferth & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (287-309). Heidelberg and New York: Springer-Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1986b). *Ecology of the family as a context for human development: research perspectives*. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory*. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1999). *Environments in developmental perspective: Theoretical and assessment of environment across the life span* (3-30). Washington, DC: American Psychology Association.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *The bioecological theory of human development*. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (3-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cabral, A. C. (2012). *O Director – Gestor e Líder na Escola*. (Master's thesis, Universidade do Porto). Obtido a partir de [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3544/1/T\\_23262.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3544/1/T_23262.pdf)
- Carmo, M. G. S. (2004). *A influência das Características das famílias em intervenção precoce na identificação das suas necessidades e na utilidade da sua rede de apoio social*. (Master's thesis, Universidade do Minho). Obtido a partir de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/589>

- Charnov, B. H. & Montana, P. (1999). *Administração*. São Paulo: Saraiva.
- Chiavenato, I. (1987). *Administração Teoria, Processo e Prática*. (2ª ed). São Paulo: Editora McGraw-Hill, Ltda.
- Chiavenato, I. (1993). *Teoria Geral da Administração*. (4ª ed). São Paulo: Editora McGraw-Hill, Ltda.
- CONFAP. (2018). *Estatutos*. Obtido a partir de [www.confap.pt/media/116/File/2018\\_Estatutos\\_26\\_06.pdf](http://www.confap.pt/media/116/File/2018_Estatutos_26_06.pdf)
- Costa, H. M. (2016). *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado*. (4ª ed). Santo Tirso: DE FACTO EDITORES.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. (1ªed). Porto: Edições ASA.
- Couto, P. (2017). *Estilos de Liderança: Aplicação a 360º do Modelo de Bass e Avolio a uma Empresa do Setor Industrial*. (Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais). Obtido a partir de [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6161/1/DM\\_Pedro%20Couto.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6161/1/DM_Pedro%20Couto.pdf)
- Cruz, F. M. L. & Santos, M. F. S. (2008). *A relação família-escola: fronteiras e possibilidades*. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 443-454. Consultado em 18 de fevereiro de 2019. Obtido a partir de <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/500>
- Davies, D. (Ed). (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D., et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Epstein, J. L. (1987). *What principals Should know about parent involvement*. Principal, 66 (3), 6-9.
- Epstein, J. L. (1992). *School and Family partnerships*. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (6ª ed., pp. 1139-1151). New York:MacMillan.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Fialho, I. & Sarroeira, L. (2012). *Cultura profissional dos professores numa escola em mudança*. Obtido a partir de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8187/1/Cultura%20profissional%20dos%20professores%20numa%20escola%20em%20mudan%C3%A7a,%202012%20-%20Ed%20Temas%20e%20Problemas.pdf>

- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. (3.<sup>a</sup> ed.). (J. E. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da Pesquisa Científica*. Universidade Estadual do Ceará. Obtido a partir de [https://books.google.pt/books?id=oB5x2SChpSEC&pg=PA93&hl=pt-PT&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=oB5x2SChpSEC&pg=PA93&hl=pt-PT&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false)
- Fortin, M. (1999). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência: Loures.
- Freitas, P. V. N. (2011). *Família e Ensino Secundário – A Colaboração e Participação nas Escolas do Ensino Público da Região Autónoma da Madeira*. (Master's thesis, Universidade da Madeira). Obtido a partir de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/355>
- Frota, A. (2011). *Gestão Escolar e Culturas Docentes. O Público e o Privado em Análise*. (Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro). Obtido a partir de <https://ria.ua.pt/handle/10773/6004>
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. (2<sup>a</sup> ed). Oeiras: Celta Editora.
- Gomide, P. I. (2003). *Estilos parentais e comportamento anti-social*. In: A. Del Prette & Z. Del Prette (Eds), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 21-60). Campinas, SP, Brasil: Alínea.
- Gomide, P. I. (2006). *Inventário de Estilos Parentais: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação*: Petrópolis: Vozes.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves; A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Instituto Nacional de Estatística. (2003). *Família Clássica*. Retrieved from: <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/1123>
- Kotowicz, A. (2020). *Alunos sem computador são mais do que se pensa. Nas escolas públicas, quase um terço dos alunos do ensino básico não tem equipamento*. Observador. Consultado a 17 de abril de 2020. Obtido a partir de <https://observador.pt/2020/04/15/alunos-sem-computador-sao-mais-do-que-se-pensa-nas-escolas-publicas-quase-um-terco-dos-alunos-do-ensino-basico-nao-tem->

[equipamento/?fbclid=IwAR2qcLzPg49oWDeOcC4gk0OM-NraRHgG8HtsEOvpRnqmyV8dM4ju8\\_M6bdE](#)

Lima, J. A. (2002). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.

Lima, L. C. (2001). *A Escola como Organização Educativa – Uma Abordagem Sociológica*. Obtido a partir de

[https://www.researchgate.net/publication/318457795\\_A\\_escola\\_como\\_organizacao\\_educativa\\_uma\\_abordagem\\_sociologica](https://www.researchgate.net/publication/318457795_A_escola_como_organizacao_educativa_uma_abordagem_sociologica)

Lima, L. C. (2010). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

Marques, R. (1997). *Professores, Pais e Projecto Educativo*. (1ªed). Porto: Edições ASA.

Morais, C. (2005). *Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa*.

*Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Instituto Politécnico de Bragança. Obtido a partir de <http://www.ipb.pt/~cmmm/discip/ConceitosEstatistica.pdf>

Nóvoa, A. (1999). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote.

Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Doctoral dissertation, Universidade de Málaga). Obtido a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=21953>

Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre escola e família - As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. (Master's thesis, Escola Superior de Educação João de Deus). Obtido a partir de

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>

Pinto, C. A., Almeida, V., Davis, D., Guedes, L., Musitu, G., Teixeira, M., Pinto, J. S. e Vieira, C. (2003). *Pais e Escola parceria para o sucesso*. Porto: ISET.

Rocha, M. S. M. S. (2017). *A Liderança no Projeto de Aprendizagem Cooperativa*. (Master's thesis, Universidade da Madeira). Obtido a partir de

<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1972>

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Terry, G. R. (1960). *Principles of Management*. 3ª ed. Homewood, Ill: Richard D. Irwin.
- Torres, L. (2013). *Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa*. Revista Lusófona de Educação, v.23, nº. 23. Consultado em 16 de janeiro de 2020. Obtido a partir de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3354>
- Torres, L. (2015). *Culturas de escola e celebração da excelência: Cartografia das distinções em Portugal*. Educação e Pesquisa (São Paulo, FE/USP), Vol. 41, Número especial, pp. 1419-1438. Obtido a partir de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/39404>
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

## **Referências Legislativas**

- Decreto-Lei n.º 48 572, de 9 de setembro (Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário).
- Despacho n.º 68/74, de 28 de novembro (Gestão do Ensino Primário).
- Despacho n.º 40/75, de outubro (Gestão Democrática no Ensino Primário).
- Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro (Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino dos ensinos preparatório e secundário).
- Lei n.º 86/1976, de 10 de abril (Constituição da República Portuguesa).
- Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro (Estabelece a regulamentação da gestão das escolas).
- Decreto-Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro (Define a participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino).
- Despacho n.º 16/77, de 21 de janeiro (Condiciona a entrada dos encarregados de educação nas escolas).
- Despacho n.º 84/77, de 11 de março (Retificação do Despacho n.º 16/77)
- Despacho Normativo n.º 122/79, de 22 de maio (Estabelece normas sobre o funcionamento e atuação das associações de pais e encarregados de educação dos alunos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário).

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro (Aprova o Estatuto dos Jardins-de-Infância).

Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril (Cria o Conselho Nacional de Educação).

Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de setembro (Torna extensivo às associações de pais qualquer grau ou modalidade de ensino).

Lei. n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei 211-B/86 (Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias).

Lei 31/87, de 9 de julho (Alteração, por ratificação, do Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril (Conselho Nacional de Educação).

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (Determina o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário).

Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro (Publica o regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias).

Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90, de 14 de setembro (Determina a possibilidade de os encarregados de educação escolherem o estabelecimento de ensino a frequentar pelos seus educandos).

Lei n.º 53/90, de 4 de setembro (Autoriza o Governo a legislar em matéria de associações de pais e encarregados de educação).

Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro (Disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação).

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio (Regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de agosto (Estabelece o regime de matrícula e de frequência no ensino básico obrigatório)

Despacho 239/ME/93, de 20 de dezembro (Estabelece o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação dos estabelecimentos de educação ou de ensino não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio).

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Regime de Autonomia e Gestão das Escolas)

Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de março (Altera o Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação).

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira).

Decreto-Lei n.º 6/ 2001, de 18 de janeiro (Reorganização Curricular do Ensino Básico)

Decreto-Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro (Aprova o estatuto do aluno do ensino não superior).

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro (Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação).

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira).

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Parecer n.º 8/2008, de 24 de novembro (Parecer sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”)

Decreto Regional 33/2009/M, de 31 de dezembro (Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira).

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro (Estabelece o novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar)

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio (Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania).

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva).

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens).

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).