



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Centro Regional de Braga

Faculdade de Ciências Sociais

Envolvimento Parental numa Escola de Música de Ensino Integrado

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação

Administração e Organização Escolar

Maria das Dores Barbosa da Silva Braga e Alves

Orientador

Prof. Doutor António Manuel Sousa Fernandes

**Braga
2012**



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Centro Regional de Braga

Faculdade de Ciências Sociais

Envolvimento Parental numa Escola de Música de Ensino Integrado

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação

Administração e Organização Escolar

Maria das Dores Barbosa da Silva Braga e Alves

Orientador

Prof. Doutor António Manuel Sousa Fernandes

**Braga
2012**

Dedicatória

“ Dedico esta investigação à minha família, em especial ao meu marido e ao meu filho Frederico, e, em particular à minha filha Teresinha, que também foi alvo deste estudo, como aluna desta escola. Reconheço que sem o seu percurso no Conservatório, a minha vida não teria a mesma riqueza. ”

Agradecimentos

Desde o início deste projeto, muitas pessoas se envolveram e participaram ativamente na sua realização. Esta investigação só foi possível com aqueles contributos.

Ao Professor Doutor António Manuel Sousa Fernandes, orientador desta dissertação, pelas sugestões construtivas, pela sua exigência e, sobretudo, pela confiança na realização deste trabalho.

À equipa docente do Mestrado em Educação - Administração e Organização Escolar - pelo rigor e pelos princípios que conduziram à reflexão sobre a administração, a gestão e a direção de estabelecimentos de ensino.

À Diretora e ao Coordenador dos Diretores de Turma da Escola em estudo pela disponibilidade e contributos na investigação.

A todos os entrevistados que se prontificaram na realização das entrevistas, sem a sua colaboração não permitiria um trabalho conclusivo.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta investigação.

Resumo

A família e a escola são pontos de apoio e de segurança ao ser humano e quanto melhor for a relação entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação das crianças. A vida familiar e escolar são simultâneas e complementares e é importante que os líderes escolares, os pais, os professores e os filhos/alunos compartilhem as suas experiências.

Trata-se de um estudo de caso e selecionamos para a investigação, sob perspectiva escola/família, uma escola pública, de ensino especializado da música, em regime integrado.

O presente trabalho pretende ser um pequeno contributo para investigar de que forma uma escola com a integração do saber especializado na música promove maior envolvimento parental.

O estudo concreto que pretende apresentar-se aqui é precedido de uma contextualização, por uma análise da legislação correspondentes à relação escola/família.

O trabalho de campo, enquanto estudo de um caso, pretende compreender melhor os mecanismos utilizados pela escola para promover uma maior participação dos pais e encarregados de educação. Recorrendo a análise documental, entrevistas e observação, chega-se à perceção do decorrer desse processo, assim como das suas fraquezas e das suas forças. Verifica-se que a relação escola/família está assumida como positiva e importante pelos elementos envolvidos, e que, apesar de esta ter sido tardia em Portugal está em franca recuperação.

Palavras-Chave: participação, escola, família

Abstract

Family and school are support and security pillars for the human being and the better the relationship between the two, the more positive and significant the results in the upbringing of children. Family and school life are simultaneous and complementary and it's important that the school leaders, parents, teachers and children/students share their experiences.

We submit a case study having selected for the investigation, under the school/family perspective, a public school that includes the specialized teaching of music in an integrated system.

The present work aims to be a small contribution for the investigation of how a school that integrates the teaching of music promotes a greater parental involvement.

The particular study that we present here is preceded by a contextualization based on the analysis of the legislation related to the family/school relation.

The field work, being a case study, intends a better understanding of the mechanisms used by this school to bolster a greater participation of parents and relatives. Resorting to a documental analysis, interviews and direct observation we can perceive the development of that process, as well as its weaknesses and strengths. We realize that the relation between school and family is taken as positive and important by the elements involved and that, despite its late recognition in Portugal, this concept is in full recovery.

Key words: participation, school, family

ABREVIATURAS

AO - Assistente Operacional

AP - Associação de Pais

APEE - Associação de Pais e Encarregados de Educação

ASE - Ação Social Escolar

CT - Conselho de Turma

D - Diretora

DT - Diretor de Turma

E - Entrevista

GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OJ - Orquestra Jovem

P - Pergunta

PROF - Professor

PAA - Plano Anual de Atividades

PAP - Presidente da Associação de Pais

PCT - Projeto Curricular Turma

PE - Projeto Educativo

RI - Regulamento Interno

SEC - Secundário

SUP - Supletivo

Lista de Quadros

Quadro 1 - Atividades observadas selecionadas com produção de “relatório”

Quadro 2 - Professores de Formação Vocacional

Quadro 3 - Professores de Formação Vocacional de Técnicas Especiais

Quadro 4 - Professores de Formação Geral

Quadro 5 - Pessoal não docente

Quadro 6 - Habilitações Literárias dos Pais

Quadro 7 - Profissões dos Pais

Quadro 8 - Alunos Beneficiários da Ação Social Escolar

Quadro 9 - População Discente

Quadro 10 - Género dos Alunos por nível de ensino

Quadro 11 - Género dos Alunos a frequentar a disciplina de Dança

Quadro 12 - Distribuição de Instrumentos por nível de ensino

Quadro 13 - Resultados Globais da Avaliação nos Diferentes Níveis de Ensino

Quadro 14 - Taxas de Insucesso e Sucesso Educativo dos Alunos – Resultado Final
Global da Avaliação

Quadro 15 – Género da Comunidade Educativa – Síntese Geral

Quadro 16 - Caracterização do Público-alvo Entrevistado

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Habilitações Literárias dos Pais

Gráfico 2 - Profissões dos Pais

Gráfico 3 - Percentagem de Alunos Beneficiários da Ação Social Escolar (ASE)

Gráfico 4 - Alunos a frequentar a disciplina de Dança e respetivo grau em 2011-2012

Gráfico 5 - Percentagem do Género da Comunidade Educativa

Lista de Anexos

Anexo 1 - Pedido de autorização

Anexo 2 - Autorização da Diretora da Escola

Anexo 3 - Planos de Estudo

Anexo 4 - Guião da entrevista à diretora da escola

Anexo 5 - Guião da entrevista ao presidente da associação de pais

Anexo 6 - Guião da entrevista aos docentes

Anexo 7 - Guião da entrevista aos encarregados de educação

Anexo 8 - Guião da entrevista aos alunos

Anexo 9 - Guião da entrevista ao assistente operacional

Anexo 10 - Transcrição da entrevista à diretora da escola

Anexo 11 - Transcrição da entrevista ao presidente da associação de pais

Anexo 12 - Transcrição da entrevista ao docente / DT

Anexo 13 - Transcrição da entrevista ao docente

Anexo 14 - Transcrição das entrevistas ao encarregado de educação (1)

Anexo 15 - Transcrição das entrevistas ao encarregado de educação (2)

Anexo 16 - Transcrição da entrevista das entrevistas ao aluno (1)

Anexo 17 - Transcrição da entrevista das entrevistas ao aluno (2)

Anexo 18 - Transcrição da entrevista a assistente operacional

Anexo 19 - PAA - Plano Anual de Atividades

Anexo 20 - PE - Análise de Conteúdo do Projeto Educativo

Anexo 21 - RI - Regulamento Interno

Anexo 22 - Análise de Conteúdo das Entrevistas

Anexo 23 - Voto de Louvor CT 12º A

Anexo 24 - Observação do Musical

Índice

Introdução	1
1. Problemática	2
2. Questões e Objetivos	4
3. Percurso	6
I. Parte - Enquadramento Teórico	8
I.1. O estudo organizacional da escola	9
1.1. O carácter organizacional da escola e as metáforas da relação escola-família	9
1.2. O domínio das políticas educativas	16
1.2.1. A escola ao serviço do Estado	16
1.2.2. A escola como comunidade educativa	17
1.3. A escola como comunidade educativa aberta às famílias	18
I.2. A diversidade das práticas educativas familiares	21
2.1. Um olhar sobre a participação parental nas escolas portuguesas	22
2.2. Enquadramento legal	25
2.3. A importância da relação escola-família perante os desafios do quotidiano	29
2.4. A escolha da escola pelos pais	31
2.5. Colaboração das famílias na vida escolar	34
I.3. A relação escola-família	41
3.1. A separação entre a escola e a família	42
3.1.1. A escola como feudo dos professores	42
3.1.2. Resistências ao envolvimento parental	43
3.1.3. A interação escola-família: diálogos mudos na comunicação	46
3.1.4. Famílias difíceis de alcançar	49
3.2. (Re) construção da relação escola-família	52
II. Parte - Estudo de Caso: Envolvimento Parental numa Escola de Música de Ensino Integrado	56
II.1. Contextualização do estudo	57
1.1. Caracterização do Meio Histórico e Cultural	58
1.2. Campo de investigação/Caraterização da Escola	61
1.2.1. Regime de funcionamento	63
1.2.2. Provas de Aptidão	65

1.2.3.	Fundamentos pedagógicos.....	66
1.2.4.	Princípios educativos.....	67
1.2.5.	Metas e Objetivos	68
1.2.6.	Missão.....	68
1.2.7.	Caraterização da Comunidade Educativa	69
1.2.8.	Planos de Estudo.....	77
II.2.	Metodologia de Investigação.....	78
2.1.	Um estudo de caso qualitativo	79
2.2.	A observação participante.....	81
2.3.	Análise documental.....	83
2.4.	As entrevistas	84
2.5.	Análise de conteúdo.....	86
II.3.	Apresentação de resultados	90
3.1.	Observação Participante	91
3.2.	Análise documental.....	100
3.2.1.	O Plano Anual de Atividades	100
3.2.2.	Regulamento Interno	101
3.2.3.	Projeto Educativo	102
3.2.4.	Projetos Curriculares Turma.....	104
3.2.5.	Análise Estatística	104
3.3.	Análise da Comunidade Educativa	105
3.3.1.	Corpo docente.....	105
3.3.2.	Pessoal não Docente	108
3.3.3.	Origem social dos alunos.....	109
3.3.4.	População discente	113
3.3.5.	Sucesso Educativo	118
3.3.6.	Caraterização do Género da Comunidade Educativa	119
3.3.7.	Redução Drástica do Número de Alunos	121
3.4.	Análise das entrevistas.....	123
3.4.1.	Preparação do Processo	123
3.4.2.	Caraterização da população entrevistada.....	125
3.4.3.	As questões da investigação	127
Conclusão	156

Bibliografia.....	165
Legislação Consultada.....	172
Anexos.....	173

Introdução

A reflexão sobre a participação da família na escola não constituindo uma questão nova, mantém plena atualidade porque está longe de ser uma aquisição consolidada. Os principais ambientes sociais que proporcionam à criança modelos de referência para as suas condutas são a família e a escola. Partindo do pressuposto de que os primeiros anos de vida determinam o sucesso futuro, as famílias são responsáveis pelos primeiros estádios da aprendizagem e pela preparação do ingresso da criança na escola.

O envolvimento parental visa conferir um crivo de parceria educativa para prevenir a rutura entre família, filhos e escola baseado no respeito mútuo, diálogo formativo através da partilha de informação, contribuindo para melhorar a qualidade das escolas, ajudar os filhos no sucesso escolar e desenvolvimento pessoal e social, ajudar os próprios pais no maior apreço do seu papel, ajudar as escolas no que concerne em receber a sua cooperação, bem como esperar melhorias na sociedade democrática.

Justifica-se, em pleno século XXI, a emergência de um novo paradigma de escola, orientada não só para o desenvolvimento de competências diversas, necessárias à complexidade da sociedade atual como um forte apelo à constante presença dos pais.

A relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efetivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas. Assim, é intenção desta investigação analisar as teorias de participação dos pais na escola.

1. Problemática

É reconhecido que as práticas de aproximação às famílias nas escolas têm vindo a aumentar e que o relacionamento escola-família, até há pouco inexistente, tem despertado grandes atenções e interesses. A legislação vigente incentiva o envolvimento parental e a problemática é discutida em várias instâncias da formação contínua de professores. Contudo, há dificuldades que não são ultrapassadas e as escolas parecem manter os seus padrões tradicionais de interação com as famílias. Parte dessas dificuldades é, sem dúvida, inerente ao paradigma educativo existente que visa, essencialmente, a prestação de serviços de profissionais a clientes e não a formação de parcerias para a aprendizagem. Outra parte prende-se com o facto de os professores não estarem suficientemente preparados para desempenhar esse papel com total eficiência.

Do ponto de vista conceptual facilmente se compreende a sua importância como indicador reflexivo, circunstanciado e fundamentado desta vasta problemática pertinente e atual relativamente a uma síntese crítica de algumas experiências de pais e professores.

A relação existente entre escolas e famílias é vista como uma relação frágil e conturbada, no contexto de um mundo em mudança, relação que nos últimos anos, tem vindo a ser progressivamente escalpelizada. Esta problemática focaliza a sua atenção sobre o modo como as profundas mudanças sociais a que hoje assistimos promovem o que designam por uma reconfiguração da relação escola-família.

A relação escola-família não se esgota num conjunto de relações entre professores e pais, mas também numa interação de sentimentos, emoções, qualidades e defeitos, que caracterizam as relações humanas.

A relação escola família, tanto é vista como uma relação saudável e positiva, “em que a escola e família andam de mãos dadas, aprofundada pelas políticas educativas, com excessiva promoção de pais colaboradores e pais parceiros, preocupados não tanto com a pedagogia mas com a performance, no sentido de implementar as relações e melhorar a vida dos jovens, principalmente das camadas mais desfavorecidas da sociedade. Esta imagem corresponde à utopia desejada, mas que está longe de se tornar realidade.

O que realmente se verifica é a participação de um número restrito e elitista de certos pais, mais até, pais docentes, que por vezes sentem constrangimentos pelos próprios professores da escola. Enfim, o que os professores proclamam é que os pais são “algo a ser tolerado”, ou “ são o nosso problema”.

2. Questões e Objetivos

Tomando como diretiva a determinação do que desconhecemos e pretendemos passar a conhecer, formulamos a seguinte pergunta de partida: **Como é que a escola potencia o envolvimento parental?**

Seguidamente, formulamos para esta pergunta de partida algumas sub-questões, que se debruçam sobre aspetos específicos com o tema proposto para investigação:

- Quais as políticas decretadas para a participação dos pais na escola?
- Quais os motivos que levam os pais a escolher esta escola?
- De que forma é percecionado o envolvimento dos pais na escola, pelos professores?
- Que obstáculos existem à participação dos pais, por parte da escola?
- Que estratégias utilizam os pais para se aproximarem da escola?
- Quais os fatores específicos que nesta escola promovem o envolvimento dos pais?
- Que atividades são promovidas nesta escola para um maior envolvimento parental?
- De que forma uma escola com a integração do saber especializado na música promove maior envolvimento parental?

Segundo a temática apresentada e a pergunta de partida definida visamos os seguintes objetivos:

Objetivos Gerais

- Desenvolver um quadro conceptual sobre a relação escola família.
- Analisar o processo do surgimento e constituição do envolvimento parental desde o decretado ao praticado.
- Analisar a escolha e grande preferência desta escola pelos pais.

- Analisar e compreender o abandono desta escola após o 3º ciclo.
- Compreender o fenómeno da presença das mães na escola.
- Identificar diversos tipos de envolvimento parental.
- Analisar as implicações da presença dos pais na escola.
- Problematizar a ausência de certos grupos de pais na escola.

Objetivos Específicos

- Identificar os fatores específicos que nesta escola promovem o envolvimento dos pais.
- Identificar as atividades que são promovidas, nesta escola, para um maior envolvimento parental – mães.
- Identificar as áreas de intervenção dos pais na perspetiva dos professores.
- Identificar as dificuldades sentidas pelos pais.
- Avaliar a escolha da escola pelos pais.
- Avaliar o abandono desta escola após o 3º ciclo.
- Avaliar o impacto da participação dos pais nos processos de tomada de decisão ao nível dos órgãos da escola em que têm assento.
- Avaliar o impacto da participação dos pais nas dinâmicas promovidas pela escola.

3. Percurso

1. Na primeira parte, será apresentado o enquadramento teórico do trabalho com um capítulo dedicado à escola como organização, com as metáforas da relação escola família, será proposto um quadro teórico-conceptual da realidade organizacional da escola pública portuguesa, segundo as perspetivas de estudo de Virgínio Sá e João Formosinho. Serão consideradas duas conceções de escola, no domínio das políticas educativas, a escola ao serviço do Estado e a escola como comunidade educativa, em que a escola não é um serviço periférico do Estado, não faz parte da sua administração direta, mas, também não é independente do Estado, respetivamente. De seguida será feita uma análise sobre a escola como comunidade educativa aberta às famílias.

2. Ainda dentro do enquadramento teórico, o segundo capítulo será dedicado à família e à diversidade das práticas educativas familiares, com um olhar histórico sobre a participação parental nas escolas portuguesas, nesse contexto, será apresentada toda a legislação referente à participação dos pais na vida escolar, bem como a importância da relação escola-família perante os desafios do quotidiano. Serão apresentadas as políticas de escolha da escola pelos pais, e a colaboração das famílias na vida escolar segundo a perspetiva de Epstein.

3. No final da primeira parte do enquadramento teórico, o terceiro capítulo, será feita a relação do estudo das duas problemáticas, a escola e a família, apresentando a escola como feudo dos professores, o que comporta os obstáculos e as resistências ao envolvimento parental nas escolas, nesse contexto será analisada a interação escola-família

como diálogos mudos na comunicação, tal como as categorias de pais nas famílias difíceis de alcançar, finalmente será apresentada a construção da relação escola-família como forma de reedificar este relacionamento.

4. A segunda parte constará do estudo de caso sobre envolvimento parental e foi selecionada para a investigação, sob perspectiva escola/família, uma escola pública, de ensino especializado da música, em regime integrado. Após apresentação da metodologia a ser utilizada, nomeadamente a da investigação qualitativa, com recurso a análise documental, a entrevista e observação, com respetiva análise de conteúdo, será feita uma contextualização/caraterização da escola e análise da comunidade educativa em estudo.

5. Após a recolha dos dados e respetiva análise de conteúdo, será feita uma interpretação dos resultados, de forma a conseguir as respostas às questões colocadas inicialmente.

I. Parte

Enquadramento Teórico

I.1. O estudo organizacional da escola

A definição do conceito de organização assume diferentes conotações consoante as perspetivas que lhe estão subjacentes. Por isso, a escola, enquanto organização pode ser compreendida através da análise dos diversos modelos desenvolvidos sobre esta temática.

A adoção de um modelo exclusivo para a realização de um estudo sobre a organização escolar conduz à seletividade e à parcialidade. Assim, é necessário recorrer a perspetivas múltiplas para o enquadramento dos fenómenos organizacionais, uma vez que a escola possui nas suas dimensões, características ora de um modelo, ora de outro não tendo "contrato" de exclusividade com qualquer um deles. Como tal, é importante termos em conta que uns modelos se situam a um nível interpretativo e explicativo dos fenómenos organizacionais ao passo que outros tendem a situar-se num nível normativo e prescritivo.

Neste sentido, abordar-se-á, de seguida, alguns dos modelos organizacionais de escola, procurando observar as suas formas de presença, não obstante seguirmos um quadro teórico-conceptual da realidade organizacional da escola pública portuguesa, segundo as perspetivas de estudo de Virgínio Sá e João Formosinho.

1.1. O carácter organizacional da escola e as metáforas da relação escola-família

Depois de aproximadamente meio século de vigência de perspetivas dominadas pela visão unitária e consensual das organizações e da insistência nas lógicas da racionalidade linear e unidimensional dos processos de decisão, em que pontificaram as perspetivas de Taylor e Weber, como referem Nohria e Berkley “é útil começar por reexaminar a teoria da burocracia de Weber, esta é a teoria que, combinada com o Taylorismo formou a espinha dorsal teórica da retórica mais antiga acerca das

organizações”, o dealbar dos anos setenta trouxe-nos uma outra visão do funcionamento organizacional, em desacordo com as teorias anteriores, que vários autores classificam como perspetivas de análise pós-burocrática (Costa, 2007).

A pluralidade de paradigmas, modelos e metáforas organizacionais, a que depois assistimos, constitui hoje uma imagem de marca dos estudos organizacionais, simbolizando simultânea e paradoxalmente força e fraqueza, força pelo forte dinamismo teórico e fraqueza pelo mesmo campo teórico pouco consolidado. Devido à sua proliferação, as teorias organizacionais ficaram com a imagem de um verdadeiro supermercado de ideias (Burrell, 1999).

A reforçar esta ideia, sobressai a organização escolar em ação, ou a categoria de escola como mediação, aí, o pesquisador confronta-se com uma miríade de alternativas de paradigmas de análise sociológica das organizações educativas com modelos teóricos, com imagens ou metáforas organizacionais de vocação de vocação compreensiva e interpretativa (Lima, 2011a).

De entre os modelos e metáforas emanados nesta época, cujas imagens de articulação débil, poderiam perspetivar o nosso estudo, salientamos: “a escola como arena política” que preconiza a sociedade atual constituída por diferentes grupos, cujos interesses não são conciliáveis o que faz das escolas organizações em que os diferentes atores não perseguem os mesmos objetivos, usando o seu poder de influência para atingir os seus fins; “a metáfora da hipocrisia” a partir do pensamento de Brunsson, com um recurso de potencialidades heurísticas sobre os projetos na escola, numa perspetiva (neo)institucional, que integra modelos de análise da ambiguidade associados a modelos políticos; “a anarquia organizada” de March e Olsen, que apresenta o modelo explicativo do processo da tomada de decisões nas organizações - o modelo do caixote do lixo (garbage can); a articulação

débil das organizações educativas e a sua leitura em termos de funcionamento díptico e fractalizado, no contexto educacional português com destaque para Licínio Lima e Carlos Estevão, respetivamente; ou ainda a metáfora das escolas como sistemas debilmente articulados, apontada por Karl Weick, em que as escolas são organizações debilmente acopladas, já que entre as diversas estruturas não existe uma união forte, eficiente e racional, mas antes, uma conexão frouxa entre os diversos elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria. São várias as situações escolares, designadamente, a débil conexão existente entre a intenção e a ação, os meios e os fins, o ontem e o amanhã (Weick, 1976).

Contudo, sem desconsideração pelos modelos/metáforas apresentados, para o desenvolvimento deste estudo, propomos um quadro teórico-conceitual da realidade organizacional da escola pública portuguesa, segundo as perspetivas de estudo de Virgínio Sá e João Formosinho, que nos parecem ser, as que mais se adequam como abordagem da organização escolar na atualidade, em contexto escola-família.

Segundo Virgínio Sá, a instituição escolar está a atravessar um período de reorganização. Aliás, o sistema educativo português encontra-se numa situação que poderia ser caracterizada, desde há algumas décadas, de constante reforma. Porém, podemos encontrar algumas regularidades, na panóplia de medidas, muitas vezes de apelo retórico, mas com aplicação legislativa, nomeadamente à aproximação da relação entre a escola e a família (Sá, 2004).

Sá socorre-se da proposta de Brunsson, já referida, para a construção da sua tipologia de respostas institucionais, referindo que os fatores de ordem institucional remetem-nos para o conceito de organização, em particular para a organização escolar, com a sua especificidade e forte componente nomotética, perpetuadora das estruturas e

condicionadora do tipo de relação entre os pais e a escola. Na mesma linha, Sá, no sentido de estruturar a discussão da problemática da participação dos pais na escola, toma a tipologia de Epstein, para reflexão onde procura denunciar o carácter normativo e prescritivo de boa parte dos projetos de envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos respetivos educandos. A agenda subjacente a esta proposta centrou-se no desenvolvimento de uma conceptualização capaz de captar “a voz do silêncio” e, por essa via, desenvolver a complexidade e pluralidade de racionalidades que se abrigam na prática de não participação (Sá, 2004).

Neste sentido, o mesmo autor, procura adentrar-se da complexa geografia das relações dos pais com a escola munido de algumas balizas capazes de proporcionarem coordenadas de orientação, superando a matriz teórica da racionalidade instrumental, que concebe as organizações como meros artefactos técnicos, contrapondo-lhe uma conceção sensível a uma pluralidade de racionalidades concorrentes. Começando com um breve mapeamento dos estudos organizacionais proclama a emergência e desenvolvimento da teoria (neo) institucional identificando diferentes soberanias e diferentes agentes, faz uma incursão no domínio das políticas educativas chamando a atenção para o poder e participação dos pais e da escolha da escola pelos pais, que se situa entre direitos individuais e interesses coletivos.

De salientar que a relação escola-pais ocorre num contexto institucional marcado por normas, valores, crenças e expectativas que condicionam o modo como os atores sociais representam a realidade, daí que as organizações não possam ser focalizadas como meros sistemas técnicos, mas como sistemas culturais inscritos em ambientes institucionais impregnados por esses valores, normas, crenças e ideologias.

Para reorganizar a escola é necessário um modelo de gestão flexível, baseado na confiança, na liderança partilhada, na autonomia e na abertura que facilite e promova a participação crítica de todos. Este envolvimento implica valorizar a cultura de escola e o trabalho em equipa, em detrimento do individualismo.

O nosso destaque vai para as duplicidades normativas e discursivas, que o autor traduz como uma aparente dissonância cognitiva, entre os pilares normativos e os valores consagrados, em similar paralelismo com um défice e um excesso de interesse dos encarregados de educação pela vida escolar do seu educando. O discurso grandiloquente que enleva os pais a figuras centrais no processo educativo dos filhos, que os promove a “pedras angulares” nesse processo, que os admite como “parte integrante” do sistema educativo e que lhes reconhece “mérito pedagógico”, aparentemente convive mal com um outro discurso que os acusa de “não se interessarem”, de se “demitirem” das suas responsabilidades educativas, de “despejarem” os filhos à porta da escola e de só aí comparecerem (quando comparecem) se são “convocados”. Estas duas imagens constituem, contudo, estereótipos embutidos nos vários registos discursivos que circulam na arena escolar, o que, dado o seu carácter antitético, deveria tornar a sua sobrevivência simultânea bastante problemática. A compreensão destas duplicidades discursivas escapa aos cânones da racionalidade tradicional que supõe a coerência e a consistência intra e inter discursos (Sá, 2004).

João Formosinho apresenta duas conceções organizacionais de escola, uma escola serviço local do Estado e uma escola comunidade educativa, apresenta a designação dos diversos corpos constituintes da comunidade educativa (professores, pais e alunos) e analisa o fundamento da legitimidade da participação da comunidade educativa na direção.

A escola como serviço local do Estado é um serviço chefiado por órgãos locais, na dependência dos serviços centrais, sem autonomia científica, pedagógica, curricular organizativa, através de despachos normativos, circulares e instruções diretas (Formosinho, 1989).

A escola como comunidade educativa, modelo descentralizado previsto na Constituição, dá relevo à sociedade civil, já não é restrita e fechada em si mesma, como num sistema centralizado, mas inclui os membros imediatos (alunos e pais) e mediatos da escola (comunidade profissional e local), uma comunidade educativa aberta a todos os interessados no processo educativo (ibidem).

O ordenamento proposto operacionaliza, assim, para a educação escolar os princípios político-administrativos da Constituição que tinham sido assumidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 43º- 46º) (Almeida, 1988, Formosinho, 1988; Formosinho, Fernandes & Lima, 1988).

O autor apresenta diferentes tipos de relações das pessoas com a escola: - conforme a pertença e a distância da organização, com membros, como professores e funcionários, com utilizadores, como o caso típico das famílias dos alunos e público constituído pela comunidade servida pela escola; conforme a influência na organização, como beneficiário e cliente, é o caso dos alunos no ensino obrigatório; na conceção de serviço de Estado em que os utilizadores e o público têm apenas uma relação de beneficiários sem interferência nos serviços; na conceção de comunidade educativa, a qual não só abrange os membros, mas os utilizadores e o público, como professores, funcionários e alunos (comunidade educativa nuclear) e os alunos e as suas famílias (comunidade educativa ampla).

Formosinho apresenta ainda, fundamentos da participação na direção da comunidade educativa, o que implica mudanças na conceção de democracia participativa: -

a participação dos professores baseia-se na sua legitimidade como membro produtor de serviços essenciais da escola; a participação dos estudantes, cuja participação pode ser política, como beneficiários do previsto no projeto educativo e como utilizadores clientes na escolha das atividades de complemento curricular, e também ser participação pedagógica, como sujeitos da sua aprendizagem; a participação dos pais e encarregados de educação na conceção de escola serviço do Estado dá-lhes o estatuto de beneficiário, através do qual têm o direito à informação da qualidade e quantidade dos serviços prestados aos seus educandos. Na conceção do Ordenamento Jurídico, para além da participação genérica no Conselho de Direção, dá aos encarregados de educação a participação nos Conselhos de Turma.

Devem os pais intervir como cidadãos? A resposta a esta questão é simples - a legitimidade do pai como “produtor”, responsável pela educação do filho, conduz inevitavelmente à legitimidade de cidadania. Como responsável, tem legitimidade para determinar a sua atividade educativa por valores e normas que escolhe e assume como cidadão. Assim, os pais e encarregados de educação também intervêm, na sua qualidade de cidadania, como público da escola.

Diremos mais, como o Estado exerce o seu direito/dever de educar a geração jovem agrupando as crianças em escolas e, dentro destas, em turmas, proporcionando-lhes condições comuns, os pais só podem exercer eficazmente o seu direito de responsáveis pela educação dos filhos associando-se, assim, a eficácia da ação dos pais como produtores depende da sua possibilidade de intervenção como público (Formosinho, 1989).

1.2. O domínio das políticas educativas

A colaboração Escola-Família é uma componente importante das reformas educativas de todos os países e constitui uma prioridade da Política Educativa Portuguesa. Ao longo da história do sistema educativo português, as relações entre a Escola e a Família, ou entre Encarregados de Educação e Professores, foram e continuam a ser um assunto controverso (Lima, 2002).

A definição de uma política educativa torna-se, cada vez mais premente como forma de agilizar mecanismos de educação e formação sendo notória a tentativa de estabelecer coerência entre as finalidades da educação e o sistema de valores da sociedade, bem como a vontade política de promover uma nova perceção de educação, não obstante o período conturbado que vivemos de constantes ensaios nas organizações das políticas educativas.

Consideramos duas concepções de escola, no domínio das políticas educativas, a escola ao serviço do Estado e a escola como comunidade educativa, em que a escola não é um serviço periférico do Estado, não faz parte da sua administração direta, mas, também não é independente do Estado, respetivamente.

1.2.1. A escola ao serviço do Estado

A escola ao serviço do Estado no modelo de administração pública centralizada, é concebida apenas como um serviço local do Estado integrada na sua administração periférica. É um serviço chefiado por órgãos locais que funciona na dependência dos serviços centrais do Ministério da Educação. Deste modo a escola não tem autonomia nem

científica, nem pedagógica, nem autonomia curricular nem organizativa, nem autonomia financeira nem administrativa. É um serviço dirigido pelos Serviços Centrais através de despachos normativos e outras diretivas.

A comunidade escolar é restrita aos membros da organização escolar e exclui clientes, porque é restrita aos elementos que possam ser enquadrados na cadeia hierárquica dependente da Administração Central e passam a ser sujeitos ao poder disciplinar do Estado. Isto é, a comunidade escolar é restrita aos professores, funcionários e alunos. Não se pode falar em comunidade educativa (Formosinho, 1999).

A escola deve intervir, como categoria de mediação, na relação com as estruturas organizacionais, administrativas, pedagógicas, didáticas e parentais, descentralizando do Estado o poder e conquistar maior autonomia.

1.2.2. A escola como comunidade educativa

A escola como comunidade educativa apresenta um modelo descentralizado de administração pública dando papel de relevo à sociedade civil, dentro dos princípios da participação. A escola não é uma mera coleção de indivíduos e de grupos, de departamentos ou unidades organizacionais, de objetos e estratégias, de meios e de fins, de alunos e professores, de interações verbais e não verbais de textos produzidos, de decisões tomadas...embora também seja tudo isso, mas não apenas isso (Lima, 2011b).

A comunidade escolar já não é restrita e fechada, mas inclui os membros e os clientes imediatos (alunos e pais) e mediatos da escola (comunidade profissional servida e comunidade local). É, pois, uma comunidade educativa aberta a todos os interessados no processo educativo (Formosinho, 1999).

A escola como comunidade educativa pressupõe autonomia científica e pedagógica, autonomia curricular e organizativa, e autonomia financeira e administrativa. Claro que a autonomia tem limites, seria corporativa dos professores, e a prestação de contas não se faz ao Estado apenas, mas, em primeiro lugar, à comunidade educativa e em segundo lugar à administração estatal.

Na conceção da escola como comunidade educativa as fronteiras física e legal, são substituídas por uma fronteira social mais ampla e fluída, que abrange todos os interessados, de modo direto ou indireto, na educação escolar. Assim se cumpre o preceito da Lei de Bases que obriga o sistema educativo a assegurar a “interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico” (artº 43º, nº2).

Na conceção da escola como comunidade educativa os pais têm igualmente legitimidade para participar como utilizadores clientes, isto é, têm legitimidade para tentar influenciar os serviços educativos que a escola produz, direito a escolher a escola a frequentar pelo filho, direito a influenciar a orientação educativa da escola, procura de maior diversidade na oferta curricular da escola (Formosinho, 1999)

1.3. A escola como comunidade educativa aberta às famílias

A conceção da escola como comunidade educativa manifesta-se, entre nós, na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que estabelece os princípios organizacionais e administrativos da descentralização, da participação e da integração comunitária. Este conceito é apresentado por Formosinho (1989) com base nos princípios da autonomia, da participação e da

responsabilização perante os seus membros e da abertura a todos os interessados no processo educativo.

“Recomenda-se aos professores para estabelecerem uma colaboração estreita com as famílias, a fim de melhor situar as crianças no seu meio e suscitar a participação dos pais nos afazeres e atividades escolares dos seus filhos.” (Montandon e Perrenoud, 1987: 33)

As práticas de aproximação às famílias têm vindo a aumentar em sintonia com a legislação vigente ao incentivar o envolvimento parental e da problemática ser discutida em várias instâncias da formação contínua de professores, as dificuldades não são ultrapassadas e as escolas parecem manter os seus padrões tradicionais de interação com as famílias. Parte dessas dificuldades é, sem dúvida, inerente ao paradigma educativo existente que visa, essencialmente, a prestação de serviços de profissionais a clientes e não a formação de parcerias para a aprendizagem. Outra parte terá a ver, com o facto de os professores não estarem suficientemente preparados para desempenhar esse papel com total eficiência.

Assim, e na medida em que se considera que os professores constituem um elemento chave no desenvolvimento de parcerias entre a escola, a família e a comunidade, a formação inicial de professores deve desempenhar, também, um papel crucial não só na sua preparação para colaborar com as aquelas instituições, como na modificação das suas atitudes relativamente ao envolvimento parental.

O contributo para um melhor entendimento sobre a difícil relação existente entre escolas e famílias, relação frágil e conturbada, no contexto de um mundo em mudança, relação que nos últimos anos, tem vindo a ser progressivamente escarpada tem contribuído para alargar o debate sobre a sua problematização. Para tal, focalizam a

atenção é focalizada sobre o modo como as profundas mudanças sociais a que hoje assistimos promovem o que designam por uma reconfiguração da relação escola-família.

A preocupação pela compreensão dos processos de mudança que respeitam a articulação entre as duas instituições sociais centrais da nossa sociedade, a escola e a família e alargar o debate sobre a sua problematização, é constante. As profundas mudanças sociais a que assistimos reconduzem a uma nova relação entre escola-família, a um conceito de família incerta e a um ritmo acelerado de modelo de vida.

A suposta harmonia educativa entre a escola e as famílias, que tem sido muito difundida através das ideias de colaboração e parceria, parece ignorar que, nos contextos da ação concreta, a relação não assenta numa base de reciprocidade, supondo frequentemente, pelo contrário, uma transformação unilateral das práticas familiares a fim de que estas sejam adequadamente ajustadas às práticas escolares (Sarmiento, 2009: 80).

A relação escola-família não se esgota num conjunto de relações entre professores e pais, mas também numa interação de sentimentos, emoções, qualidades e defeitos, que caracterizam as relações humanas. Há toda uma reflexão não só teórica, mas experiencial, de terreno, de estudo heurístico comparativo com investigações no estrangeiro.

O pai como responsável pela educação do filho tem legitimidade para determinar a sua atividade educativa por valores e normas, dentro de limites socialmente aceitáveis, que assume como cidadão. Deste modo, os pais e encarregados de educação intervêm na sua qualidade de cidadania, como público de escola.

I.2. A diversidade das práticas educativas familiares

Um dos vetores mais estruturantes das políticas e dos discursos em torno do tema da participação dos pais na vida das escolas caracteriza-se pela dualidade, tanto pelo reconhecimento legítimo do direito dos pais participarem no governo das escolas, que na hora de se operacionalizar essa participação reserva-se limitada. Também no discurso dos professores, se assiste por um lado ao consenso em relação à importância dessa participação, fundamental para o sucesso educativo dos filhos, mas por outro lado, insurgem-se contra a participação, considerando-a invasiva e nefasta para o desenvolvimento da ação pedagógica da escola. A posição dos pais que reclama espaço de intervenção na vida da escola e ao mesmo tempo se mostram pouco empenhados. (Silva 1994: 324) refere que há uma correlação negativa entre a progressiva institucionalização da relação escola-família e a mobilização destas em torno da participação na escola.

Reclama-se interrogar e refletir, qual o sentido destes paradoxos e ambiguidades/duplicidades, que nos reportamos acima, ao convocar todo o quadro teórico que apresentamos ao longo desta investigação, que sem querer tornar-se numa manta de retalhos é de todo pertinente, correspondendo mesmo ao trilhar de uma senda cheia de escolhos.

A colaboração Escola-Família é uma componente importante das reformas educativas de todos os países e constitui uma prioridade da Política Educativa Portuguesa. Ao longo da história do sistema educativo português, as relações entre a Escola e a Família, ou entre Encarregados de Educação e Professores, foram e continuam a ser um assunto controverso (Lima, 2002).

2.1. Um olhar sobre a participação parental nas escolas portuguesas

Até à industrialização dos séculos XVIII e XIX, a Igreja e progressivamente o Estado foram repartindo entre si o poder sobre a educação formal, deixando para as famílias apenas a missão de enviarem os filhos à escola. Por outro lado, os professores foram-se afirmando cada vez mais como profissionais e funcionários de Estado, ao qual não se poderiam opor. Esta aliança de interesses entre Estado e professores colocou as comunidades e as famílias à margem da escola. (Sá, 2004).

Ao longo do século XIX, os pais dos alunos que frequentavam os liceus, não se interessavam pela educação dos filhos, não compareciam na escola quando eram convocados. Apenas nos finais dos períodos, pressionavam os professores no sentido de facilitismo (ibidem).

Esta visão dos pais como defensores dos interesses particulares dos filhos levou a que em Dezembro de 1894, na Reforma Jaime Moniz/João Franco, o legislador defendesse que o Estado não deveria ceder às pressões das famílias criticando a “lógica consumista e pragmática supostamente na atitude dos pais face à escola” (ibidem).

Apesar desta representação das famílias, logo no ano de 1895, surge o decreto de 14 de Agosto que aprova o regulamento geral do ensino secundário, reconhecendo pela primeira vez “...aos pais o direito a serem informados, responsabilizando-se quer o diretor de classe, quer o reitor por essa função”. (ibidem).

Na segunda metade do século XX, assiste-se a um aprofundamento das transformações sociais e a uma reconfiguração da relação escola família (Silva e Stoer, 2005), pela transição da sociedade industrial para a pós-industrial, da modernidade para a pós-modernidade, da afirmação do Estado-Nação para o da emergência de novos modelos

de famílias, da defesa do direito à igualdade para a reclamação do direito à diferença, da cidadania atribuída para a cidadania reclamada, da escola primária de massas para a escola secundária de massas, da consolidação à crise da escola de massas, da escola para todos à educação permanente e participada, do pai colaborador ao pai parceiro, distintas identidades de pais, pai consumidor-lógica de mercado, pai parceiro-afirmação de identidades.

Após o 25 de Abril, mais propriamente a partir de 1975, assiste-se à iniciativa de um Estado centralista que tudo quer regulamentar e ao mesmo tempo criar condições de emergência de uma participação parental na escola, que não constitui uma coincidência, mas anda antes associada a uma crise de legitimação do Estado. Não obstante, o processo de participação parental está a ser orientado e valorizado, mais pelas prioridades dos professores e pela condescendência dos pais, do que pelas exigências políticas governamentais. Vários investigadores (Stoer, 1986; Santos, 1992; Lima 1992) estão de acordo em que a sociedade assumiu tal força que o Estado, durante algum tempo, ficou submerso perante aquela maré. A legislação pouco contou, dados os seus efeitos muitas vezes nulos, quando não perversos.

São vários os autores que chamam a atenção para a participação parental, fala-se de uma vaga de parentocracia, aparente poder dos pais, traduzido por uma regulação estatal que encoraja a constituição de associações de pais, de representantes de pais em órgãos de escola. O Ministério da Educação substituiu o seu controlo direto, de escolas e professores pelo controlo dos pais, um “comando à distância”, um controlo mais subtil mas eficaz. Com argúcia, chama-se a atenção para o papel normalizador que a escola exerce sobre as famílias, desde o efeito ao nível do orçamento familiar, a escolha do local para viver,

gestão do tempo e do espaço, do trabalho para casa, das condutas sociais adotadas, das redes de sociabilidade construídas.

A escola “trama” a família, a escola é um instrumento de controlo social, a escola tem um poder de penetração nas famílias, sendo também por elas penetrada, embora de forma assimétrica e regulada pelo Estado, como uma tecnologia social. Por outras palavras, a aposta do Estado numa crescente participação parental pode traduzir-se simultaneamente num maior controlo mútuo entre escolas e famílias. A relação escola-família pode contribuir, a prazo, para uma certa uniformização cultural, mas não necessariamente social.

Há outras leituras e não contraditórias, para a aposta do poder político, numa crescente participação parental, é que a legislação portuguesa, como referida no ponto seguinte, no enquadramento legal, nesta matéria tem vindo a aproximar-se da dos outros países europeus, Stoer (1982) sublinha que a adoção de políticas educativas à semelhança do que acontece nos países do centro pode corresponder a uma procura de legitimação social por parte de um Estado semiperiférico sofrendo de uma crise de legitimação endémica. Pode ser lido também como uma relação de dependência de um país semiperiférico europeu face às políticas ditadas pelos países do centro em era de globalização crescente.

Por outras palavras, a aposta do Estado numa crescente participação parental pode traduzir-se simultaneamente num maior controlo mútuo entre escolas e famílias. A relação escola-família pode contribuir, a prazo, para uma certa uniformização cultural, mas não necessariamente social.

Assim, o surto legislativo a que assistimos atualmente e que destaca a importância das associações de pais e da inclusão de representantes parentais em diversos órgãos de gestão das escolas, aponta para um paradigma de educação participada que parece cruzar

um duplo e aparentemente contraditório movimento, por um lado, nas famílias, temos cada vez mais ambos os membros do casal a trabalhar, o que provoca a entrada cada vez mais precoce das crianças para a instituição escolar ou paraescolar (creche, amas, jardim de infância, etc.). Os encarregados de educação, como representantes dos encarregados de educação requerem uma dupla condição: a existência de uma escolarização de massas secundária (pós industrial); o funcionamento de um regime democrático (pós IIª Guerra Mundial), são uma resposta a uma crise de legitimação do Estado que assolava as sociedades.

2.2. Enquadramento legal

Sobre o envolvimento parental na vida escolar começou a desenhar-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, no qual, não se encontra uma única referência aos pais e encarregados de educação. No entanto, o Ministério da Educação manifesta o apoio à criação de associações de pais para os estabelecimentos de ensino preparatório e secundário e incentiva a colaboração entre a família e a escola.

A Constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976 pelo Parlamento, após o 25 de Abril de 1974, foi o primeiro documento oficial português com referências ao envolvimento dos pais na escola, a qual proclama o direito e o dever de os pais educarem os seus filhos e defende a cooperação entre o Estado e as famílias, no que refere à educação. Nesse contexto surge uma lei aprovada pelo Governo, Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro, que prevê a participação dos pais nos conselhos de turma, “um representante dos pais sempre que haja problemas disciplinares em agenda”.

A primeira lei sobre criação de associações de pais nas escolas secundárias foi publicada em 1977 (Lei 7/77 de 1 de Fevereiro), com a formação do SNAP.¹

O Despacho Normativo 122/79, de 1 de Junho impõe ao conselho diretivo a realização de reuniões regulares com a associação de pais, e confere à associação de pais um lugar no conselho pedagógico da escola.

Com o Decreto-Lei 125/82, de 22 de Abril é criado o Conselho Nacional e Educação, uma organização consultiva com representantes das Universidades, sindicatos dos professores, pedagogos, associação de estudantes e de pais.

Em 1984 o Decreto-Lei 125/84, de 28 de Setembro aprovou uma nova lei relacionada com as associações de pais permitindo que as escolas pré-primárias e elementares tenham associações de pais.

A Lei 46/86 de Outubro da LBSE,² com diferentes interpretações, estipula a participação dos pais na tomada de decisões a nível nacional e da escola, cuja gestão se orienta “por princípios de democraticidade e de participação, de todos os implicados no processo educativo”.

Em 1989, foi aprovada a regulamentação dos conselhos pedagógicos das escolas, com o Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, os pais não só têm lugar no conselho pedagógico mas também no conselho de turma.

O Ministério da Educação, com o Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90 de 14 de Setembro, publicou um diploma que confere aos pais a possibilidade de escolha da escola, que lamentavelmente, não está a ser aplicada na maioria das escolas.

¹ - Sindicato Nacional de Associação de Pais, depois CONFAP, Confederação Nacional das Associações de Pais.

² - Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio, provavelmente a lei mais importante publicada, no que se refere ao envolvimento dos pais no novo sistema escola de administração escolar, em que os pais ficam com representantes no conselho de turma, no conselho pedagógico e no conselho de escola. No que concerne aos processos de avaliação, os pais ficaram com mais direitos e deveres com a aprovação do sistema de avaliação nacional de estudantes, em que os professores devem informar os pais em relação a todo o processo avaliativo dos seus filhos.

A Lei das Associações de Pais (Decreto-Lei n.º 372/90) é atualizada pelo Despacho n.º 239/ME/93, de 20 de Dezembro, que define a representação dos pais do 1.º ciclo e do pré-escolar no Conselho Pedagógico e no Conselho Escolar, e estipula a periodicidade mínima de três meses nas reuniões entre a direção escolar e a associação de pais e as regras de convívio entre ambos. No caso de não haver uma associação de pais formalmente constituída compete à direção escolar nomear no início do ano letivo, um representante dos pais.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, vem dar especial atenção às escolas do 1.º ciclo, integrando-as numa organização coerente de autonomia, perdendo assim o estatuto de menoridade que as caracterizava. Menciona que “a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada diariamente, por uma cultura de responsabilidade distribuída por toda a comunidade educativa”.

Os princípios orientadores da disposição e da gestão curricular do ensino básico são referidos no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, consentindo aos pais o direito de cooperar na conceção, aprovação e avaliação do Projeto Curricular de Turma, através do seu representante no Conselho de Turma.

A Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, aprova o estatuto do aluno do ensino não superior, facultando aos pais uma especial responsabilidade no processo educativo dos filhos. Acompanhar ativamente a vida escolar dos educandos, comparecer na escola sempre que julgue necessário e quando for solicitado são alguns dos deveres explícitos no artigo 6.º, que comprovam uma clara exigência de coresponsabilização.

Como verificámos, o movimento associativo dos pais é atualmente inquestionável e muitos líderes escolares e docentes temem que esse envolvimento lhes retire o poder e seja uma forma de controlo e de inspeção. Em certa medida, estes receios podem ser legitimados pela partilha do poder inerente a uma intervenção das famílias mais exigente no quadro legislativo em vigor.

Neste sistema, atribuem-se particular importância às associações de pais. A elas compete o delicado papel de integração dos pais na comunidade educativa e a criação de uma parceria válida com a escola. Urge uma afirmação clara de valores, uma definição inequívoca de papéis, uma postura equilibrada na cooperação e uma conciliação de esforços que permitam conceber a escola como um espaço de cultura ao serviço das famílias e da comunidade.

A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo e do diploma de Autonomia e Gestão das Escolas é atribuído à escola um espaço de aprendizagem inserido na sociedade. Esta imagem implica a participação ativa da família na educação. O regime democrático ampliou a participação dos pais na definição de políticas do sistema educativo e permitiu potenciar uma cultura de inovação.

Ao assumir-se como comunidade educativa, a escola assegura aos pais o direito e o dever de cooperarem, não se limitando ao cumprimento de algumas ações, mas também a participar na sua conceção, planeamento, execução e avaliação das atividades.

Este é o papel da legislação que enquadra o objetivo da colaboração, reformulando regulamentos. Nenhuma reforma obtém consenso total e provavelmente deixará cética grande parte dos seus intervenientes, mas pode refletir num compromisso de partilha. Mas para normalizar o processo, isto não é suficiente. É preciso que os atores educativos estabeleçam regras que garantam a todos a transparência, o acesso à informação e principalmente o empenho.

“O Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, (...) associando e pondo ao serviço da obra comum essas duas forças sociais - a família e a escola - que atuam em direções diversas e por vezes opostas.” (Azevedo, 1958: 66)

2.3. A importância da relação escola-família perante os desafios do quotidiano

No que concerne ao papel da família nas sociedades modernas, são unânimes as opiniões dos autores, que a família exerce cada vez mais precariamente as funções educativas que lhe estavam tradicionalmente atribuídas. É do conhecimento geral, que a função da família não se confina à transmissão de saberes, mas constitui o conjunto das ações educativas que visam o desenvolvimento pessoal e social, isto é, “o desabrochar da autonomia das responsabilidades sociais” (Ardoino, 1980).

Perante o mundo inconstante, a família transfere para a escola a responsabilidade de instruir e educar os seus filhos e espera que os professores transmitam o conhecimento, os valores e os padrões de comportamento, até porque a função da escola é educar. Os pais reconhecem a legitimação do papel e poder dos professores na aprendizagem, modelagem, dificuldades e equilíbrio emocional dos seus filhos. Os principais ambientes sociais que proporcionam à criança modelos de referência para as suas condutas são a família e a escola. Partindo do pressuposto de que os primeiros anos de vida determinam o sucesso

futuro, as famílias são responsáveis pelos primeiros estádios da aprendizagem e pela preparação do ingresso da criança na escola. O que significa que a escola deve conceber o seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa. Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será o permanente diálogo com os pais.

Não deixa de ser importante, o apelo de vários autores em chamar a atenção para a necessidade de se refletir sobre o papel dos pais sentirem que podem mudar e controlar certas circunstâncias, o chamar a atenção de políticos, tendo como consequência o melhoramento e sucesso dos filhos, mobilizando um conjunto de estratégias através das organizações comunitárias, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola.

Uma maior corresponsabilização dos pais no processo educativo dos educandos tem resultados positivos para estes e “para além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar.” (Silva, 2003a). Este autor reforça, ainda, o papel da participação dos vários intervenientes que correspondem teoricamente a uma maior democratização, não só da escola, mas também da sociedade.

Na perspetiva de Silva, a reflexão sobre a problemática da relação entre a escola e a família evidencia a questão da relação entre a cultura da escola e da família. Por isso é necessário prudência para que esta não se transforme “numa relação armadilhada”, “num meio de reprodução social e cultural” (Silva, 2003b).

Outra perspetiva aponta para um papel tendencialmente conservador dos pais (Cullingford, 1985; Dale, 1994; Johnathan, 1993). Temos apontado para uma dupla díade

(Silva, 2003b) na relação escola família, a primeira atuação é a defesa direta dos interesses do próprio educando (quer em casa quer na escola) ou a defesa de interesses gerais (ser dirigente da Associação de Pais) que se pode traduzir mais num exercício de um papel do que numa voz ativa de cariz cívico, logo político. A dimensão coletiva privilegia a defesa de interesses gerais, a individual traduz a defesa de interesses particulares.

Willard Walter considera pais e professores “inimigos naturais”, mas podemos considerar que existe uma aliança natural entre pais e professores, ambos querem o melhor para os seus educandos, o que seria uma ilusão porque no fundo, ambos esperam coisas diferentes para os seus educandos. Deste modo, esta aliança, poderá ser mais um mito do que uma realidade, constitui uma quimera, que dá origem a uma descontinuidade entre escola e o lar (Sara Lightfoot, 1978).

Stoer e Silva (2005) apresentam a relação escola família como uma relação saudável e positiva, “Escola e Família de mãos dadas”, aprofundada pelas políticas educativas, com excessiva promoção de pais colaboradores e pais parceiros, preocupados não tanto com a pedagogia mas com a performance, no sentido de implementar as relações e melhorar a vida dos jovens.

2.4. A escolha da escola pelos pais

Os pais têm reivindicado direito de escolher a própria unidade fornecedora de serviços, isto é, a escola a frequentar pelo filho, dentro de certos limites.

A escolha da escola para a generalidade dos pais rege-se entre a competição entre escolas e melhoria generalizada do seu desempenho académico. As políticas educativas mais recentes apresentam o direito de os pais poderem escolher a escola que desejam para os seus filhos, apesar do poder legal conferido aos pais para intervir neste processo, seja

alvo de diferentes opiniões. Se para alguns a nova política educativa se inscreve num esforço de democratização da escola, refletindo o movimento reivindicativo dos pais por um maior poder de intervenção na educação dos seus filhos, dando assim corpo ao princípio genérico de que os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos, para outros é antes a manifestação de “oportunismo político”, visando reintroduzir de forma encapotada um sistema seletivo. Por sua vez o governo quer resolver o problema do subaproveitamento escolar encerrando algumas escolas sem custos políticos daí decorrentes (Sá, 2004).

Cada vez mais, a escolha da escola pelos pais é um fator determinante na vida dos seus filhos, é na escola que as crianças, passam a maior parte do seu tempo, onde adquirem diferentes conhecimentos mas também valores que vão ser importantes para o resto da sua vida. Especialmente a escolha da escola para os primeiros quatro anos de ensino não é uma tarefa simples uma vez que implica uma grande responsabilidade pela importância que estes primeiros anos representam para o futuro de uma criança.

Outra razão da escolha da escola pelos pais é a área geográfica de residência. São muitos os pais que mudam de residência com o intuito de os filhos irem para a escola da sua preferência o que trava a degradação da qualidade de ensino, reduzindo as despesas.

No que diz respeito aos direitos humanos, os pais, têm o direito de escolher a escola de acordo com as convicções. Os pais conhecem melhor os filhos. Há pais que valorizam a escola, outros não se interessam minimamente.

Se os pais escolherem a escola crê-se que haverá mais motivação na criança. Se a escola é boa a criança sente-se especial se é escolhida. E o que acontece com as crianças excluídas?

As escolas estão preocupadas em atrair os alunos certos. Há escolas que ditam as leis do mercado e outras que, simplesmente se submetem as essas leis. Os pais devem saber escolher, convocando critérios que relevem da excelência académica dessas escolas. As políticas de escolha, constituem novas formas de reintroduzir a hierarquia e a seletividade nas escolas. O poder dos pais redonda numa tecnologia social que sob a promessa de os libertar de opressão do produtor, os aprisiona na teia asfixiante do consumidor responsável (Sá, 2004).

Num contexto marcado pela complexa reconfiguração dos processos de (multi)regulação (Barroso, 2003) na arena educativa, que se desenvolve em paralelo com uma crescente procura (desencantada) da educação, é fundamental questionar se (e em que medida) a “democratização quantitativa”, traduzida no acesso a mais educação para todos, tem contribuído para a “democratização qualitativa”, ou se, pelo contrário tem antes induzido formas de “democratização segregativa” (Merle, 2002), traduzida na “translação” e “recomposição” das desigualdades.

As políticas de (livre) escolha da escola pelos pais, componente essencial dos processos de refundação das relações entre “produtor” e o “consumidor” os bens educativos, têm-se prestado a leituras diversas, umas enfatizando o seu potencial democratizador, outras denunciando a sua agenda oculta orientada para a (re)elitização do sistema (Ball, 1995).

Na escolha da escola diferentes categorias de pais com diversos graus de escolaridade não mostram sensibilidades diversas e organizam as suas hierarquias de excelência, pelos argumentos de escolha. Tanto os encarregados de educação menos escolarizados, como os de nível igual ou superior ao ensino secundário enfatizam, de forma progressivamente mais intensa, a importância de preparar bem para os exames, a

exigência atribuída à escola, a atenuar a relevância da qualidade das instalações, a valorização dos *rankings* das escolas e a sua preferência em função do ambiente de disciplina. Seja porque exerce uma ação magnética sobre os encarregados de educação que mais valorizam determinadas propriedades escolares, seja porque o *filtro* que utiliza para resolver o problema da procura que excede a oferta retém alunos cujos encarregados de educação valorizam aquelas mesmas propriedades (Antunes & SÁ, 2010a).

O resultado final parece ser uma maior concentração dos encarregados de educação que, além (e para além) de uma escolaridade média mais elevada, aderem a uma *hierarquia de excelência*. Com efeito, para um número significativo de argumentos de escolha, é possível encontrar adeptos com idênticos níveis de entusiasmo em todo o espectro de encarregados de educação (ibidem).

2.5. Colaboração das famílias na vida escolar

As formas de envolvimento e participação, a tipologia de participação proposta por Lima (2003), bem como o conceito de “pai responsável” (Stoer e Cortesão, 2005), servem de apoio ao nosso estudo, contribuindo para caracterizar os Pais/Encarregados de Educação, na realidade são mais Mães/ Encarregadas de Educação, no que às relações Escola-Família diz respeito.

O envolvimento parental pode ajudar os filhos no sucesso escolar, ajudar os próprios pais no maior apreço do seu papel, ajudar as escolas no que concerne em receber a sua cooperação, bem como esperar melhorias na sociedade democrática. As escolas devem ser promotoras de políticas/estratégias que promovam a maior aproximação das famílias à escola. Os pais podem ser envolvidos de diferentes formas e cabe à escola proporcionar uma diversidade de modalidades de envolvimento parental na escola.

Joyce Epstein (1991,1996) promoveu uma tipologia de modalidades de envolvimento parental na escola, que pode ser útil como instrumento de reflexão-ação das escolas. É importante averiguar em que medida a escola proporciona o envolvimento em cada uma das modalidades e refletir se estas estão de acordo com as necessidades da escola e das famílias.

Joyce Epstein (1987) apresenta-nos a existência de diferentes tipos de envolvimento dos pais, vistos não de forma isolada, mas num programa integrado entre escola e pais, designadamente, ajudar os filhos em casa e caso os pais não tenham condições de o fazer, cabe à escola intervir, esta deve comunicar com os pais sempre que se justifique, por sua vez os pais podem colaborar na organização de eventos escolares e ajudar na aprendizagem dos filhos, além disso, os pais podem influenciar a tomada de decisões na escola, uma vez que ambos procuram o sucesso escolar das crianças. Nega, contudo, a ação determinante da herança cultural e afirma que se os professores esclarecerem a família sobre as estratégias que podem ajudar desenvolver nos alunos as atitudes conducentes ao sucesso, então a possibilidade destes adquirirem os procedimentos poderá ser uma realidade.

Qualquer programa de envolvimento parental na escola deve começar por fortalecer a comunicação entre as famílias e as escolas. A comunicação escola-família é o requisito básico para a existência de outras formas de envolvimento parental na escola. Quando a escola e a família comunicam de forma eficaz, os pais têm mais probabilidades de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o professor e com a escola, as interações entre a escola e a família aumentam, os pais percecionam a escola e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da escola e a ação dos professores, acompanham melhor os progressos da criança.

A intervenção política em matéria educativa relativamente às propostas de intervenção das famílias na administração escolar têm sido interpretadas como aparentemente naturais e consensuais, mas, por vezes, torna-se difícil compreender as suas lógicas de interesses, até porque quanto mais consensuais são as políticas mais elas se revestem de interesses normativos.

Se há mais de um século se invocava em Portugal os perigos de uma educação escolar subordinada aos interesses individuais dos pais, recentemente deparamo-nos com discursos políticos que valorizam os interesses gerais, o exercício da cidadania democrática em torno da construção de uma escola livre, autónoma e democrática.

Desde a década de 80 que a ênfase da perspectiva dos pais como consumidores tem sido acentuada, bem como a introdução de um maior número de representantes da família nos órgãos das escolas.

Deixámos para trás uma história de relações distantes e autoritárias, em que os governos não reconheciam os pais enquanto atores políticos, enquanto possíveis parceiros numa governação democrática das escolas e enquanto codecutores de políticas e de projetos escolares. Surgiram novos discursos que conferem a importância da participação dos pais, que adotam uma linguagem democrática, que legitimam a descentralização educativa e identificam novos atores sociais. Desta relação pode surgir negociação e cooperação no sentido de devolver os poderes políticos à organização escolar e familiar.

Quando formalmente se abrem novas conjunturas de intervenção das famílias nos órgãos de gestão escolares, se a circunstância viesse a ser utilizada não no sentido de democratizar a governação das escolas e de reforçar a sua autonomia, mas no sentido de introduzir novos mecanismos de controlo político sobre as escolas, sobre os professores e sobre os alunos, estaríamos a presenciar a substituição do controlo político/administrativo

dos governos centralistas, por um novo controlo legitimado pela participação parental conduzida não somente pelos pais, mas talvez por outras forças sociais e económicas em seu nome. Teoricamente tratar-se-ia de uma aparente descentralização dos poderes, mas na prática seria uma forma de delegação política do Estado, devolvendo as responsabilidades em favor de novas instâncias de regulação.

Como na prática é considerado perigoso uniformizar a procura social da educação, os caminhos alternativos para a participação das famílias na administração dos estabelecimentos escolares encontram-se em aberto, dependentes das orientações políticas, da intervenção do Estado, das organizações escolares e dos atores educativos.

Se as estratégias políticas forem benéficas, servirão sobretudo para legitimar os sectores sociais mais débeis, isto é, as famílias cuja capacidade de escolha se encontra reduzida.

Afonso (1993) propõe uma maior intervenção dos pais nos órgãos da escola, não para serem eles a controlar os objetivos, mas para que se verifique um maior equilíbrio entre as duas partes.

Sobre o clima democrático e de tolerância construídos pela ação de todos os intervenientes, Freire (1996) refere que “é absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem (...) abrir a escola à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destinos dela”.

Se o controlo político prevalecesse sobre a escola, os obstáculos colocados à participação parental pelos governos, pela administração e pelos professores teriam sido removidos através de alianças, de tal forma que a nova intervenção da família se cumpriria através de lógicas de controlo, de dominação e de competitividade, e não enquanto exercício de cidadania democrática. A dificuldade maior em potencializar a participação da

família nos órgãos diretivos é saber se a sua intervenção se fará numa lógica de democratização, se o diálogo com os líderes, com os professores e com os outros atores educativos, será em benefício da ação educativa, ou se adotará interesses particulares idênticos às instâncias do poder centralizado.

Vincent (1996) tem sublinhado com base em investigações que os representantes dos pais nos órgãos de gestão sentem-se mais como membros daquele órgão do que representantes de uma determinada categoria social, sobrepondo-se o sentimento de pertença ao de representação. Esta realidade é mais perceptível quando a maioria dos representantes dos pais possui um capital cultural próximo da escola.

Os problemas de representação não se resolvem com a extinção desta, mas na tentativa de ampliar a participação articulando-a com os membros dos órgãos da escola.

O contexto em que emerge a ideia dos pais/gestores é o do esforço por parte do poder político, de importar para a educação, técnicas empresariais. A ênfase é colocada no papel dos pais enquanto gestores e não como consumidores. O seu papel deixa de ser individual, em função daqueles que representa diretamente e passa a ter um cunho mais coletivo, em nome dos alunos e das suas famílias.

Os estudos sobre a administração participada sugerem que os órgãos diretivos têm-se mostrado resistentes à participação de outros atores e que, de um modo geral, a que existe não representa o poder parental. Em muitos aspetos, a representação da família nestes órgãos tem sido conduzida à lealdade para com o órgão em vez de ser implicada numa filosofia de representação dos interesses dos pais (Macbeth, 1993).

É neste contexto organizacional de arena política que a liderança assume um papel central e decisivo no que se refere à criação de condições a uma participação dos encarregados de educação, orientada para o desenvolvimento e não para o controlo. Não se

trata de despolitizar a participação dos pais, de eliminar as diferenças e de subordinar os interesses, mas de assumir a natureza política da educação de acordo com um sistema de regras produzidas pelos atores sociais.

Para além da relação tipicamente pedagógica, existem sinais que apontam para as potencialidades do discurso político/educativo entre a escola e a família até porque a intervenção dos pais não está administrativamente subordinada. O envolvimento pode ainda ser ampliado a partir do interior de cada escola se for articulado com os conhecimentos educativos e pedagógicos, contribuindo assim para pôr termo à desconexão entre a política e a educação.

Para Munn (1993) é difícil generalizar sobre os efeitos da atuação dos encarregados de educação nos corpos de gestão das escolas. Estes têm promovido a ideia de que o envolvimento parental poderá induzir a novos hábitos, o que de certa forma desafiará as noções tradicionais da relação escola/família. Em vez de agravar potenciais tensões entre os membros da comunidade, a procura conjunta de soluções concretas para os problemas do quotidiano poderá antes traduzir-se num melhor conhecimento mútuo, criar uma cultura mais participativa e possibilitar o estabelecimento de alianças conjuntas, o que terá como efeito uma maior exigência quanto às condições de funcionamento das escolas.

Da parte das famílias será provável verificar-se um reforço das estruturas do movimento associativo dos pais enquanto grupo de pressão e de interesse, contribuindo para a mudança de relacionamento entre escola/família (Macbeth, 1993). Apesar de o percurso ser moroso, será provável que os regulamentos sobre a participação parental se traduzam numa redefinição da cultura dos profissionais educativos e numa maior visibilidade da representação parental no quotidiano escolar.

Contudo, como escreve Machado (2005), a simples incorporação da participação dos pais na gestão da escola pública não garante a sua democratização substantiva e pode até fazer entrar o mercado na escola pública, até agora “uma ilha de socialismo num mar de mercado” (Freedman, cit. in Terrén, 1999: 280), e legitimar a reprodução da desigualdade social pelo modo escolar ou mesmo a exclusão escolar, fazendo com que uns alunos sejam mais iguais que outros, como diria George Orwell (2004: 171). Aliás, hoje, esta é uma grelha de leitura através da qual merece ser olhada a escola pública portuguesa, assim como as políticas de outorga de autonomia, os espaços nela preenchidos pelos pais e pelos professores, os mecanismos de atração-rejeição desenvolvidos e as políticas de inclusão/exclusão legitimados por aqueles que exercem o poder de *voice* no interior da escola (Formosinho & Sarmiento, 1999: 80).

I.3. A relação escola-família

As escolas e as famílias, pela sua história, têm caminhos e ideias diferentes e só se cruzam quando surgem problemas. As fronteiras entre escola e família estão bem definidas até porque o funcionamento destas é autónomo. Na família a criança é tratada pela sua individualidade e na escola é tratada não pelo que a distingue mas precisamente por aquilo que a une.

A história destas duas instituições sociais remete para o afastamento que se verifica presentemente. Sobre este assunto Bourdieu (1980: 91), citado por Van Haecht (1992: 22) refere que o *habitus*:

“Assegura a presença ativa das experiências do passado que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de perceção, de pensamento ação, tendem certamente mais do que todas as regras formais e normas explícitas a garantir a conformidade das práticas e a sua constância através do tempo”.

Para Lightfoot (1978) as interações estabelecidas na família são pessoais e democráticas e na escola são posicionais e autoritárias, marcadas pelas clivagens sociológicas. De acordo com a teoria da separação as interações entre pais e professores estabelecem-se numa rede de relações sociais, pois os atores produzem a sociedade através de condicionalismos, o que provoca descontinuidade, tensão e conflito.

A relação entre a escola e a família comporta obstáculos e dificuldades que são difíceis de ser ultrapassados. Montandon (1985: 37) afirma que:

“É normal que existam certas divergências, certos mal-entendidos, por vezes reais conflitos. Uma política de desenvolvimento das relações não postula nem a identidade da família e da escola nem a sua convergência espontânea a respeito de todos os assuntos. A cada um o seu mérito – de pai e de professor – a cada um a sua autonomia relativa e a sua responsabilidade. Isto não exclui a comunicação e a cooperação”.

3.1. A separação entre a escola e a família

A clivagem sociológica que se encontra nestes dois grupos é também cultural e repercute-se na interação diária entre a escola e a família, pois influencia as expectativas e as práticas familiares perante a vida escolar dos seus filhos, mas também a forma como os professores interagem com os alunos e as suas famílias.

A afirmação das competências é também um fator de separação. Os professores tornaram-se modelos culturais e políticos que procuram impor e determinar o modelo de bons pais. A escola é vista como o seu território e acusam as famílias de terem práticas educativas que põem em causa a ação dos professores. O afastamento que se verifica nesta relação está também associado ao desejo de instituir na família o efeito escola espelho, ou seja, adequar a casa às necessidades da escola. Vincent (1996: 75) reprovava esta tendência e recorda:

“Aumentar a congruência entre casa e escola significa muitas vezes, na prática, que a casa é solicitada a mudar para se adaptar à escola, uma tarefa que muitos pais não estarão em condições de ou não quererão levar a cabo”.

3.1.1. A escola como feudo dos professores

A escola foi e continua, em parte, a ser um “feudo” dos professores. Por isso, vai resistindo e adiando o diálogo cooperativo com os pais, circunscrevendo-o ao indispensável e ao legalmente prescrito para não abdicar do poder que sempre deteve. Inseguros nos seus poderes, ameaçados pela presença dos pais, os professores questionam e sobre a pertinência desta presença dilemática: serão os pais intromissores ou interlocutores? É à escola, como detentora da cultura socialmente dominante e do poder reconhecido, que compete tomar a iniciativa neste diálogo de colaboração, até porque não

pode orgulhosamente comportar toda a responsabilidade de dar resposta aos crescentes pedidos que a sociedade civil e as famílias lhe estão exigindo. Quanto mais partilhar esta responsabilidade com a comunidade, sem medos de perder os poderes, a menos pressão será sujeita e mais recursos poderá mobilizar para ir dando as respostas mais adequadas (Silva, 2001). Como afirma Nóvoa (1992: 27), “é preciso romper, de uma vez por todas, com a ideia de que as escolas pertencem à corporação docente. Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio ativo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem diretamente respeito”.

3.1.2. Resistências ao envolvimento parental

Quando analisamos a relação entre a família e a escola somos induzidos a refletir sobre a conceção familiar atual face as transformações da sociedade. Estes fenómenos conduzem à criação de barreiras que estão, muitas vezes, relacionadas com a tradição que reforça a separação entre as duas instituições.

Villas-Boas (1996) reconhece que a aproximação das famílias tem aumentado, no entanto, os professores continuam a originar barreiras a esta participação. Primeiro têm uma imagem negativa da família, pois consideram que muitos dos problemas que os alunos enfrentam na escola têm origem no ambiente familiar; segundo, resistem à participação dos pais na escola, pois receiam possíveis interferências na sua função profissional. A maioria dos contactos realizados pelo professor tem por base os problemas de ordem disciplinar ou de falta de aproveitamento, pelo que não contribuem para estimular a participação dos pais (Silva, 1994). Terceiro, defendem o estatuto profissional, pois consideram-se especialistas em educação, detentores de conhecimento específicos; quarto, preferem a família da classe média. McPherson (1972) mostra que as escolas têm uma visão estereotipada de que o

modelo de classe média constitui a “boa família”, o que revela baixas expectativas perante as crianças provenientes de famílias que se desviam desse modelo. Acreditam que as crianças provenientes de famílias carentes são incapazes de participar na formação dos seus educandos.

Foi realizado um estudo em Portugal sobre as causas do insucesso escolar associado à teoria do capital cultural, cuja conclusão:

“Mostrou que a histórica e tradicional dominância dos valores da classe média legitima a transmissão desses valores na escola. A educação formal incorpora uma hierarquia de valores que leva à internalização da inferioridade dos valores e comportamentos das crianças de outros grupos sociais” (Pedro, 1984: 9).

A sociologia da educação tem evidenciado que os fatores sociais condicionam a relação da família com a instituição escolar. “ A localização de classe dos pais tem um impacto direto sobre a sua capacidade para intervir na escolarização dos seus filhos e para participar enquanto consumidores ativos” (Crozier, 1997: 188).

As famílias das classes mais desprotegidas manifestam, na sua maioria, pouca confiança na sua capacidade em compreender os conteúdos abordados na escola, o que limita a sua participação em ajudar os seus educandos. Estes encarregados de educação têm geralmente uma postura passiva, culpabilizando-se pelas dificuldades das crianças na escola. As suas expectativas sobre as suas obrigações escolares são baixas e, por isso, também acabam por receber tão pouco da escola.

Muitas destas famílias consideram que durante os encontros realizados, alguns profissionais da educação são insensíveis pois utilizam terminologias difíceis de compreender, intimidando e bloqueando a comunicação efetiva. Grande parte dos encarregados de educação não possui este tipo de conhecimento específico e o nível de

confiança para confrontar os docentes e as direções da escola. Por vezes, o que falta a estas famílias não é o interesse pela educação dos seus filhos mas antes o conhecimento.

Crozier (1997: 195) sublinha que “enquanto os pais da classe média são capazes de elaborar sobre diversos aspetos do progresso académico dos seus filhos, os pais da classe trabalhadora não o são e, quando interrogados, tendem a referir-se, sobretudo, ao comportamento dos seus filhos na escola”.

A limitação de tempo para estabelecer contactos mútuos é uma barreira assinalada pelos pais e pelos professores. Os primeiros justificam, principalmente, a sua ausência por motivos profissionais e os segundos são da opinião que a convivência com a família não é uma prioridade na sua função de ensinar.

A escola continua a ser um espaço de transmissão de hegemonia de uma cultura dominante e deveria assumir-se como um local de celebração da diversidade cultural. É necessário flexibilizar o currículo no sentido de abranger os saberes e vivências de todos os grupos sociais, ou seja, “a necessidade de aproximar os currículos escolares a diferentes tipologias culturais necessariamente existentes em comunidades heterogéneas e pluralistas” (Marques, 1998).

Há uma barreira adicional ao envolvimento das famílias que se resume à natureza da escola como organização. Esta atua de acordo com procedimentos formais que dificultam a sua atuação perante as exigências da modernidade, evita a incerteza e procura estabilidade nos seus relacionamentos, limita as soluções para a resolução dos problemas, partilha a responsabilidade pela comunidade educativa e recorre às normas informais como estratégia para incutir formas de ação. A barreira colocada pelas características organizacionais das escolas é intensificada quando os agentes exteriores são pessoas que pertencem a grupos sociais diferentes.

Para haver envolvimento familiar é necessário encontrar novos comportamentos e novas práticas que abracem todos os intervenientes educativos. O desenvolvimento de tais procedimentos contribuirá para a democratização da educação.

3.1.3. A interação escola-família: diálogos mudos na comunicação

Na sociedade atual, a escola e a família partilham um conjunto de mensagens, de atitudes e de valores que transmitem intencionalmente, ou não, através das suas ações. Para que se cumpra o verdadeiro diálogo é necessário utilizar a linguagem verbal de acordo com os princípios e com as regras da comunicação.

O diálogo, a informação e a partilha de ideias são representações que pressupõem a utilização da linguagem oral ou escrita e transparecem no discurso dos pais, dos professores e dos líderes sobre o desenvolvimento da relação entre escola/família. Se pensarmos que a linguagem da escola está mais perto das perguntas do que da maioria das respostas, podemos imaginar quanta discrepância atravessará as informações e os diálogos que os agentes educativos tanto preconizam.

As funções da escola estão por inerência associadas às normas linguísticas.

Embora poucos saibam definir o que entendem por norma, faz parte do senso comum considerá-la uma influência para a linguagem. Esta carga simbólica produz com frequência, naqueles que se encontram exteriores a ela, uma imagem de inferioridade que gera inseguranças. Por outro lado, aqueles que se consideram detentores da norma fazem do seu capital linguístico um sinal exterior de riqueza que provoca fracassos na comunicação. Por isso, é necessário contrapor a superioridade hierárquica da norma em termos sociais e incluir a multiplicidade dos termos linguísticos.

“Aquilo que mais ocupa o discurso dos professores, independentemente das suas representações simbólicas e culturais, são eles próprios e os alunos. Os pais, a comunidade e, sobretudo, o Estado são elementos minoritários no discurso dos professores primários portugueses. (...) Em síntese: os alunos, os professores e a relação entre eles é o elemento estruturante do discurso dos professores” (Sarmento, 1994: 142-143).

O mundo de referências marcado por normas lexicais, por culturas e por vivências é de facto diferente para alguns pais e professores. Perante mundos paralelos, o diálogo entre a escola e a família será silencioso. Para Santos (1988), não só os encarregados de educação, mas também os docentes devem assumir uma postura desinibida e, perante a falta de compreensão, devem questionar o seu interlocutor.

A família tem à partida os seus códigos de leitura em relação às expectativas que têm da escola, ou seja, informações regulares sobre o desenvolvimento dos seus educandos ao nível do conhecimento e do comportamento, disponibilidade para serem recebidos pelos professores e pela direção escolar e colaboração mútua. É neste sentido que vão direcionando as suas questões.

A escola deverá orientar a sua ação tendo por base as particularidades de cada família e não esperar que seja esta a adaptar-se aos seus métodos e às suas normas, pois cada grupo detém uma herança pessoal e cultural específica. Se a escola não aceitar as diferenças individuais, poderá correr o risco de a família entrar em rutura com ela, adotando uma postura de indiferença e de desmotivação, o que poderá conduzir a uma acumulação de insucessos e a uma atitude de rejeição e de oposição em relação às normas da escola.

O diálogo existente entre os pais e os professores centra-se, por vezes, numa tentativa de encontrar lacunas no desempenho mútuo. “ Se os pais acharem que os

professores não os respeitam ou que os culpam pelas dificuldades dos seus filhos, podem hesitar em envolver-se ou ficarem desiludidos para sempre” (Swap, 1991).

A distribuição da autoridade no domínio escolar é desigual porque os professores sabem mais do que os pais em relação ao apoio que estes devem dar aos seus educandos. No entanto, as investigações apontam no sentido de que a família é um parceiro determinante no sucesso educativo das crianças.

“O incremento da profissionalidade dos professores deveria levá-los a uma maior disponibilidade para a receção das solicitações e informações dos pais e para a submissão ao exercício do seu controlo, tal como noutras profissões em que se verifica uma relação de “clientela” (...); todavia, tal incremento, na medida em que é reforçada a componente explícita do saber profissional e em que os conhecimentos profissionais se sofisticam, pode fazer acentuar o discurso da exclusão dos pais por estes não terem acesso a esse conhecimento” (Sarmento: 1994: 75).

Epstein (1987) nega, contudo, a ação determinante da herança cultural e afirma que se os professores esclarecerem a família sobre as estratégias que podem ajudar a desenvolver nos alunos as atitudes conducentes ao sucesso, então a possibilidade de estes adquirirem os procedimentos poderá ser uma realidade.

O estabelecimento de um sistema de comunicação claro com a família é um modo de promover parcerias. Compete aos professores descobrirem uma maneira efetiva de comunicar com os pais e encorajá-los a estabelecer contactos com a escola, valorizando as suas qualidades, as suas experiências e as suas qualificações.

No sentido de promover uma comunicação eficaz entre escola e família, Montandon et al (1985) enuncia algumas propostas: basear-se em declarações claras de intenções; definir regras que permitam evitar contradições e ambiguidades nas obrigações de cada uma das partes em interação e divulgá-las entre os interessados; promover mais reuniões e contactos com os pais, se possível com o apoio de outros técnicos

especializados em educação; confrontar sugestões e modelos alternativos de modo a evitar formas demasiado estereotipadas que retiram a riqueza potencial às interações realizadas; estruturar a partir de uma rede colegial de contactos entre os diferentes professores para a concentração de posições de modo a que os pais não permaneçam desorientados pela diversidade de informação, de iniciativas e de atitudes; estar ligada às associações de pais para regularem os contactos entre os pais, os professores e os líderes para que se evitem os conflitos causados pelo desconhecimento das intenções recíprocas; promover a formação para os encarregados de educação, especialmente no que se refere ao conhecimento de aspetos concretos da vida escolar (programas, metodologias de ensino, modos de organização da escola).

Para ultrapassar os esquemas tradicionais da comunicação, estas estratégias poderiam assegurar, sem imposições nem estereótipos, formas alternativas de melhorar o diálogo entre os encarregados de educação e a escola.

3.1.4. Famílias difíceis de alcançar

A tomada de consciência da heterogeneidade de categorias de pais permite reconhecer a existência de dois grupos distintos; um é culturalmente identificável com a escola, o outro, prima pela invisibilidade junto do estabelecimento de ensino e dos professores. Para Davies et al (1989: 24) este grupo representa “os pais de difícil acesso – esta expressão é usada para referir os pais que têm pouco ou nenhum contacto com a escola. A expressão traduz, naturalmente, a visão que os professores têm destes pais e não a que eles têm sobre si próprios”. Estas famílias são “excluídas socialmente, provenientes de grupos minoritários ou zonas carenciadas” (ibidem), revelam uma cultura e um modo de vida diferentes e cujo diálogo se torna difícil.

A escola tem a tendência de funcionar como:

“(…) o status quo de dominação branca e de classe média superior. Os grupos não dominantes representando a diversidade na escola cujas vozes não têm tradicionalmente sido ouvidas incluem aqueles definidos por raça, linguagem, género, orientação sexual, estruturas familiares alternativas, classe social, incapacidade bilinguismo e os que têm um estatuto apátrida ou refugiado. (...) Ao mesmo tempo que saliento categorias de pais, quero destacar que pode haver tanta diversidade dentro como entre grupos.” (Henry, 1996: 108).

A ausência da intervenção familiar é reforçada pela situação decorrente da nossa história social e política e pela restrição da escola face à comunidade educativa. Este conceito está associado à visão da escola centralizada e tende a desresponsabilizar a escola e os professores pelo distanciamento destes grupos em relação àquela instituição social.

Outro fator relevante é a forma como as famílias concebem a escola. Exigem uma instrução de qualidade associada ao sucesso escolar, no entanto, desvinculam-se de uma participação efetiva no contexto organizacional da escola. A aprendizagem colaborativa é um exercício da cidadania que envolve a participação de toda a comunidade educativa.

Não podemos suprimir a ideia de que as famílias têm as suas ocupações profissionais e que o comprometimento no contexto escolar depende do tempo disponível e dos incentivos legais da entidade patronal e/ou estatal para realizarem os contactos, as reuniões e as iniciativas que envolvam a sua participação. Na ausência de sistemas mais flexíveis de apoio à família, as escolas estão a assumir a responsabilização pelas lacunas sociais, o que exige dos líderes escolares e dos professores mais trabalho no exercício das funções de direção, de planificação, de ensino e de avaliação.

O modelo predefinido de “boa participação” é, também, um condicionalismo à participação da família. É preciso respeitar previamente as diversas modalidades de envolvimento e de colaboração. Precipitadamente pactuamos com conceitos estereotipados e esquecemos que as escolas são “arenas” onde se expressam estratégias por vezes

antagónicas, mas que são o resultado de todos os intervenientes do processo educativo (Barroso, 1995).

Muitas vezes acentuam-se as desigualdades e não há a preocupação de criar respostas para as famílias socialmente carenciadas e a abordagem que é feita previamente separa-a do contexto escolar. Os efeitos subsequentes podem ser perversos se não atenderem às necessidades educativas dos alunos provenientes destas famílias.

“O conflito e a desconfiança entre as famílias e as escolas são intensificados quando refletem diferenças de estatuto e de poder nesta sociedade. As relações antagónicas entre pais e professores numa sociedade industrial remontam ao papel histórico das escolas enquanto importantes instituições para a ordem e o controlo social – uma estratégia institucional projetada para assegurar que estranhos e ameaçadores desviantes não desafiam o status quo.” (Lightfoot, 1978: 30-31).

Estas famílias “difíceis de alcançar” estão condicionadas pelas suas condições sociais, mas é necessário compreendê-las como uma “instituição ativa, capaz de preservar e reproduzir estratégias (...), de resistir a pressões externas (...) e de agir sobre a própria mudança” (Almeida, 1985, citado por Seabra, 1999: 19). Por isso, é imperativo transpor a lógica descritiva dos problemas, encontrando antes as suas causalidades.

As famílias devem ser ouvidas e reconhecidas pelas funções que desempenham.

Adotar estas estratégias implica instituir uma cultura escolar assente no desenvolvimento de uma autonomia e ter como referência um projeto educativo que integre as diferentes culturas.

A educação é um processo constante de autoconstrução e é fundamental valorizar e potencializar as experiências dos indivíduos (Canário, 2001). Para habilitar as famílias é preciso atuar com elas e não para elas, implicando-as diretamente no desenvolvimento dos processos educativos para que não sejam compreendidas como alunos.

Para que esta aspiração se concretize na prática, a organização escolar deverá construir novas dinâmicas de colaboração, sobretudo no que se refere à relação de poder,

ao seu funcionamento interno e à relação com os alunos e com a respetiva família. Assim, estaremos a considerar que as famílias são protagonistas da ação educativa, mas também detentoras de poder e de legitimidade. Neste sentido, compete aos profissionais de educação e às famílias iniciarem o diálogo, constituírem redes de colaboração e potenciarem oportunidades diferenciadas de participação fundamentais à democracia e à cidadania (Montenegro, 1997).

É importante referir que há igualmente escolas difíceis de alcançar, isto é, aquelas que responsabilizam a família pelas dificuldades escolares e comportamentais dos alunos, que recusam o apoio dos encarregados de educação, que não sabem dialogar, que não dão informação adequada e que proporcionam experiências negativas pela falta de organização, pela ausência de hospitalidade e pela desvalorização das diferenças culturais.

É possível criar programas de envolvimento parental dirigidos às famílias afastadas da cultura escolar dos alunos, mas é preciso que as escolas se tornem acessíveis utilizando uma linguagem adequada, oferecendo espaços condignos para receber os encarregados de educação e valorizando as suas sugestões.

3.2. (Re) construção da relação escola-família

Quando refletimos sobre as mudanças relacionais entre escola/família, não podemos indicar as suas repercussões em termos de convergência global, mas sim em termos gerais. Em Portugal, só foi possível falar de uma cultura de escolarização após o período ditatorial que encorajou os governos a procurarem soluções para resolverem a questão da igualdade social e cultural, da exclusão social, da reestruturação entre as relações individuais e o Estado, e da (re)construção da relação escola/família.

Vários estudos confirmam que há famílias que são incapazes de assumir esta responsabilidade, outras que simplesmente não têm intenção em se envolver no processo educativo e aquelas que pretendem promover o sucesso académico dos seus filhos socorrendo-se aos fatores sociais e culturais da classe a que pertencem (Crozier, 1997).

Os objetivos das políticas em revestir o aparente desequilíbrio de poder, entre a escola e a família, é consumada através da noção do poder parental enquanto meio de defesa para competir com uma lógica baseada nos processos da escola. Além disso, a noção de abertura da educação traduz o potencial de as escolas permitirem que a família se envolva mais no desenvolvimento académico dos seus educandos. Ou seja, todas as iniciativas desenvolvidas ao longo dos últimos anos pretendem encorajar os encarregados de educação a assumirem mais responsabilidade pelas tarefas escolares.

“A colaboração escola/família inclui as noções de parceria, de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos.” (Marques, 1998).

A emergência da participação dos pais portugueses como membros das escolas foi requerida pela existência de uma escola de massas e pelo regime político democrático que só se legitimou a partir da queda do regime totalitário.

Para reedificar este relacionamento é urgente que a escola adote os conceitos de excelência, seja veículo para a integração social e cultural e aborde a educação da cidadania centrada mais nas crianças enquanto futuros cidadãos. Configurar esta relação implica antecipar projetos com base em interações e interdependências a partir da emergência da multiculturalidade, da formação de lideranças, da governabilidade democrática, das igualdades na repartição do conhecimento, da devolução das responsabilidades dos centros de gestão para os centros educativos locais e regionais e da

promoção de uma mudança organizacional. Estas respostas são as que configuram no modelo da escola pluridimensional.

A complexidade do mundo atual manifestada pelas aceleradas transformações demográficas, tecnológicas e sociais obriga-nos a considerar a escola como um sistema que necessita da colaboração dos outros sistemas que constituem uma rede de apoio ao desenvolvimento do aluno. O paradigma da escola pluridimensional promove a cultura baseada na autonomia e na noção de parceria, aproxima a relação escola/família, tem as respostas para a ausência de redes familiares, oferece atividades letivas e extracurriculares interativas, recorre a metodologias informais e participativas.

Ao abrir explicitamente as portas aos membros da comunidade, o modelo da escola cultural recusa a noção tradicional como comunidade dos professores e dos alunos, alargando-a à noção de comunidade educativa, onde têm lugar os agentes formais e informais de educação. De acordo com esta perspetiva, a família é o agente não profissional que deve ser privilegiado pela organização escolar.

Numa época marcada pela promoção da igualdade de oportunidades, talvez tenha mais sentido falar em programas educativos adequados para todos os alunos e criar redes de apoio às famílias mais carenciadas, num ambiente de cooperação com as escolas. Neste caso, trata-se de reconstruir ambientes educativos, seguros e estimulantes na escola e na família (Clune, 1994).

Devido às mudanças estruturais da família e às alterações sociais, económicas e culturais ocorridas nos últimos trinta anos, a escola assumiu novas responsabilidades educativas de suplência da família. Perante este fenómeno foi criada a escola a tempo inteiro, com a criação de programas educativos de tempos livres, numa perspetiva

descentralizada e autónoma, tal como se encontra plasmado no artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

O maior obstáculo da relação entre escola/família reside no facto de grande parte das escolas serem difíceis de alcançar pelas famílias, isto é, estão formadas de uma maneira que as distancia e têm uma cultura que as impede de responder às necessidades das famílias. Assumindo o pressuposto de que a educação não é apenas um assunto da escola e dos professores, mas também um assunto que diz respeito à família,

Para que esta relação não regresse ao passado é preciso agir nos dois contextos, ou seja, na organização pedagógica da escola e na estrutura familiar. No primeiro contexto, urge criar programas de ocupação educativa dos tempos livres, para que a escola assegure as funções da família, compreender as dinâmicas das culturas no interior da organização, dinamizar a construção do projeto educativo, promover as estratégias de liderança e permear espaços de comunicação. No segundo contexto, urge criar incentivos às famílias para adotarem mais responsabilidades educativas através de programas de educação direcionados às famílias, tais como supervisão do estudo e do trabalho de casa, reforço da motivação e da disciplina, criação de hábitos e rotinas de estudo e criação de condições básicas de segurança, de alimentação, de afeto, de habitação e de segurança para os seus educandos.

II. Parte

Estudo de Caso

Envolvimento Parental numa Escola de Música de Ensino Integrado

II.1. Contextualização do estudo

Num leque de 29 escolas públicas e privadas que integram a cidade de Braga, a Escola Secundária Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga integra-se subordinada ao tema de investigação.

Afigurou-se-nos que a opção deste campo de estudo apresenta riscos, pelo facto de a investigadora ser encarregada de educação e representante dos pais e encarregados de educação, que o foi durante doze anos, nesta instituição. Sendo que, em nome de certa objetividade metodológica, que implicaria distância do investigador em relação ao objeto a investigar, essa familiaridade parece ser problemática. Mas, na linha da investigação qualitativa, o investigador deve estar completamente envolvido, permitindo-se à subjetividade na procura do conhecimento facilitador da própria investigação, pois permite uma mais profunda compreensão dos mecanismos da escola e, neste caso, da respetiva participação das famílias nas atividades escolares.

A preocupação do investigador não deve ser a de não interferir, porque interfere sempre, mas antes a de manter uma vigilância crítica em relação aos possíveis enviesamentos decorrentes dessa interferência de modo a minimizar os seus efeitos (Sá, 1997: 47).

Não obstante, e conscientes dos riscos que esta proximidade pode acarretar, como deixar-nos indiferentes às situações, pela força do hábito, paradoxalmente, pode possibilitar uma maior profundidade de conhecimento da realidade a investigar.

1.1. Caracterização do Meio Histórico e Cultural

Fundada pelos Celtas no séc. III a. C., Braga tornou-se a Bracara Augusta do império romano, fundada pelo imperador Augusto aquando da sua vinda à Península Ibérica. Os marcos miliários, as "viae romanae", as termas, os edifícios habitacionais, entre outros vestígios, são o testemunho dessa época em que era um importante centro de comércio e de comunicações. O desenvolvimento da arqueologia tem reafirmado a importância deste núcleo no contexto da romanização peninsular. Braga constituirá, sem dúvida, posteriormente, um dos núcleos iniciais da expansão do cristianismo na Hispânia. Em 400, Paterno, bispo de Braga, era já sumo sacerdote da Galécia. Tal facto confirma, portanto, a existência desta província eclesiástica.

Os suevos, chefiados pelo príncipe Requiário, fizeram da cidade capital do seu reino, convertendo-se então ao cristianismo (448). Contudo, no reinado de Remismundo, o Estado suevo irá adotar a heresia ariana. Com o apostolado de S. Martinho de Dume opera-se a catolização definitiva do reino (550). A Igreja de Braga irá então adquirir primazia, altura em que se desenvolverá o chamado rito ou costume litúrgico suévico-bracarense.

Idácio, bispo de Chaves, posteriormente, registará em crónica a derrocada dos suevos em solo peninsular e a invasão dos visigodos, aludindo a esta região. Afirma então que, no ano de 456, o rei Teodorico se dirigiu com o seu exército para a cidade. «*Embora a pilhagem não tenha sido sangrenta, todavia, foi bastante triste e digna de lástima... As Basílicas dos Santos são desmanteladas. Derrubados e despedaçados os altares*».

No período de domínio visigótico Braga readquire importância, sendo digna de menção a atuação de S. Frutuoso, «*verdadeiro semeador de mosteiros*».

«*Na época da reconquista nem as gazivas árabes, nem a migração dos cristãos, aniquilaram a organização da metrópole eclesiástica de Braga*». Em 1070 procede-se à

restauração desta sede metropolitana. D. Pedro foi o primeiro bispo deste período e a ele se deve a primeira escola-catedral do país.

Em 1109, pleno período henriquino, é arcebispo da cidade D. Maurício Burdino. Desta época data a constituição do senhorio eclesiástico de Braga, autêntica jurisdição feudal dos arcebispos, consagrada em carta de couto de 1112.

O percurso no sentido da formação do reino de Portugal encontrar-se-á claramente associado à pretensão da primazia religiosa desta cidade. D. Paio Mendes, seu arcebispo, auxiliará Afonso Henriques na rebelião contra a sua mãe, D. Teresa, garantindo-lhe o governo pleno do condado. D. João Peculiar, posteriormente responsável pela enfeudação espiritual do reino à Santa Sé, será o obrador da nossa independência jurídica. De facto, pela *Bula Manifestis Probatum*, Portugal garante o reconhecimento internacional da sua constituição como reino independente.

O senhorio eclesiástico de Braga compreenderá, ao longo da História, extensos territórios de entre os rios Douro e Minho. Os Arcebispos da cidade gozarão, por outro lado, de «*doações exuberantes, contendo mesmo direitos e prerrogativas de caráter régio*».

No decurso da Idade Média a cidade desenvolver-se-á como grande centro de fé e de religião. As inúmeras igrejas, seminários e as Festas da Semana Santa garantem-lhe hoje o epíteto de "Roma do Ocidente".

Lendas, tradições, literatura, música, poesia, história, filosofia, pintura, artesanato, folclore, danças e cantares formam um riquíssimo património histórico-cultural, uma espécie de livro por cujas páginas desfilam Pedro Hispano, D. Diogo de Sousa, André Soares, Camilo Castelo Branco, Francisco Sanches, Maria da Fonte e muitos outros.

A nível arquitetónico, a cidade de Braga tem no barroco a sua mais alta referência, tendo como exemplos mais significativos as igrejas da Falperra e dos Congregados, o

Contextualização do estudo

Mosteiro de Tibães, o núcleo da Catedral e a Casa do Raio, concebidos pelo arquiteto André Soares e pelo escultor Marcelino Araújo. Os exemplos mais representativos do neoclássico assentam nas igrejas do Bom Jesus e do Hospital, da autoria do arquiteto bracarense Carlos Amarante. A Biblioteca Pública (ala nascente), outrora designada por Paço dos Arcebispos, é um exemplo do estilo gótico, bem como parte da Sé Catedral.

Nesta região podemos ainda observar, na costa ocidental, as belíssimas praias, o artesanato de Barcelos, a citânia de Briteiros, os santuários da Abadia, da Peneda, de S. Bento da Porta Aberta e a paisagem natural do Parque da Peneda Gerês.

Cidade dos três sacro-montes, com os santuários do Bom Jesus, da Santa Maria Madalena e do Sameiro.

A todos cumpre, enquanto comunidade educativa, a preservação deste imenso património histórico-cultural e ambiental. Cumpre igualmente a ativação da memória coletiva no sentido de garantir o apreço por tal património e animar o sentimento de pertença.

1.2. Campo de investigação/Caraterização da Escola

A Escola Secundária Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga nasceu a 7 de Novembro de 1961, pela ação de Maria Adelina Caravana, diretora pedagógica, beneficiando de apoios da Fundação Calouste Gulbenkian.

Inicialmente funcionou num pequeno edifício no Campo Novo, porque despertou muito interesse e a sua procura foi cada vez maior, foram as instalações consideradas insuficientes e antigas, não servindo dignamente a arte dos sons, levando a sua fundadora a nova investida de auxílio junto da Fundação. Resultou daí, a construção do atual edifício, em regime comodato, reconhece-se à escola o lugar que lhe compete, numa verdadeira política de descentralização da cultura musical, inaugurado em Março de 1971.

Com novas instalações abrem-se novos horizontes, acrescentando-se ao currículo as Artes Plásticas o que preconiza a par com os cursos de Arte, a possibilidade de os alunos ao terminarem o 5º ano liceal, poderem frequentar cursos superiores em plano próprio.

Tendo a Fundação Calouste Gulbenkian posto à disposição do Ministério da Educação Nacional as instalações do Conservatório, a partir de Outubro de 1971 fosse criada uma Escola Piloto com ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, secção de Música com cursos complementares e curso superior de Piano, Ballet, Artes Plásticas e Fotografia, Arte Dramática, cuja direção ficaria dependente da reitoria do Liceu D. Maria II de Braga.

Devido à sua singularidade e complexidade deixa de funcionar em regime particular e independente do Liceu, e, concebida nos moldes que hoje se encontra, autónoma, oficial e gratuita, sendo o apoio técnico e administrativo da alçada do

Conservatório, surgem novas alterações provenientes de um novo decreto,¹ com nova tutela pedagógica da escola, passando a depender das Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário, são criados novos currículos e novas orientações. Muitas alterações são feitas ao longo dos anos, emergem novos diplomas, portarias, decretos e princípios, entre os quais o estabelecimento da obrigatoriedade de testes vocacionais para a entrada na escola, no 1º e 5º anos, bem como mecanismos que permitam a saída dos alunos considerados não aptos para a Música.

Agora, a área de formação vocacional está reduzida apenas à Música e no âmbito da nova filosofia subjacente à Lei de Bases do Ensino Artístico e de espírito das escolas profissionais que o GETAP (Gabinete de Educação Tecnológica e Artística Profissional)² preconiza uma nova reestruturação global para a escola, com o objetivo de instalar uma Escola Especializada de Música. Estabelece novos planos curriculares³ os 1º, 5º e 7º anos de escolaridade, com reforço da componente artística, e acaba com a publicação do decreto⁴ que cria e define o regime de funcionamento atual do Conservatório.

No ano letivo de 1993/94 a escola passa aplicar novos planos curriculares em todos os ciclos escolares e no ensino secundário⁵ orientados vocacionalmente para o ensino da música em ensino integrado cuja área vocacional está bem presente em detrimento da formação geral, onde é visível uma diminuição da carga horária semanal, estabelecendo paralelismo com os mesmos anos de escolaridade de uma EB 2/3.

O governo, consciente de que a educação artística é parte integrante e imprescindível na formação global da pessoa, independentemente do destino profissional

¹ Decreto – Lei nº 437/82, de 30 de Outubro

² Decreto-Lei nº 397/88, de 8 de Novembro é criado, como serviço central do Ministério da Educação, este Gabinete como um serviço de conceção, orientação e coordenação do sistema de ensino não superior, na área da educação tecnológica, artística e profissional.

³ Despacho nº 332/ME/92

⁴ Decreto-lei nº 352/93, de 7 de Outubro

⁵ Portaria nº 1196/93, de 13 de Novembro

que venha a ter, publica o decreto conhecido pela Lei de Bases da Educação Artística pré-escolar, escolar e extraescolar ¹. É no cumprimento deste diploma que se desenvolvem os princípios contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo², nas suas múltiplas vertentes: genérica, vocacional, em modalidades especiais e extraescolar.

Este tipo de ensino enfrenta vários problemas, por um lado a inexistência de uma política educativa de um investimento nesta área, por outro lado de uma organização escolar incapaz de dar resposta às necessidades de formação de músicos profissionais e finalmente a ausência de uma carreira profissional para os seus docentes.

Recentemente muitas medidas foram tomadas para estabelecer condições de ingresso nos Quadros de Escolas Especializadas do Ensino da Música aos docentes em exercício de funções. Atitudes de sinal de mudança, de romper com as tradicionais formas de pensar e organizar a escola, respondendo assim às dificuldades, expectativas e interesses manifestados, mas também aos desafios e às exigências da comunidade. É por isso necessário situar o Ensino Artístico no quadro da educação e formação ao longo da vida em torno de uma escolaridade obrigatória e de uma educação para todos.

1.2.1. Regime de funcionamento

As escolas vocacionais especializadas devem permitir aos alunos a elaboração de um projeto pessoal de existência, que lhes permita exprimir necessidades, aptidões, interesses e valores individuais. Dentro desta categoria surgem as escolas especializadas no ensino da música, que além do desenvolvimento das competências específicas, contém uma formação geral, em que todas as disciplinas se interpenetram e interrelacionam.

¹ Decreto-lei nº 344/90, de 2 de Novembro

² Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Contextualização do estudo

Esta escola tem reivindicado para si um território específico a todos os níveis, pelas características que lhe são peculiares, chamando cada vez mais alunos vocacionados para a música, apesar de não satisfazer a procura crescente de alunos para aprendizagem musical.

O ensino integrado no Conservatório assume deste modo uma tripla valência:

- Os alunos têm aulas, desde o 1º ano, numa única escola com um único projeto pedagógico;
- Os alunos frequentam da forma integrada os três ciclos do ensino básico e secundário;
- Os planos curriculares do conservatório são organizados com autonomia em relação aos definidos para a generalidade do ensino básico e secundário, integrando, progressivamente, um núcleo mais alargado das disciplinas de formação vocacional e específica.

O Conservatório oferece outros regimes de frequência: supletivo e articulado da Música. Pode ainda celebrar protocolos com jardins de infância e escolas do 1º ciclo do ensino básico, com o objetivo de aí proporcionar o ensino da música.

A disciplina de Dança continua a funcionar no Conservatório em regime de curso livre aberto a toda a comunidade e sem provas de ingresso.

O regime de avaliação é o das escolas especializadas no ensino da música, mas até à publicação deste regime de avaliação é aplicável o regime de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário, com as devidas adaptações.

Os alunos beneficiam da progressão diferenciada, nas disciplinas performativas, isto é a, transição de ano não corresponde obrigatoriamente a transição de grau. A transição de ano é feita nos termos da lei geral, enquanto nas disciplinas de instrumento a transição

só se verifica quando o aluno atinge o nível igual ou superior a três. O aluno pode ainda recorrer a provas de acumulação para recuperar “o tempo perdido”.

Nas transições para o 2º e 3º ciclos do ensino básico e deste para o ensino secundário só é garantido o direito à frequência aos alunos com aproveitamento global que obtenham, nas disciplinas da componente vocacional classificação positiva. Os alunos com aproveitamento global mas sem esta classificação podem candidatar-se, de novo, à frequência do Conservatório.

1.2.2. Provas de Aptidão

Para admissão à frequência do Conservatório é exigida a realização de Provas de Aptidão e de apreciação dos conhecimentos do candidato na área da música¹, bem como a avaliação de interesses vocacionais. Estas provas, cuja elaboração, realização e avaliação são da competência de júris nomeados para o efeito, destinam-se a seriar os candidatos e são elaborados por forma:

- A revelar as suas capacidades;
- A avaliar os seus conhecimentos e o seu nível de execução instrumental;
- A avaliar os seus interesses vocacionais.

Para a admissão ao 1º ciclo do ensino básico, a elaboração das provas obedece, apenas, ao primeiro critério anterior, revelar as suas capacidades.

As provas de admissão ao 2º e 3º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário devem permitir a avaliação do grau de desenvolvimento das capacidades demonstradas através de execução musical e instrumental. A avaliação de interesses vocacionais só se efetua no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. A exigência das provas deve, à

¹ Dec. Lei nº 352/93, de 7 de outubro, Art.º 5º.

medida que se evoluir nas aprendizagens, aumentar progressivamente, tendo em vista a promoção de níveis de excelência.

1.2.3. Fundamentos pedagógicos

Os fundamentos pedagógicos da escola são baseados no exercício do direito da cidadania, na construção da cidade ao serviço das pessoas.

Neste prisma a arte é encarada como forma de libertação na construção de crianças, adolescentes, jovens e adultos na construção de uma teia de relações do Eu com os outros, com o meio, sensíveis a todas as manifestações do Homem. A arte é encarada como fenómeno cultural ao serviço da educação porque é necessário desenvolver uma capacidade de compreensão e de aceitação de todos os fenómenos artísticos, que estão para além do nosso gosto pessoal. Além disso a arte permite desenvolver um sentido crítico apurado fundamentador de opiniões e decisões, permite descer ao como e ao porquê das coisas, estratégia que conduzirá os educandos e educadores ao desenvolvimento de um espírito divergente emancipador dos seus pensamentos individuais. A arte implica uma constante re(criação) entre o que é conhecido e o desconhecido. A arte é para ser mostrada e partilhada.

Ora, sendo a Música como uma das formas de cultura mais enraizadas nos hábitos da humanidade, é lógico que ela se enquadre, melhor que nenhuma outra, nesta teoria educativa. Tenhamos presente que a música foi durante muitos séculos, antes da invenção da escrita e da sua utilização maciça o suporte da oralidade que transportava o conhecimento histórico.

A Música desenvolve nas crianças e nos jovens a memória auditiva, o raciocínio, o sentido estético, a criatividade, a coordenação psicomotora, a sociabilidade, diremos que a

música na educação é um contributo inestimável para que a definição de educação ateniense seja mantida viva: “alma sã em corpo sã”.

1.2.4. Princípios educativos

O Conservatório tem como princípios educativos de base promover uma educação integral conjugando a sua vertente artística com os outros saberes e linguagens culturais, científicas, tecnológicas e éticas, ao longo de todo um percurso escolar, procurando enformar esta educação pelo conceito de cidadão interveniente e socialmente ativo, e fundamentando a sua ação educativa nos seguintes princípios sócio pedagógicos:

- Uma escola humanizada e humanista em que qualquer pessoa se sinta realizada pessoal, social, cultural e profissionalmente;
- Uma escola participativa e democrática em que todos os membros da comunidade educativa colaborem e se sintam responsáveis pela construção de uma escola de qualidade;
- Uma escola aberta à realidade, atenta às dinâmicas sociais não fechada sobre si mesma;
- Uma escola pluridimensional e cultural que possibilite o desenvolvimento de todas as potencialidades e capacidades dos alunos de forma equilibrada;
- Uma escola criadora de dinâmicas que possibilitem a realização de momentos artísticos e culturais articulados com a comunidade.

1.2.5. Metas e Objetivos

O projeto educativo assume como regime de frequência de referência de regime integrado e visa proporcionar aos alunos uma educação de qualidade marcada por uma intervenção ativa dos seus atores com os seguintes objetivos:

- Impedir o aparecimento do abandono escolar no Conservatório;
- Reduzir o insucesso, número de negativas, abaixo dos 5%;
- Limitar as retenções na casa dos 2%;
- Proporcionar aos alunos que ingressam no Conservatório condições para que, uma parte significativa, possa concluir o ensino secundário de música e que a grande maioria ingresse no ensino superior;
- Promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos alunos;
- Fomentar o profissionalismo docente, investindo na formação, na inovação e na tecnologia educativa.

1.2.6. Missão

O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian assume como missão a formação especializada do elevado nível técnico, artístico, cultural e humano dos seus alunos, visando o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de futuros profissionais na área da música, tendo consciência que esta fase é uma etapa na sua formação que terá um nosso estágio de desenvolvimento com a frequência do ensino superior.

A conclusão do 12.º ano deveria ser duplamente certificada juntando a certificação do ciclo de estudos do ensino secundário visando o prosseguimento de estudos à certificação profissional de nível 3.

Na sua função tutelar das diversas academias, deve desenvolver esforços de coordenação pedagógica que possibilitem aos alunos condições de igualdade de oportunidades e meios.

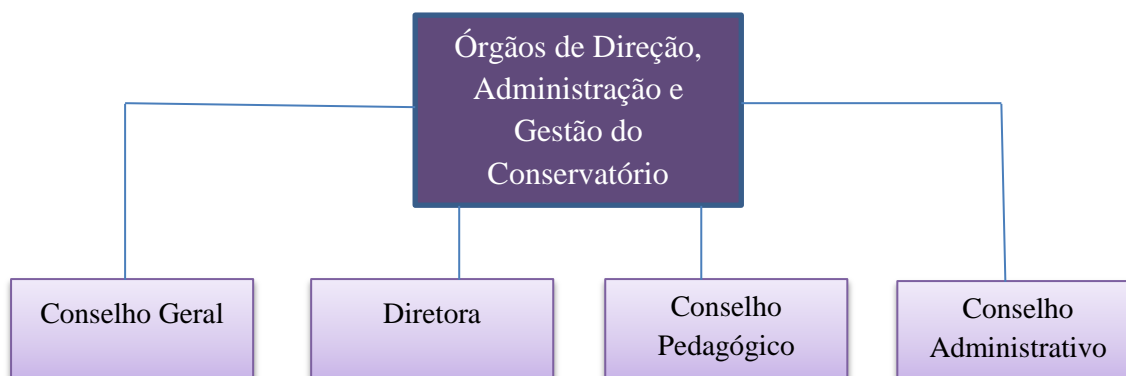
1.2.7. Caracterização da Comunidade Educativa

Tratando-se de uma escola urbana e com as originalidades que já fomos conhecendo, que a tornam diferente das outras escolas básicas ou secundárias do nosso país, vamos encontrar uma comunidade educativa com características particulares, é conhecida por ter bom ambiente, por ser muito familiar, com bons alunos e bem comportados, enfim uma escola de elite, onde a participação dos pais junto dos filhos e na comunidade apresenta índices muito elevados.

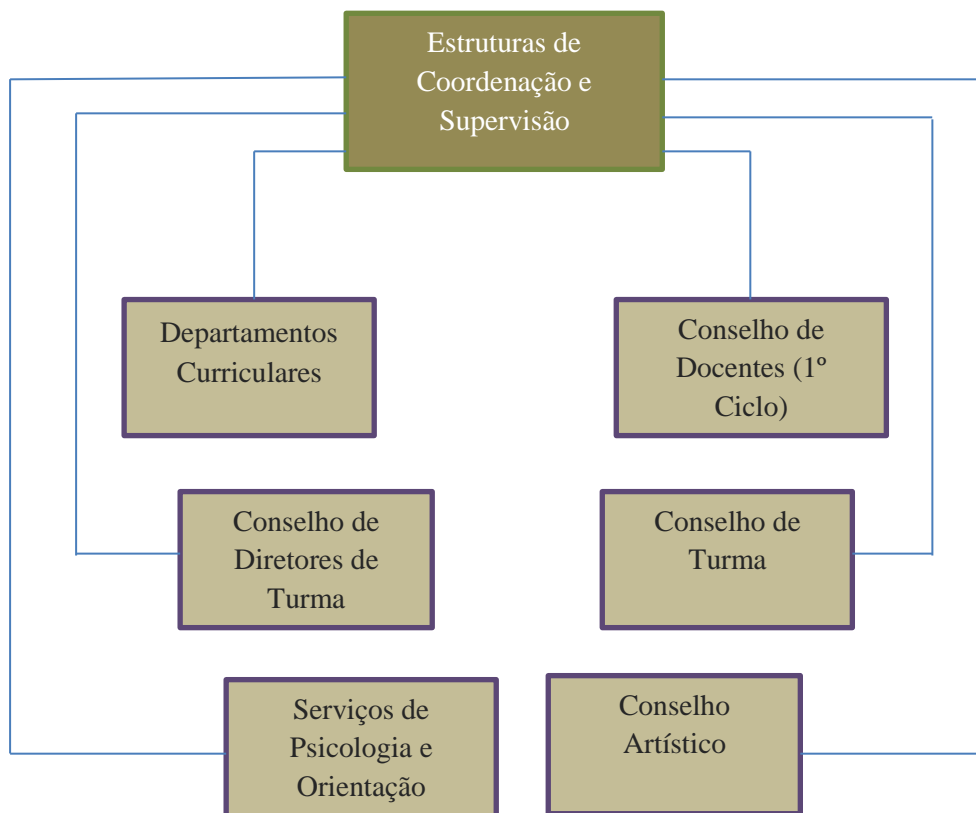
Até à data deste trabalho de investigação, com as particularidades que a distinguem das escolas básicas e secundárias do nosso sistema tradicional, além da integração vertical e horizontal dos diversos níveis de ensino não superior, que vai do 1º ao 12º ano, pelas suas características não é uma escola massificada, pois o número de alunos por turma não ultrapassa os vinte, funcionando duas turmas por ano, excetuando o 5º, 6º, 7º e 8º com três turmas, o secundário, com uma turma por ano mais o ensino supletivo. Tem um total de 509 alunos a frequentar música e 358 alunos a frequentar a disciplina de Dança, destes, cerca metade pertencem aos 509 alunos da escola e a outra metade são alunos exteriores à escola, tem 130 professores e 24 funcionários, destes, 6 são administrativos.

Na caracterização desta comunidade vamos apresentar a composição da estrutura organizativa, a população discente, o corpo docente, o pessoal não docente, a Associação de Pais e Encarregados de Educação, a Autarquia Local, as Instalações e os Instrumentos.

❖ **Estrutura organizativa**



A composição, a competência e o modo de funcionamento dos órgãos de administração e gestão estão definidos no Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como legislação complementar.



As estruturas de orientação educativa têm como finalidade colaborar com o conselho pedagógico e com o diretor para assegurarem um acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos, numa perspetiva promocional da qualidade educativa.

❖ **População Discente**

Os alunos são a razão de ser de qualquer escola, pois sem alunos não há escola, por isso eles são o centro de todas as ações desenvolvidas por esta estrutura educativa. No Conservatório de Música todos os alunos estão sujeitos às provas de ingresso e verifica-se a seguinte distribuição por ano, turma e regime.

No regime integrado:

- 1º Ciclo 2 turmas por ano de escolaridade;
- 2º e 3º Ciclos 3 turmas por ano de escolaridade, exceto o 9º com 2 turmas;
- Ensino Secundário 1 turma por ano de escolaridade.

No regime supletivo:

- Curso complementar 1 turma por ano.

No curso livre de Dança:

- Os diversos graus do curso da Real Academia de Dança de Londres e o número de turmas varia em função do número de alunos em cada grau e das cargas letivas dos docentes.

❖ **Corpo docente**

Com a estrutura que a escola apresenta de integração vertical e horizontal a constituição do seu corpo docente, também oferece uma natural diversificação. Assim vamos encontrar, além dos docentes dos 1º, 2º e 3º ciclos básicos e secundário, os professores que lecionam a área vocacional. E, pela planificação curricular desta escola em que todos os alunos aprendem pelo menos um instrumento musical, encontramos quase o dobro de professores de música em relação aos restantes professores.

Contextualização do estudo

O corpo docente é o motor da ação educativa. A especificidade de uma escola artística implica uma organização especial dos seus professores. Assim, no conservatório este corpo é composto por docentes das áreas de formação geral e da formação vocacional de música e de dança, distribuídos por 10 Departamentos curriculares:

Área da Formação Geral

- Departamento Curricular da Monodocência: 1º Ciclo;
- Departamento Curricular de Línguas: Português, Inglês, Francês, Alemão e Italiano;
- Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas: História, Geografia, Filosofia, Educação Moral Religiosa Católica e de outras Confissões;
- Departamento Curricular de Ciências Exatas e Naturais: Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Matemática e TIC;
- Departamento Curricular de Expressões: Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual, Educação Física, Dança e Arte de Representar.

Área da Formação Vocacional de Música

- Departamento Curricular de Ciências Musicais: Educação e Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, Composição, Laboratório de Composição, História da Música, Acústica e Organologia e Leitura de Partituras;
- Departamento Curricular de Canto e Classes de Conjunto: Música de Conjunto (Orquestra, Coro e Música de Câmara) e Canto;

Contextualização do estudo

- Departamento Curricular de Instrumentos de Cordas: Guitarra, Harpa, Violino, Viola d'Arco, Violoncelo e Contrabaixo;
- Departamento Curricular de Instrumentos de Teclas: Piano, Cravo, Harmónio e Órgão;
- Departamento Curricular de Instrumentos de Sopros e Percussão: Madeiras (Clarinete, Fagote, Flauta, Oboé e Saxofone), Metais (Trombone, Trompa, Trompete e Tuba) e Percussão.
- Docentes da Formação Vocacional e Dança
- A escola, em Área de Projeto, é definida por classes de conjunto, coro, orquestra, prática de Naípe, Ensemble, ou seja uma vertente artística musical.

❖ **Pessoal Não Docente**

O corpo de pessoal não docente do Conservatório, uma vez que não faz parte da organização educativa e nesta escola a maioria dos alunos pertence a um nível etário relativamente baixo, deve manter uma correção exemplar no trato com os alunos, usar de compreensão e firmeza quando necessária e cooperar no desenvolvimento de uma cultura de cidadania. Estão assim distribuídos:

- Funcionários administrativos;
- Funcionários auxiliares de ação educativa;
- Funcionários da cozinha e refeitório;
- Guardas-noturnos.

❖ **Associação de Pais e Encarregados de Educação**

A Associação de Pais e Encarregados de Educação dos alunos do Conservatório tem a autonomia que lhe advém da sua própria personalidade jurídica, rege-se pelos seus estatutos e regulamentos internos, pautando a sua intervenção na comunidade educativa por vetores como: contribuir para que os pais possam cumprir integralmente a sua missão como educadores; promover os valores fundamentais da pessoa humana; contribuir para o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno; defender a existência do ensino artístico livre; nomear os seus representantes para os órgãos de gestão. São membros efetivos todos os Pais ou Encarregados de Educação dos alunos matriculados.

Os cargos diretivos são: um Presidente, um Vice-Presidente, um Tesoureiro, um Secretário e um Vogal. Por parte da Associação de Pais foi criada a Sala do Aluno do 1º Ciclo/Atelier, que tem como principal objetivo proporcionar uma ocupação orientada dos tempos extracurriculares dos alunos do 1º ciclo.

Entre outras iniciativas, a Associação de Pais e Encarregados de Educação do Conservatório tem um Grupo Coral denominado Coro de Pais APEE que é também uma forma de promover a participação ativa dos pais na comunidade educativa.

❖ **Autarquia Local**

A governação de proximidade é um dos valores emergentes da democracia moderna que aliada à função social e cultural crescentes da escola, implica uma abertura desta estrutura educativa ao meio envolvente e à estrutura governativa deste território. Assim, o relacionamento Escola-Autarquia é um vetor de desenvolvimento a empreender, quer ao nível das parcerias, quer ao nível da participação nos órgãos de gestão: O Conselho Geral e o Conselho Municipal de Educação. Desta visão e participação conjunta deve

resultar a criação de novas sinergias capazes de enriquecer as respostas que a autarquia e a escola têm que encontrar e disponibilizar, no âmbito das suas competências e responsabilidades próprias no setor da educação.

❖ **Instalações e Instrumentos**

O Conservatório dispõe de instalações próprias para a lecionação das diversas disciplinas, exceto para a disciplina de educação física (aluga o Pavilhão do Hóquei Clube de Braga e as piscinas municipais).

Para a realização de concertos e recitais dispõe de instalações apropriadas, recorrendo ainda a espaços culturais da cidade para desenvolver a sua ação educativo-cultural.

Para facilitar o estudo dos alunos estes podem utilizar os espaços livres do conservatório e cabines próprias.

A Biblioteca da escola é um local privilegiado para o desenrolar de atividades como um espaço de leitura, de trabalhos e de pausas que a todos interessam.

Em articulação com a Associação de Pais e sob a sua responsabilidade os alunos do primeiro ciclo dispõem de um espaço de acolhimento e de acompanhamento, o ATL.

O conservatório dispõe de instrumentos que cede aos alunos para as suas aprendizagens escolares, devendo estes contribuir, ainda que de forma simbólica para a sua manutenção e conservação.

Estes instrumentos, à guarda das famílias, têm que estar cobertos por um seguro e não poderão ser utilizados para fins pessoais.

1.2.8. Planos de Estudo

Procedemos a um levantamento exaustivo dos Planos de Estudo (ver anexo 3) da escola, uma vez que as componentes do currículo e a carga horária são específicas ao ensino especializada da música. Os planos de estudos orientados vocacionalmente para o ensino da música em ensino integrado cuja área vocacional está bem presente em detrimento da formação geral, onde é visível uma diminuição da carga horária semanal, estabelecendo paralelismo com os mesmos anos de escolaridade de uma EB 2/3.

Os planos curriculares próprios do Conservatório foram aprovados pelos seguintes diplomas legais:

- No ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) pela Portaria nº 1551/2002, de 26 de Dezembro;
- No ensino secundário pela Portaria nº 1196/93, de Novembro.

Os Planos de Estudo do Conservatório são os seguintes:

- Os Planos de Estudo de Escolaridade obrigatória – Regime integrado – comportam o 1º, 2º e 3º ciclos. (Anexo 3)
- Os Planos de Estudo do Ensino Secundário – Regime Integrado – comportam os seguintes cursos: Instrumento Monódico, Instrumento Harmónico, Composição, Canto, Formação Musical e Percussão. (Anexo 3)
- Curso Complementar – Regime Supletivo - Curso Complementar de Música. (Anexo 3)
- A escola, em Área de Projeto, é definida por classes de conjunto, coro, orquestra, prática de Naípe, Ensemble, ou seja uma vertente artística musical.

II.2. Metodologia de Investigação

Iniciar um processo de investigação implica optar por uma abordagem tradicional de tipo quantitativo ou qualitativo e/ou, eventualmente, conciliar as duas, já que como sustenta Hartley (in Cassell and Symon, 1994: 3) as técnicas usadas nas duas abordagens não são, por si só, positivistas ou fenomenológicas; o modo como elas são usadas e a forma como os dados são interpretados é que definem os pressupostos epistemológicos nos quais aquelas técnicas assentam. Vejamos então as diferenças entre aquelas duas abordagens. A abordagem tradicional, de tipo quantitativo, é a que obedece a leis positivistas, isto é, todos os fenómenos deverão ser visíveis e comensuráveis e o principal critério é a objetividade.

O princípio subjacente aos métodos positivistas é que todos os problemas das Ciências Sociais (incluindo os da Educação) são semelhantes aos das Ciências Naturais. De acordo com o paradigma positivista existe uma verdade objetiva que pode ser revelada através de um método científico que consiste, basicamente, em aferir relações entre variáveis, de modo sistemático e estatístico. Os factos descobertos através da experiência ou da observação objetiva dos sentidos constituem a base do conhecimento. A finalidade da investigação é explicar, controlar e predizer para o que usa uma metodologia de tipo empírico-analítica, bem como, técnicas e instrumentos essencialmente quantitativos. A teoria deduz-se dos resultados recolhidos. A relação entre o sujeito e o objeto da investigação caracteriza-se pela independência, neutralidade e objetividade.

Porém, o investigador nem sempre consegue despojar-se dos seus princípios, convicções e do conhecimento que tem da realidade a investigar. Como refere Rubem Alves (Alves, 1984; cit. por Ludke e André, 1986: 5) “todo o ato de pesquisa é um ato político” e, portanto, o investigador é também ator em todo o processo de investigação.

2.1. Um estudo de caso qualitativo

A abordagem qualitativa emerge de um paradigma fenomenológico e interpretativo pelo que o investigador procura interpretar, decodificar e descrever o significado de dados para o seu trabalho no ambiente natural da situação que está a investigar, de forma direta e prolongada. A razão pela qual é importante este contacto é a convicção de que os fenómenos são muito influenciados pelo contexto, pelo que as condições particulares nas quais determinada situação acontece são essenciais para a sua compreensão.

Outra característica duma abordagem qualitativa é que os dados recolhidos são predominantemente descritivos, já que todos os dados da realidade são considerados importantes, mesmo que possam parecer menores e insignificantes. Assim, também o próprio processo é mais importante para o objeto de estudo do que os resultados desse processo. O importante é entender como determinado problema é vivido nas situações quotidianas. Neste tipo de abordagem é fundamental a perspetiva dos participantes no estudo, o significado que as pessoas dão às situações, pelo que a triangulação dos diferentes pontos de vista deverá legitimar eventuais conclusões. Por fim, a abordagem qualitativa caracteriza-se por processar a análise de dados por um processo indutivo e não pela comprovação de hipóteses previamente definidas.

As técnicas e procedimentos que propomos, para a fase inicial do trabalho, serão a observação direta, participação natural e individual. Numa fase posterior realizaremos entrevistas exploratórias semiestruturadas aos elementos estratificados descritos na amostra, já que, alguns deles, pela sua posição e responsabilidade têm um bom nível de conhecimento da situação, fornecendo-nos assim eventuais pistas de reflexão e análise. Atendendo a que, formular questões é um dos processos mais diretos para encontrar

informações sobre determinada situação, é útil construir um guião/esquema para a entrevista de modo a maximizar a neutralidade do processo e a consistência das conclusões.

Numa abordagem qualitativa, utilizamos a observação, a entrevista e a pesquisa documental como técnicas de recolha de dados.

A investigação que propomos realizar é uma tentativa de compreender o significado que o envolvimento parental tem no sucesso ensino aprendizagem dos alunos, bem como para a organização, a gestão e a vida institucional de uma escola. Procura-se o reconhecimento de significados, por um processo de interpretação da realidade escolar observada. A natureza da investigação determina o tipo de abordagem metodológica a adotar: a investigação qualitativa adequa-se aos objetivos propostos para esta investigação. A abordagem qualitativa coloca o ênfase no significado (Bogdan, Biklen, 1994), interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados.

O método de procedimento que mais se adequa à investigação é sobretudo na dimensão epistemológica do estudo de caso, porque visa compreender as singularidades do envolvimento parental na escola e da comunidade educativa. A opção pelo estudo de caso não induz a escolha de um método de investigação específico, neste caso pode ser de natureza qualitativa e envolver diversos métodos ou técnicas de recolha e análise de material empírico.

O estudo de caso caracteriza-se, segundo Merriam (1988), pelo seu carácter descritivo e indutivo, que se coaduna com uma abordagem qualitativa; pelo seu particularismo por se focar na especificidade de uma situação e pela sua natureza heurística, por levar à compreensão do fenómeno em estudo.

Bogdan e Biklen sublinham a importância do enfoque na análise dos processos em vez dos resultados e comparam o estudo de caso a um “funil”, correspondendo a sua parte mais larga ao início do estudo, em que o investigador se depara com uma grande diversidade de objetos de estudo e fontes de dados, os quais vai seleccionando, de modo a restringir o seu campo de análise e de pesquisa.

Bogdan e Taylor (1986) referem que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Na mesma linha de pensamento, os autores atrás referidos dizem que a investigação qualitativa, por permitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

O estudo de caso qualitativo ajusta-se ao trabalho que propomos, visto que o objetivo da nossa pesquisa é a análise e o estudo descritivo e interpretativo. Por outro lado, “o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (Ludke e André, 1986: 17). Yin define o estudo de caso como uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especificamente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão bem definidos (Yin, 2005: 32).

2.2. A observação participante

No contexto de um mundo progressivamente mais complexo e inexplicável por uma simples e dual relação de causa e efeito, em que não basta explicar os factos e os acontecimentos, fez sentido, explorar as potencialidades da observação como metodologia

de investigação. Uma das técnicas propostas para a realização da investigação científica foi a observação participante.

A observação também é considerada uma recolha de dados para conseguir informações sobre determinados aspetos da realidade. Ela ajuda o investigador a “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (Lakatos, 1996: 79). A observação também obriga o investigador a ter um contacto mais direto com a realidade. Esta técnica é denominada observação assistemática ou participante, onde o investigador procura recolher e registar os factos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planeamento ou controlo. Geralmente este tipo de observação é empregado em estudos exploratórios sobre o campo a ser investigado.

Iturra (1986: 149) distingue trabalho de campo e observação participante, esta é o envolvimento direto do investigador com o grupo social que estuda, aquele, é um processo que envolve mais aspetos de conduta social em que o comportamento é observado. Com esta distinção, o investigador pode desenvolver a investigação interpretativa sem fazer trabalho etnográfico. Sem envolvimento não é possível real trabalho etnográfico.

“Pedir a alguém que nunca se distraia sem repouso aos equívocos da imaginação, à preguiça dos hábitos (...), é pedir-lhe alguma coisa muito perto da santidade.” (Cristina Campo)

Denzin (1989: 42) considera que a observação participante anda à volta da tentativa de tornar significativo o mundo estudado na perspectiva dos que estão a ser observados. Spradley, no seu livro *Observação Participante* (1980), considera que o observador participante se ocupa de uma situação social com dois objetivos: primeiro inserir-se nas atividades intrínsecas a essa situação e, segundo observar as atividades, as pessoas dessa mesma situação. Está simultaneamente dentro (participante) e fora (observador). O observador-participante, *in situ*, aprende a usar-se como instrumento de investigação, dando um carácter objetivo e subjetivo das suas observações.

Spradley (1980) apresenta as seguintes dimensões a observar: espaço (local); atores (pessoas em estudo); atividade (ações que as pessoas praticam); objetos (as coisas presentes); atos (ações praticadas pelas pessoas); acontecimentos (atividades que as pessoas levam a cabo); tempo (sequência dos acontecimentos no tempo); objetivo (o que as pessoas pretendem atingir); sentimento (emoções sentidas).

Estas dimensões demonstram as várias possibilidades de uma observação participante e profunda. São orientações do trabalho de registo do observador, citando Freud “olhar as mesmas coisas vezes sem conta até que elas comecem a falar por si”.

Na observação, o seu planeamento e condução devem ser cuidadas, o importante não é simplesmente recolher informações como mera compilação de acontecimentos, mas sobretudo promover a sua aplicação a outras situações, designadamente o tratamento de dados, verificação das hipóteses bem como o confronto sistemático de toda a pesquisa realizada com o que efetivamente é observado, sentido e posteriormente transcrito.

2.3. Análise documental

A análise de informação documental e bibliográfica, visa o acesso às fontes pertinentes, quer de documentação direta quer indireta, recolha que possa ajudar à compreensão de factos. No nosso estudo de caso, os documentos, não só forneceram dados novos ao problema, como foram um complemento às entrevistas e à observação.

A pesquisa de campo a Atas, Relatórios de Estatística, a consulta do Plano Anual de Atividades e do Projeto Educativo, Projetos Curriculares Turma, bem como de outros documentos oficiais, Regulamento Interno, é outra técnica de investigação à qual pretendemos recorrer.

2.4. As entrevistas

A técnica da entrevista, como qualquer outro meio de avaliação/interpretação viável, permite obter informações sobre atitudes, opiniões, crenças, experiências passadas ou comportamentos.

Esta utilização de informação verbal deve ser aplicada prudentemente, sob pena de se poder transformar num mero estudo de verbalizações e esquecer o problema fundamental da relação entre opiniões e atitudes, por um lado, e comportamentos, por outro (Foddy, 1996: 1). As atitudes são predisposições e os comportamentos são atos efetivos, concretos.

A fidelidade e a validade da informação recolhida podem ser questionadas devido a factos como características do entrevistador, características do entrevistado e formatos de entrevista incompletos e/ou incertos. Desta forma, a situação de contexto social em que decorre a entrevista deve ser considerada.

A entrevista é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que lhe interessam para a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca recolher dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Segundo Morgan (1988), a entrevista consiste numa conversa entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas.

A entrevista é uma das técnicas da recolha de dados, mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos recorrem a esta técnica, não apenas para recolher dados, mas também com objetivos voltados para diagnósticos e

orientação. “Enquanto técnica de recolha de dados, a entrevista é bastante adequada para obter informações sobre o que as pessoas sabem, esperem, sentem, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (Selltiz, 1967).

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados. Entre eles destacam-se: o planeamento da entrevista, que deve ter em vista: o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o investigador se assegure de que será recebido; em condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (Lakatos, 1996).

Woods (1999: 68) define a entrevista como “um processo de construção da realidade no qual ambas as partes contribuem e pela qual ambos são afetados” e considera que deve ser o mais aberta possível. Denzin (1989: 43) considera uma boa entrevista deve ser uma conversa, uma troca entre duas pessoas, um processo criativo. Meason e Sikes (1992: 214) consideram que uma boa entrevista, além de implicar saber ouvir, pressupõe um processo que chamam “ouvir para além de”.

As entrevistas permitem ao investigador obter informações bastante importantes para o estudo a realizar. Estando em contacto direto com o entrevistado, o entrevistador deve estar atento pois o entrevistado exprime as suas perceções e as suas experiências. Logo a relação entre entrevistador e entrevistado deve ser cordial pois é importante para poder obter o maior número de informação possível.

De acordo com Patton (in Tuckman, 1994: 518), existem quatro tipos de entrevista: entrevista através de conversa informal, onde não há qualquer pré determinação dos tópicos ou enunciados; entrevista padrão que especifica as questões a abranger antecipadamente; entrevista estandardizada de final aberto cujas questões são redigidas em formato de final fechado e a entrevista fechada ou de resposta fixa, na qual o entrevistado apenas escolhe de entre um conjunto de respostas. A nossa opção para uma fase posterior do trabalho vai para a entrevista padrão porque ao definirmos um esquema prévio de entrevista tornamos a recolha de dados mais sistemática e abrangente. Por outro lado, o facto de todos os entrevistados responderem aproximadamente às mesmas questões de forma aberta permite transformar a entrevista totalmente situacional e em estilo de diálogo. Finalmente, o facto de as perguntas serem idênticas facilita a comparação das respostas.

Porém, existem desvantagens, uma delas é o tempo que é despendido aquando da entrevista e depois no momento da análise e transcrição da informação.

A entrevista tem de ser realizada de forma objetiva, onde as questões, são definidas previamente tendo por base os objetivos pretendidos e ter em consideração as pessoas que vão ser entrevistadas.

2.5. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Dada a sua importância, servirá como sustentação da metodologia usada na análise documental e entrevistas do nosso trabalho.

A análise de conteúdo, nos inícios do século XX, começou por ser usada em trabalhos realizados por jornalistas. Durante a II Guerra Mundial passou a haver uma

preocupação de pôr este processo ao serviço da esfera política. Era importante conhecer os métodos e as temáticas da propaganda inimiga manifestamente latentes. Daí que neste período, devido às preocupações epistemológicas, Berelson defina a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Bardin 2004: 16). Este período é marcado, na análise de conteúdo, pela exigência de rigor e objetividade, embora de um modo tão obsessivo que parece encobrir outras necessidades ou possibilidades.

É a partir dos anos 50 que diversos autores como Berelson e Lazarsfeld defendem a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (citado em Esteves 2006: 108).

Por sua vez Holsti (1969), define a análise de conteúdo como uma técnica para inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem.

Desde o início da década de sessenta até aos dias hoje um dos aspetos que veio revolucionar a investigação e prática de análise de conteúdo foi o recurso ao computador, primordial para análise e tratamento de dados.

Stemler (2001), entre outros, realça esta característica ao afirmar: “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação”.

O primeiro momento de uma análise de conteúdo nasce da confrontação do investigador com um *corpus* documental constituído pelo discurso, com o objetivo de colocar este discurso sob uma forma mais fácil, de o abordar de maneira a nele conservar tudo o que é pertinente, nos documentos, bem como nos protocolos das entrevistas e de

apurar o que disse cada um a propósito de um ponto particular e quais as diferenças e semelhanças existentes entre os discursos das pessoas (cf. Ghiglione & Matalon 1992: 185ss). A análise de conteúdo é aplicada a respostas a questões abertas; a entrevistas; a comunicação de massas; à análise temática de um texto; à análise lexical e sintática de uma amostra, etc. Henry & Moscovici defendem que “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (cit. em Bardin 2004: 28).

Uma categorização cómoda dos métodos de análise de conteúdo é a proposta por Henry e Moscovici (1968), na qual se distinguem procedimentos.

Um dos procedimentos da análise de conteúdo é a categorização. Uma forma de identificar e caracterizar diferentes tipos de categorias é a proposta por L. Bardin (1977) quando refere que a análise de conteúdo pode revestir as seguintes formas: análise categorial; análise de avaliação, análise da enunciação; análise da expressão; análise das relações; análise do discurso. Como a análise categorial corresponde à forma mais antiga e clássica de análise de conteúdo vamos utilizá-la como modalidade de procedimento neste trabalho de investigação.

A análise e tratamento de dados permitem, para além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos das mensagens, um avanço produtor à custa de inferências interpretativas que derivam dos quadros teóricos de referência do investigador. Esta análise consiste no processo de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, através da construção de um sistema de codificação (Bogdan e Binklen, 1994). Deste modo procederemos à análise de conteúdo em torno de três polos cronológicos: a codificação; a categorização e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação (Bardin, 1977: 95).

A codificação é, segundo Holsti, “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (citado em Bardin 2004: 97). Quando o trabalho se prende com uma análise quantitativa e categorial, a codificação compreende duas escolhas: o *recorte* ou seja a escolha das unidades; a *enumeração* ou seja a escolha das regras de contagem.

A categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (Bardin 2004: 111). É fundamental, na categorização, a dependência em relação aos objetivos de investigação. As categorias, como classes ou rubricas, reúnem grupos de elementos (unidades de registo) sob um título genérico, a partir dos caracteres comuns desses elementos. Para categorizar elementos tem de ser feito um trabalho de investigação sobre o que cada um deles tem de comum com os outros, pois é isso que vai permitir o seu agrupamento. Este processo comporta duas etapas: o inventário, onde se pretendem identificar e isolar os elementos; a classificação, onde se procura dar uma certa organização às mensagens. A análise de conteúdo acredita que a categorização não introduz desvios no material e que consegue dar a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.

A inferência é um tipo de interpretação controlada, é a indução a partir dos factos, é a interpretação dos resultados. Esta interpretação subordina-se à procura das respostas de investigação; deve ser feita à luz da literatura disponível sobre a temática em estudo e o problema colocado. Na inferência, procura-se saber mais sobre o quê, sobre quem e sobre o porquê, ou seja, saber mais sobre a mensagem, no sentido da sua significação.

II.3. Apresentação de resultados

A apresentação da análise de dados recolhidos foi realizada a partir da observação participante, da análise documental e das entrevistas.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou Bogdan e Biklen (1994: 205).

Os objetivos propostos neste projeto de investigação, sob perspetiva escola/família, numa escola pública, de ensino especializado da música, em regime integrado visam focar a dualidade da participação dos pais na vida da escola e o contributo das atividades escolares musicais como agente mobilizador de uma maior participação dos pais na mesma, a investigação que propomos realizar é de compreender o significado que o envolvimento parental tem no sucesso ensino aprendizagem dos alunos, bem como para a organização, a gestão e a vida institucional da escola.

Uma parte significativa do tempo que também passámos na escola, foi ocupado em conversas informais com docentes, encarregados de educação, funcionários e alunos, processo através do qual os nossos interlocutores nos proporcionaram o acesso a muitos conhecimentos do quotidiano e da organização, mas de cujos relatos não ficaram quaisquer memórias escritas. À medida que a nossa presença se foi prolongando interagimos mais assiduamente com determinados interlocutores, considerados por nós, como informantes privilegiados, pela posição específica que ocupavam no quadro do objeto da nossa investigação.

Também procuramos manter um acompanhamento regular de alguns contextos formais onde pode ocorrer a presença de representantes dos encarregados de educação e pais, destacamos a de associações de pais, reuniões, conselhos de turma, audições, concertos, entre outros.

A partir de todos os materiais acumulados e estruturados até ao momento, sobretudo através dos processos de análise, a interpretação dos dados será repartida pelos “relatórios” de observação realizada, pela análise documental e pela análise das entrevistas.

Para a recolha dos materiais no contexto da Escola em estudo foi solicitada autorização prévia à Diretora, (ver anexo 2).

3.1. Observação Participante

Quem observa está sempre condicionado pela sua sensibilidade, envolvimento e interpretação das informações sensoriais que remete para a sua experiência, expectativas e interesses mais significativos.

Na observação a perceção dos acontecimentos é organizada pelas informações veiculadas pelos sentidos, que facilmente podem trair. Deve-se ter presente que a memória é seletiva, por isso deve-se transcrever imediatamente os comportamentos observados.

A perceção dos acontecimentos não deixa de ter presente os valores, experiências pessoais que dão sentido e significado ao que se observa. A atenção e motivação de quem observa filtram os dados observados em função de conhecimentos anteriores, não de uma forma neutra e objetiva, que pode permitir ir para além do que se vê, ouve ou mesmo sente.

Ao longo do nosso trabalho de observação diária, que se desenvolveu fundamentalmente durante os anos letivos de 2010/2011 e 2011/2012, realizámos cerca de duas deslocações diárias à escola em que desenvolvemos o nosso estudo. Outras

deslocações foram feitas a locais onde se realizaram atividades promovidas pela escola. Algumas envolveram a nossa presença durante horas, outras limitaram-se a curtos períodos de permanência. Da generalidade desses contactos, elaborámos pequenos “relatórios” escritos, produzidos, sempre que possível, imediatamente após os eventos observados, onde registámos as observações e os comentários às mesmas.

Quadro 1 - Atividades observadas selecionadas com produção de “relatório”

Tipo	Local	Quantidade
Reuniões	Escola	2
Conselhos de turma	Escola	2
Audições	Escola	2
Recitais	Escola	2
Concertos	Escola e extra escola	2
OJ	Porto, Coimbra...	2
Musical	Theatro Circo	2
Masterclasses	Aveiro, Lisboa, Porto...	3
Dança Clássica	Escola	1 Espetáculo Final
Entradas e Saídas	Escola	Diárias

Esta investigação não se confinou apenas ao tempo reservado para o seu estudo, mas foi marcadamente determinada a todo o período que esta investigadora acumulou, durante doze anos como encarregada de educação e representante dos pais e encarregados de educação.

Na observação não pudemos abstrair-nos da influência que foi a nossa presença constante, no interferir dos processos sociais que se desenvolveram e em que nos envolvemos, no conhecimento dos alunos das diferentes turmas, nas conversas informais com outros encarregados de educação na porta da escola, nas esperas no átrio para o início dos concertos, no final dos concertos para troca de cumprimentos e congratulações, no acompanhamento das atividades letivas para melhor conhecimento do funcionamento de instrumento musical, nos encontros anuais nacionais de instrumentos musicais, na assistência a masterclasses por mestres especializados em música, nacionais e estrangeiros, entre outros.

❖ **Reuniões**

Nas reuniões a que assistimos com encarregados de educação e a diretora de turma para transmissão de informações sobre avaliação, pelo menos uma vez por período, verificamos a presença de praticamente todos os encarregados de educação da turma. Todos os pais manifestam um grande interesse pela aquisição e compreensão dos conhecimentos dos seus educandos, colocam dúvidas e receios, a diretora de turma esclarece os pais, informa que os alunos trabalham bem em contexto de sala de aula, individualmente e em grupo, apresenta os projetos curriculares da turma fala-se da possibilidade da existência de aulas de apoio a algumas disciplinas. Discutem-se planos, dão-se sugestões. Há também diálogos individuais, no final da reunião, para discussão de casos particulares.

❖ **Reuniões de Conselho de Turma**

Nas reuniões de conselho de turma do 12º ano, em que esta investigadora teve o privilégio de assistir à primeira parte das reuniões, na qualidade de representante dos Pais e Encarregados de Educação constatamos que os conselhos de turma, dirigidos pela diretora

de turma, são compostos por um elevado número de professores, entre cada professor individual de instrumento que cada aluno da turma tem, professores das diversas disciplinas das componentes musical e académica, os conselhos de turma comportam um elenco de aproximadamente 48 professores. Os professores fazem a apreciação global da turma, em que referem o comportamento e aproveitamento dos alunos, não sendo referidos casos particulares. Também alguns professores apresentam algumas preocupações:” tenho reparado que alguns alunos comem uma sandes, no café em vez de almoçarem na cantina, os pais devem ser informados desta situação”; ou “ ultimamente alguns alunos andam muito conversadores e perturbam as aulas”. A delegada de turma também tem a palavra e transmite ao conselho as informações confiadas pela turma, destacando a forma privilegiada como decorrem as atividades letivas. A representante dos Pais e Encarregados de Educação transmite as informações que lhe foram confiadas pelos Pais e Encarregados de Educação.

❖ **Audições de Classe**

As Audições de Classe são atividades temporárias, uma a duas vezes por período, de desenvolvimento pessoal e artístico, em que os alunos de todos os anos letivos fazem uma apresentação pública, por turma, de alguns dos seus trabalhos de instrumento, realizados durante os períodos letivos. Constatamos que esta atividade tem como finalidade permitir aos alunos o contacto e habituação com público restrito, bem como educar os ouvintes. Estas audições têm um programa designativo com o género de audição apresentada, tipo de instrumento, bem como os professores responsáveis e as obras tocadas ou cantadas pelos alunos. Assistimos a algumas audições, que se realizam sempre no auditório pequeno da escola, Auditório Madalena e Sá, são de carácter informal, em que os alunos usam a sua roupa normal. Pudemos constatar que os pais dos alunos estão sempre presentes, assim

como alguns familiares. Os pais filmam e fotografam os filhos durante as suas atuações e aplaudem entusiasmados.

❖ **Recitais**

Os recitais, também por nós observados, são as apresentações finais de instrumento, do trabalho final dos alunos de 12ºAno. São apresentados no auditório principal da escola, Auditório Adelina Caravana, têm um carácter formal e performativo, com exibição artística, em que os alunos vestem de gala. Estes espetáculos são marcados pela presença da direção da escola e por um júri que avalia a prova e o desempenho dos alunos, cuja classificação conta 40% na avaliação final do instrumento apresentado. Pelo facto de os recitais serem individuais e seguidos, com a duração de aproximadamente uma hora, cada, são de todas as atividades observadas, as que têm um menor número de participação e assistência por parte das famílias e público. Foram por nós observados todos os recitais dos alunos no final deste ano letivo. Cada aluno apresenta um elenco de peças obrigatórias e outras escolhidas por eles e pelo professor da disciplina. Cada grupo de instrumentos tem os seus dias de apresentação pública, por exemplo Violas, num dia, Canto noutra, Piano noutra, etc.. O público-alvo é a comunidade escolar e extraescolar, os pais são o público número um, estão presentes nos espetáculos dos seus filhos assim como outros familiares, colegas, professores e direção da escola. Estes recitais são gravados e filmados pela escola. Mas, pudemos constatar que alguns pais, após verem o seu filho atuar, saem do auditório, com a desculpa de não terem tempo para ouvir os outros.

❖ **Concertos**

Verificamos que os Concertos de Cordas, Sopros, Coral ou Coral Sinfónicos, também por nós observados, são de todos os espetáculos apresentados pela escola os que tem maior adesão por parte do público, pelo elevado número de alunos que comportam na

sua atuação. Tal como os outros espetáculos são também de exibição artística e são a cargo de um elemento do grupo disciplinar proponente. Conduzidos por um maestro, quando exibidos na escola, o público a que se destinam são precisamente a comunidade escolar e extraescolar, o espaço de eleição para os concertos é o auditório Adelina Caravana, têm sempre a lotação esgotada e mais uma vez os pais e familiares são o público-alvo número um.

Além da sua realização na escola, os concertos, a título de convite pela comunidade extraescolar, também se realizam no Theatro Circo, na Sé Catedral, no Natal e na Páscoa, na Semana Santa e final do ano letivo, no Rossio da Sé. O Bom Jesus, Mosteiro de Tibães e outros edifícios religiosos servem de palco aos concertos desta escola. As orquestras da escola também percorrem outras cidades do país, de referir as salas de espetáculo mais emblemáticas como a Casa da Música do Porto, Centro Cultural de Belém, CCB, entre outras. De referir que os pais acompanham os filhos nestas digressões e são um público sempre presente nos concertos.

❖ Orquestra Jovem, OJ

Outra atividade promovida anualmente pelo Conservatório é a Orquestra Jovem, OJ, na 2ª semana da interrupção letiva da Páscoa. Em parceria com outras Escolas de Música do País e Ilhas, organiza este estágio que funciona numa capital de distrito, com grupos de trabalho de naipe dos vários instrumentos e depois reúne o conjunto dos naipes numa orquestra dirigida por um maestro de renome nacional ou internacional. No final do estágio realizam-se duas apresentações finais, na cidade onde decorre os trabalhos e culmina num espetáculo final no CCB no início do ano letivo seguinte. Mais uma vez constatamos que os pais assistem a estes espetáculos independentemente do local onde se realizam.

❖ **Musical**

Também observamos o Musical que é apresentado pelo Conservatório no Theatro Circo. Este espetáculo/acontecimento faz parte de um leque variado do Plano Anual de Atividades do Conservatório e é o culminar de todo um trabalho iniciado em Dezembro e apresentado nos dois últimos dias da semana antes do Carnaval. É uma atividade em que todos os alunos querem participar e que por isso têm que fazer castings para serem selecionados. Todos os anos o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian promove este espetáculo, de Ópera, Banda ou Musical, produto que envolve o trabalho de alunos, professores, assistentes operacionais, encenadora, coreógrafa, figurinista, técnicos de som, luzes entre outros profissionais.

Todo este empreendimento implica um grande envolvimento dos pais e encarregados de educação dos participantes, como apoiantes de bastidores, no que concerne à cedência de tempo suplementar, dos fins de semana monásticos e serões dos quais se privam, ficando condicionados pelos horários, para transportar os seus filhos, esperar, voltar, durante o período em que decorrem os ensaios. (Anexo 24).

❖ **Masterclasses**

As Masterclasses, por nós observadas, são aulas extra, organizadas pelo professor dos diferentes instrumentos e dadas por professores exteriores à escola, quase sempre são estrangeiros. Estas aulas têm como objetivo ouvir opiniões e técnicas diferentes e mesmo corrigir vícios a que os professores da disciplina com o hábito de trabalhar com os seus alunos podem ter dificuldade em observar.

❖ **Dança**

A disciplina de Dança funciona no Conservatório, em regime de curso livre, aberta a toda a comunidade e sem provas de ingresso. Recebe alunos a partir dos três até aos dezoito anos, sendo grande parte deles, alunos exteriores ao Conservatório. Grande parte dos encarregados de educação colocam as filhas no Ballet, sim filhas, porque é uma atividade marcadamente conjugada no feminino, com o objetivo de as familiarizar com a dinâmica da escola, vendo nessa atitude uma forte possibilidade de entrarem mais facilmente para o Conservatório aquando das provas de ingresso. Os espetáculos de apresentação final de dança, também por nós observados, são das atividades realizadas pelo Conservatório, além do grande número de atuações, com várias sessões de casa cheia, em que a adesão do público excede todas as expectativas, pelo facto de a maioria dos alunos serem pequeninas e lhes acharem graça, serem exteriores ao Conservatório, não têm só os pais por público, mas toda a família colateral e amigos.

❖ **Entradas e Saídas**

Uma das situações também por nós observada foi o momento de levar os filhos à escola, há uma grande diferença entre os alunos da primária e os mais velhos. Gera-se o caos no trânsito, porque a grande maioria vem de carro dos pais.

Os pais dos mais pequenos carregam as mochilas e instrumentos, levam os filhos às salas e muitas das vezes retiram o material de dentro das mochilas e colocam-no em cima das mesas, atitude causadora de admiração senão de perplexidade por parte da professora. No caso de ainda não ser hora de aulas, acompanham os seus filhos ao ATL e transmitem às educadoras todas as considerações ou recados a transmitir mais tarde à professora. Também no caso de alguns pais levarem, cedo de mais, os filhos à escola, por motivo do seu horário de trabalho, estes são entregues ao funcionário do átrio (elo entre os

pais e os professores), (E9) que recebe todas as instruções dos pais e, que mais tarde são transmitidas aos professores. Os pais fazem recomendações tais como: “ o meu filho não pode fazer os trabalhos de casa porque esteve mal disposto”; ou “ caso seja preciso alguma coisa telefonem-me.”

No caso dos alunos mais velhos observa-se uma maior autonomia por parte destes, alguns vêm a pé para a escola, outros são “largados” de carro perto da entrada da escola. A grande maioria vem de carro dos pais, pois carregam as mochilas dos livros, sacos de material de apoio à Música ou de Educação Física e ainda os instrumentos musicais. Quando não se vê um aluno com o instrumento musical às costas, provavelmente é um aluno de Piano, Harpa ou Contrabaixo. Na chegada à escola os alunos mais velhos, na conjugação entre atividades e aulas “largam”, durante todo o dia os materiais, instrumentos, mochilas que não estão a usar no momento, num átrio, espaço que designam de “na música”, como se de casa se tratasse, atitude que demonstra confiança e segurança na própria escola, características próprias de ambiente familiar.

Constatamos que na hora de ir buscar os meninos à escola, que normalmente é hora de ponta, os mais velhos levam uma apitadela do carro, como forma de chamamento, atitude causadora de alguma preocupação por parte da direção da escola, porque estando em causa alunos mais novos, escapa ao controlo de segurança da escola, quem os vem buscar. Os mais novos são tratados com um ritual de maior proximidade, os pais dirigem-se à sala de aulas ou ao ATL, trocam impressões com a professora ou educadoras, conforme o caso, sobre o decorrer do dia de aulas, colocam questões como: “o meu filho portou-se bem?”; “como está o seu desempenho musical?”; depois carregam todo o seu material, deixando-os livres para a brincadeira pelos espaços da escola, enquanto trocam ideias, receios e experiências com outros pais.

3.2. Análise documental

Para a realização deste estudo, utilizamos como fonte vários documentos escritos.

Foram-nos facultados o Plano Anual de Atividades de 2011/2012, Regulamento Interno da Instituição, o Projeto Educativo, as versões destes dois últimos documentos reportam-se ao ano de 2009 e vigoravam à data deste estudo, Projetos Curriculares Turma e Análise Estatística. Nos diversos documentos a que recorreremos como fontes de informação, tínhamos por objetivo esclarecer algumas informações relacionadas com o problema em estudo.

Os documentos oficiais analisados foram todos os normativos, Decretos-lei, Portarias, Despachos, específicos da escola e gerais, que de certo modo interessavam para o estudo em causa, assim como regulamentos de produção interna, ofícios circulares, atas e arquivos escolares, inseridos em determinado contexto.

Também analisamos documentos menos burocráticos, mas não de menos valor, como fotografias, vídeos cartazes alusivos a festas, concertos, projetos desenvolvidos pela escola, voto de louvor final ao conselho de turma 12ºA (Anexo 23) do ano letivo de 2011/2012 o que transmitiram a ideia de participação dos pais na maioria das atividades, bem como o seu reconhecimento de toda a dedicação da escola aos seus alunos.

3.2.1. O Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades, PAA, é um instrumento de trabalho que orienta e calendariza mês a mês as atividades programadas para o ano letivo incluindo início das aulas e interrupções letivas, os concertos, o musical, os recitais, as audições, as reuniões, as visitas de

estudo, as provas de ingresso, os exames nacionais e equivalência à frequência, os conselhos de turma de avaliação, avaliação da componente musical entre outras. (Anexo 19)

3.2.2. Regulamento Interno

No Regulamento Interno, RI, pretendíamos saber quais os aspetos mais importantes da estrutura organizativa da escola, funções específicas dos seus membros e as normas pelas quais se deve reger a vida interna, os fins e os objetivos da instituição, quais as condições de admissão e critérios de prioridade, saber também as condições de funcionamento e os recursos humanos. Saber até que ponto os pais podem participar no processo educativo Secção IV artigos 103º, 104º, 105º e 106º do RI. (Anexo 21).

Estes artigos referem que aos pais e encarregados de educação assiste o direito e o dever de participar no processo educativo dos seus filhos e na vida do conservatório, esta participação concretiza-se através da organização e colaboração em iniciativas que visem a promoção da melhoria da qualidade e da humanização da escola. De salientar que os pais têm o direito de participar nas atividades da associação de pais, nos diversos órgãos de gestão onde tenha lugar próprio ou para onde seja convidado, designadamente nos Conselhos de Turma, Conselho Pedagógico e Conselho Geral. Ser informado sobre o aproveitamento e comportamento do seu educando, colaborar com os professores no âmbito do processo ensino aprendizagem, participar, a título consultivo no processo de avaliação do seu educando, articular a educação na família com o trabalho escolar, cooperar com todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania, conhecer no ato da matrícula, o regulamento interno e subscrever fazendo-o subscrever aos seus filhos e assumir o compromisso ativo quanto ao seu cumprimento geral.

De entre os deveres dos pais e encarregados de educação, alguns deles já mencionados como direitos, salienta-se, informar-se sobre as matérias relevantes no processo educativo do seu educando, comparecer na escola quando para tal for solicitado, articular a educação na família com o trabalho escolar, responsabilizar-se pelo cumprimento do dever de assiduidade do seu educando, justificar atempadamente as faltas dadas, participar nas reuniões convocadas pelos órgãos de administração e gestão e pelas estruturas de orientação educativa, bem como pela associação de pais e encarregados de educação, colaborar na vida da escola, conhecendo e participando no desenvolvimento seu projeto educativo.

3.2.3. Projeto Educativo

No que diz respeito ao Projeto Educativo (PE), do qual foi realizado um estudo exaustivo na caracterização da escola, pretendíamos saber qual a orientação a ser seguida para podermos saber até que ponto os pais poderiam ou não participar, ”a família tem todo o direito e dever de participar na gestão deste espaço que vai dotar os seus filhos das capacidades necessárias para procederem à análise e tratamento da informação recebida habilitando-os a tomar a opção mais acertada para a sua realização pessoal e social, esta participação pode assumir duas formas distintas: individualmente, enquanto encarregado de educação e em grupo enquanto membro da associação de pais.”

Além disso, o Projeto Educativo é um instrumento de trabalho que orienta as atividades programadas, regimes de frequência, os princípios educativos, metas e objetivos, assim como todos os fundamentos pedagógicos que esta escola artística preconiza.

No Projeto Educativo analisamos o regime de funcionamento do Conservatório e verificamos que é ministrado, um plano de estudos orientados vocacionalmente para o ensino da música em ensino integrado, já anteriormente referidos na caracterização da escola.

Os fundamentos pedagógicos do PE proclamam a Música como uma das formas de cultura mais enraizadas nos hábitos da humanidade que desenvolve nas crianças e nos jovens a memória auditiva, o raciocínio, o sentido estético, a criatividade, a coordenação psicomotora, a sociabilidade, entre outras.

Os princípios educativos do PE têm como base promover uma educação integral conjugando a sua vertente artística com outros saberes e linguagens culturais científicas, tecnológicas e éticas com os seguintes princípios sociopedagógicos: uma escola humanizada e humanista; uma escola participativa e democrática; uma escola aberta à realidade; uma escola criadora de dinâmicas.

As metas e objetivos do PE são proporcionar aos alunos uma educação de qualidade impedindo o abandono escolar, reduzindo o insucesso, proporcionar aos alunos a conclusão do ensino secundário e permitir a sua ingressão no ensino superior.

Tem como missão a formação especializada de elevado nível técnico, artístico, cultural e humano dos seus alunos, visando o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de futuros profissionais na área da música.

Relativamente à participação dos pais, o PE preconiza a família como responsável pela vida dos seus filhos, pelo seu bem-estar, a sua saúde, educação e o seu futuro, neste sentido tem todo o direito e dever de participar na gestão do espaço escola. É neste contexto que a participação das famílias na comunidade escolar quer como encarregado de

educação, quer como membro da associação de pais e encarregados de educação (Análise de Conteúdo do PE, ver Anexo 20).

3.2.4. Projetos Curriculares Turma

Os Projetos Curriculares Turma (PCT) correspondem às especificidades da turma, tendo por referência o Projeto Educativo. É ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a ação dos diversos professores e professores da turma.

Os projetos curriculares proporcionam uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada dos saberes. Da consulta de alguns Projetos Curriculares Turma do Conservatório constatamos que estes fazem a caracterização das turmas, descrevem as linhas de orientação nas ações a desenvolver pelos diretores de turma nos domínios cognitivo, sócio afetivo, pessoal e físico. Apresentam as metodologias e estratégias usadas, bem como os recursos a utilizar na avaliação dos alunos. Dessa consulta foram retirados alguns dados que também serviram de base à análise da comunidade educativa.

3.2.5. Análise Estatística

A análise estatística constituiu uma das técnicas de recolha de dados integrada na análise documental. Foi consultado o Estudo Estatístico do ano letivo 2010/2011 realizado pelo coordenador dos diretores de turma do Conservatório. Dos elementos retirados para o nosso estudo foram alvo de análise a constituição da população discente e o seu sucesso educativo, a distribuição de instrumentos por nível de ensino, o número e género dos alunos da dança.

3.3. Análise da Comunidade Educativa

Na análise da Comunidade Educativa os elementos obtidos são produtores do cruzamento dos vários documentos consultados, podemos observar os quadros-resumo de totais parciais da análise do corpo docente, apresentação do pessoal não docente, a origem social das alunos pela análise socio económica e socio cultural dos pais, bem como pela análise dos alunos beneficiários da Ação Social Escolar, a análise da população discente e do seu sucesso educativo, a análise do género da população total da comunidade educativa e a redução drástica de alunos a partir do 9º ano, no ano letivo a que se refere o presente estudo, distribuídos da seguinte forma:

3.3.1. Corpo docente

Os 130 professores estão distribuídos da seguinte forma:

Quadro 2 - Professores de Formação Vocacional

Disciplinas	Habilitações Literárias	Nº Professores
Formação Musical	Licenciatura	7
História da Música	Mestrado	1
Acústica	Mestrado	1
Análise e Técnicas de Composição	Mestrado	3
TOTAL		12

Quadro 3 - Professores de Formação Vocacional de Técnicas Especiais

Instrumentos e Técnicas	Habilitações Literárias	Nº Professores
Teclas	Licenciatura	23 Piano 1 Cravo
Cordas	Licenciatura	12 Violino 3 viola 3 Violoncelo 1 Contrabaixo 1 Harpa 8 Guitarra
Sopros	Licenciatura	3 Clarinete 2 Flauta 3 Trompete 2 Oboé 2 Trompa 1 Tuba 1 Trombone 1 Fagote 2 Saxofone
Percussão	Licenciatura	2
Canto	1 – Mestrado 3 - Licenciatura	4
Coro	Licenciatura	3
Orquestra	Licenciatura	1
Ballet	Licenciatura	2
TOTAL		81

Em relação ao número total de professores da escola, verifica-se um peso diferenciado do número de professores de instrumento musical, uma vez que cada aluno tem aulas individuais de instrumento. O número de professores é proporcional ao número de alunos.

Quadro 4 - Professores de Formação Geral

Nível de Ensino	Habilitações Literárias	Nº Professores
1º Ciclo	2 – Mestrado 6 - Licenciatura	8 Monodocência
2º Ciclo	3 – Mestrado 8 – Licenciatura Total 11	2 Port. 1 Hist.Geog. 1 Ling. Estrangeira 2 Mat. 1 Ciências 2 EVT 1 Ed. Física 1 Ed. Moral e Religiosa a)
3º Ciclo	3– Mestrado 6 – Licenciatura Total 12	2 Port. 1 Hist. 1 Ling. Estrangeira I 1 Ling. Estrangeira II 2 Mat. 1 Ciências 1 Fis. Quim. 1 EV 2 Ed. Física
Ensino Secundário	2 – Mestrado 4 – Licenciatura Total 6	1 Português 1 Filosofia 1 Inglês 1 Alemão 1 Italiano 1 Ed. Física
TOTAL		37

a) Único Professor desta disciplina na escola.

Os professores da Formação Geral são maioritariamente professores do quadro da escola, o que apresenta um quadro estável de professores.

3.3.2. Pessoal não Docente**Quadro 5 - Pessoal não docente**

Categoria Profissional	Habilitações Literárias	Nº Funcionários
Administrativos	6 – 12º Ano	6
Assistentes Operacionais	3 – Secundário 9- Ensino Básico	12
Cozinha e Refeitório	3– Ensino Básico 1- Secundário	4
Guardas-Noturnos	2 - Ensino Básico	2
TOTAL		24

O corpo de pessoal não docente do Conservatório é uma estrutura fundamental que suporta toda a logística de funcionamento da organização educativa, mas também a sua extensão no exterior do espaço escolar. Por isso, estes funcionários são, também eles construtores do edifício educativo

3.3.3. Origem social dos alunos

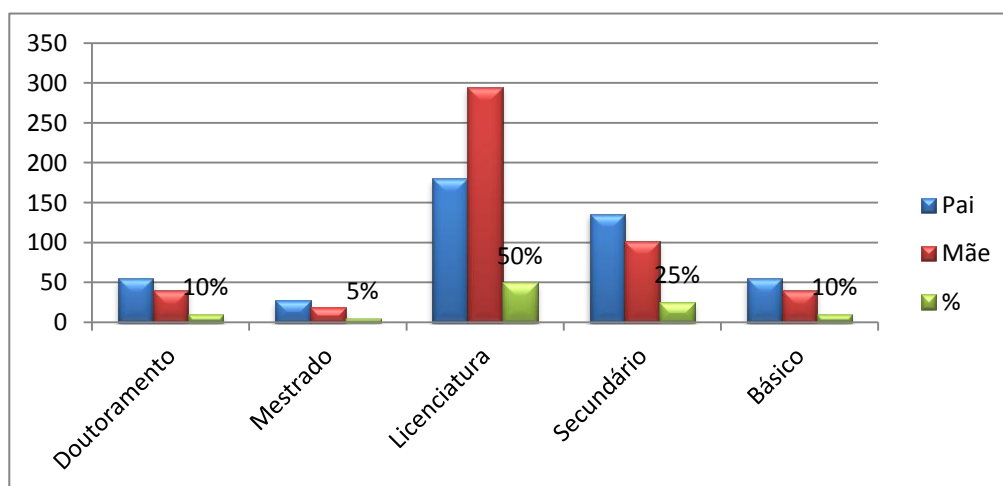
Para sabermos qual a origem social dos alunos fizemos um levantamento de fatores que contribuem para a sua explicação, como as habilitações e profissões dos pais, bem como do número de alunos beneficiários da ASE:

Quadro 6 - Habilitações Literárias dos Pais

Habilitações	Pai	Mãe	Total	%
Doutoramento	55	40	95	10%
Mestrado	28	19	47	5%
Licenciatura	180	295	475	50%
Secundário	136	102	238	25%
Básico	55	40	95	10%
TOTAL	454	496	950	100%

O número de pais é inferior ao número de alunos dado que há um número comum de pais com mais do que um filho na escola. Verificamos que a Caracterização Socio Cultural dos pais é média alta, dado o nível de formação ser maioritariamente superior.

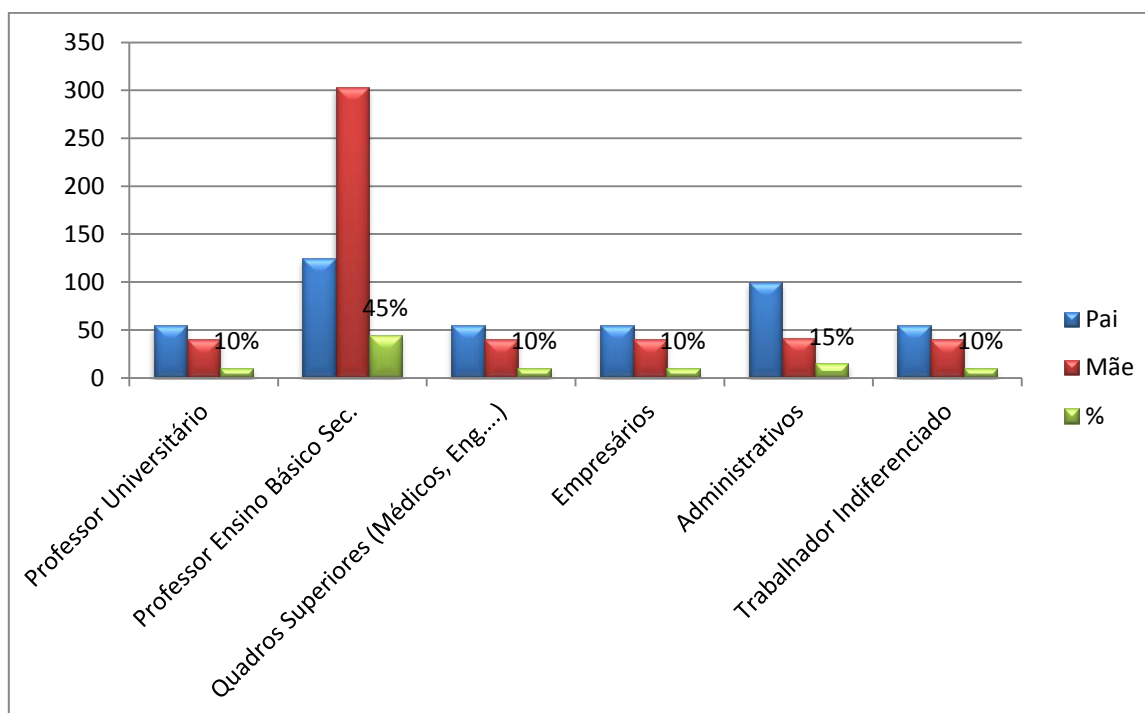
Gráfico 1 - Habilitações Literárias dos Pais



Quadro 7 - Profissões dos Pais

Profissões	Pai	Mãe	Total de Pais	%
Professor Universitário	55	40	95	10%
Professor Ensino Básico Secundário	125	303	428	45%
Quadros Superiores (Médicos, Eng....)	55	40	95	10%
Empresários	55	40	95	10%
Administrativos	100	42	142	15%
Trabalhador Indiferenciado	55	40	95	10%
TOTAL	445	505	950	100%

Verificamos que a grande maioria dos pais são professores, daí a categoria estar explícita no quadro. O extrato socioeconómico das famílias é médio alto, dado o nível profissional dos pais.

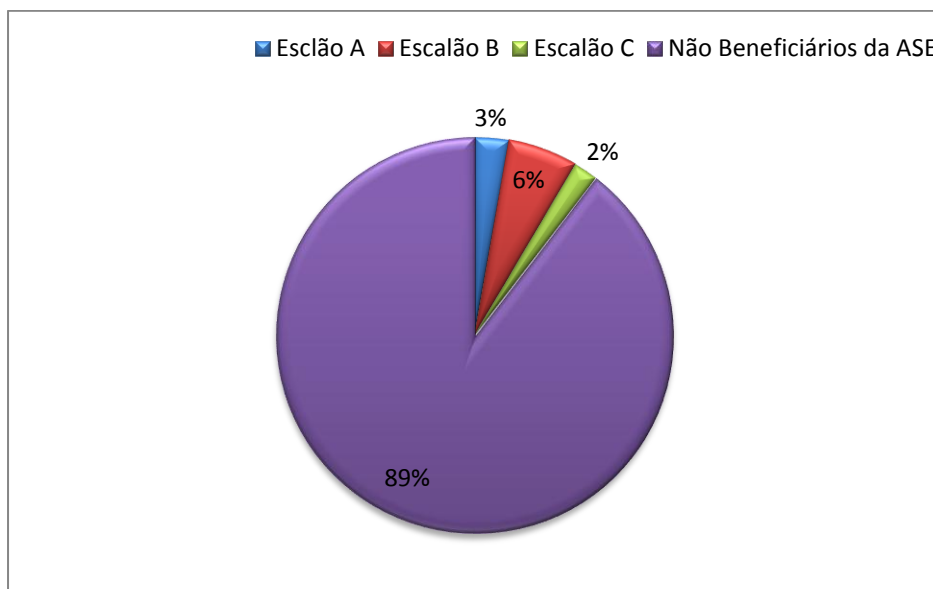
Gráfico 2 - Profissões dos Pais

Um dado complementar na caracterização socio económica da amostra dos pais pode ser obtido a partir da análise dos elementos relativos aos alunos subsidiados. Considerando que esses subsídios são atribuídos em função do rendimento (declarado) do agregado familiar, o peso pouco representativo dos alunos carenciados em relação ao conjunto da população discente, proporciona-nos um indicador com muita relevância para aquela caracterização.

Quadro 8 - Alunos Beneficiários da Ação Social Escolar

Alunos Beneficiários da Ação Social Escolar 1º, 2º, 3º Ciclos e Secundário					
Nível de Ensino	Alunos	Alunos Beneficiários da ASE			Alunos não Beneficiários da ASE
		Escalão A	Escalão B	Escalão C	
Total 1º Ciclo	10	2 - A	6 - B	2 - C	150
Total 2º Ciclo	16	5 - A	8 - B	3 - C	104
Total 3º Ciclo	20	5 - A	12 - B	3 - C	140
Total Sec./Supl.	7	2 - A	3 - B	2 - C	62
TOTAL	53	14 - A	29 - B	10 - C	456

Gráfico 3 – Percentagem de Alunos Beneficiários da Ação Social Escolar (ASE)



Dado que o total de alunos do Conservatório é 509 e só 53 são beneficiários da ASE, o que corresponde a cerca de 11%, por arredondamento do total dos alunos, os alunos que não são beneficiários da ASE são 456, cerca de 89%, o que significa que a população discente é oriunda de famílias com um extrato socioeconómico favorecido.

3.3.4. População discente**Quadro 9 - População Discente**

Ano de Escolaridade	Nº de Turmas	Alunos
1º, 2º, 3º e 4º Anos	2 x 20 / ano	40
Total parcial do 1º ciclo	8	160
5º Ano	3	60
6º Ano	3	60
Total parcial do 2º ciclo	6	120
7º Ano	3	60
8º Ano	3	60
9º Ano	2	40
Total parcial do 3º ciclo	8	160
10º Ano	1	20
11º Ano	1	23
12º Ano	1	17
Total parcial do Secundário	3	50
Supletivos	Regime Especial	19
TOTAL	25	509

Esta escola não é uma escola massificada porque o número de alunos por turma não ultrapassa os 20, funcionando 2 turmas no 1º ciclo, 3 no 2º ciclo, 3 no 7º ano, 3 no 8º ano, 2 no 9º ano e 1 no secundário.

A descrição do corpo discente é interessante pela sua composição piramidal, o que reveste algum interesse para a nossa análise. A diminuição de alunos da base para o topo tem a ver com a área vocacional específica que provoca algumas desistências a partir do 2º ciclo básico e, com maior incidência no final do 9º ano de escolaridade, não obstante haver sempre alunos a realizar provas para preencher estas vagas, restando um número relativamente baixo no ensino secundário (como se pode verificar no quadro 9 de distribuição discente).

Quadro 10 – Género dos Alunos por nível de ensino

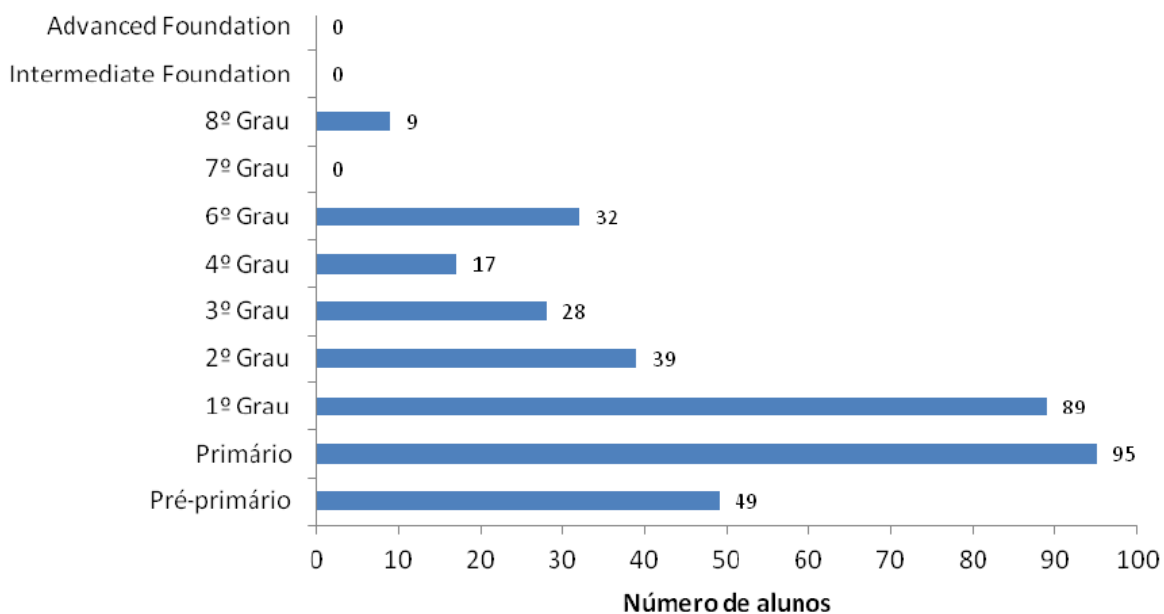
Género	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Supletivos	Totais	%
Masculino	75	48	69	20	7	218	43%
Feminino	85	72	91	30	12	291	57%
Total	160	120	160	50	19	509	100%

Dos 509 alunos do regime integrado e supletivo 218 (43%) são do sexo masculino e 291 (57%) do sexo feminino. A população discente feminina é superior em relação à população masculina.

Quadro 11 – Género dos Alunos a frequentar a disciplina de Dança

Género	Dança	%
Masculino	3	0,8%
Feminino	355	99,2%
Total	358	100%

Dos 358 alunos a frequentar a disciplina de Dança 355 (99,2%) são do sexo feminino e 3 (0,8%) do sexo masculino. É uma população marcadamente conjugada no feminino.

Gráfico 4 - Alunos a frequentar a disciplina de Dança e respetivo grau em 2011-2012

Quadro 12 – Distribuição de Instrumentos por nível de ensino

Instrumento e Teclas	Nível de Ensino													Total
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	Sup.	
Canto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	10	5	-	22
Clarinete	2	2	2	2	3	6	-	5	1	-	3	1	-	27
Contrabaixo	1	1	1	1	3	3	1	2	1	1	2	-	-	17
Cravo	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	3
Fagote	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	-	-	-	12
Flauta	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	19
Guitarra	5	5	5	5	9	9	7	5	5	3	2	1	2	63
Harpa	1	-	2	-	-	1	2	-	2	1	1	1	-	11
Inst. Tecla	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2
Oboé	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	-	15
Percussão	1	2	1	2	1	3	2	2	1	1	-	4	-	20
Piano	8	8	8	8	11	10	11	10	9	1	8	7	6	105
Saxofone	1	1	1	1	4	3	2	3	1	1	3	-	-	21
Téc. Vocal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Trombone	2	1	2	1	3	2	2	2	1	2	-	1	-	19
Trompa	2	1	2	1	3	2	2	3	1	1	1	-	-	19
Trompete	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	-	1	20
Tuba	-	1	-	1	-	1	1	1	1	-	-	-	1	7
Viola	2	2	2	2	4	4	4	4	2	1	1	2	2	32
Violino	8	8	8	8	10	8	13	12	7	1	3	4	-	90
Violoncelo	2	2	2	2	3	2	5	3	2	5	2	-	-	30
TOTAL	40	40	40	40	60	60	60	60	40	31	42	28	13	554

Desde o 1º ano é atribuído aos alunos um instrumento musical. Nem sempre o instrumento atribuído é do agrado do aluno ou dos pais, podem mediante justificação plausível, pedir para mudarem de instrumento.

A partir do 3º ciclo e secundário os alunos continuam a tocar o instrumento principal e ter um segundo instrumento.

O número de alunos no 10º, 11º e 12º anos é superior ao real, o que significa que alguns desses alunos tocam mais de um instrumento no secundário.

O Canto como disciplina só existe a partir do secundário.

O piano é o instrumento com mais alunos, seguido do violino e depois guitarra.

A distribuição dos instrumentos é feita atendendo quanto possível as preferências dos alunos, também segundo os critérios classificação obtidos nas provas de aptidão e pela proporção da distribuição dos instrumentos na orquestra.

3.3.5. Sucesso Educativo

Quadro 13 - Resultados Globais da Avaliação nos Diferentes Níveis de Ensino

Ano Letivo 2011-2012												
Níveis de Ensino	Total de Classificações			Positivas			Negativas			Taxa de insucesso (%)		
	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP	1ºP	2ºP	3ºP
1º Ciclo	2315	2315	2316	2310	2315	2315	5	0	1	0,22	0,00	0,04
2º Ciclo	1390	1393	1394	1366	1374	1390	24	19	4	1,73	1,36	0,29
3º Ciclo	2283	2270	2271	2180	2177	2233	103	93	38	4,51	4,10	1,67
Secundário	660	652	660	639	636	655	21	16	5	3,18	2,45	0,76
Sec. Supletivo	45	38	40	40	32	37	5	6	3	11,11	15,79	7,50
Total	6693	6668	6681	6535	6534	6630	158	134	51	2,36%	2,01%	0,76%

Quadro 14 – Taxas de Insucesso e Sucesso Educativo dos Alunos – Resultado Final Global da Avaliação

Ano letivo 2011/2012	Total de Classificações	Positivas	Negativas	Taxa de Insucesso (%)	Taxa de Sucesso (%)
1º Período	6693	6535	158	2,36%	97,64%
2º Período	6668	6534	134	2,01%	97,99%
3º Período	6681	6630	51	0,76%	99,24%

Como se depreende pelos dados apresentados, verificamos que a taxa de insucesso escolar é praticamente inexistente. O que reflete que a proveniência das famílias, tanto a nível socio cultural, como socioeconómico, contribui em grande parte para aquisição de determinadas experiências e de situações favoráveis ao sucesso educativo.

3.3.6. Caracterização do Género da Comunidade Educativa

Atendendo às características específicas da comunidade educativa, não quisemos deixar de dar especial relevo ao género da comunidade educativa:

Quadro 15 – Género da Comunidade Educativa – Síntese Geral

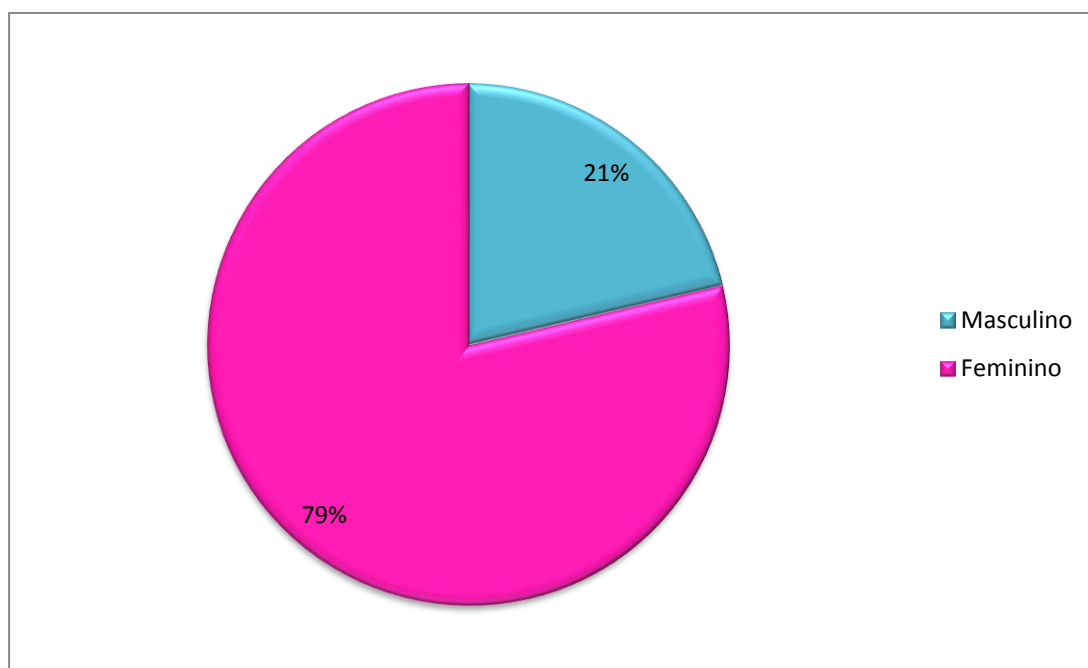
Género	Masculino	Feminino	Total
Comunidade Educativa			
Direção	1	3	4
Professores 1º Ciclo	0	8	8
Professores Formação Geral	9	28	37
Prof. Formação Vocacional	4	8	12
Prof. Técnicas Especiais	30	51	81
Professores Dança	0	2	2
Funcionários Administrativos	0	6	6
Assistentes Operacionais	3	9	12
Cozinha e Refeitório	0	4	4
Guardas-Noturnos	2	0	2
Alunos	218	291	509
Alunos Dança	3	355	358
Encarregados de Educação	52	457	509
Associação de Pais	6	3	9
Coro de Pais	12	30	42
TOTAL	340	1255	1595

Verificamos pelo quadro apresentado uma representação esmagadora do género feminino em todas as áreas, com exceção dos guardas-noturnos e da associação de pais. O género dos alunos já está analisado em quadros anteriormente apresentados

Confirma-se a tendência para a feminização da profissão docente, dado que está “institucionalizado socialmente”.

Considerando que a grande maioria dos encarregados de educação são mulheres, podemos afirmar que a relação escola/pais é uma relação marcadamente conjugada no feminino, o que não deixará de se repercutir a diversos níveis nomeadamente nas condições objetivas daquela relação, bem como nas expectativas socialmente construídas de cumprir o guião de “mãe responsável”, apresentado nas entrevistas.

Gráfico 5 – Percentagem do Género da Comunidade Educativa



Considerando a caracterização do género da comunidade educativa verificamos uma clara sobre representação da população feminina **79%** em relação à população masculina **21%**.

3.3.7. Redução Drástica do Número de Alunos

Pela análise do quadro 9 verificamos um dado relevante, a partir do 9º ano há um decréscimo significativo no número de alunos.

Se na hora de escolher a escola para os seus filhos, todos os pais ambicionam ter os filhos neste Conservatório e pesam fatores, já mencionados na caracterização da escola e mais à frente reforçados nas entrevistas, como o facto de ser uma escola pública, de ensino especializado da música, em regime integrado, ter ensino de excelência, o seu sucesso educativo, ser uma escola familiar de pequenas dimensões, com um número reduzido de turmas e 20 alunos por turma, pelo facto de ser uma escola pública de referência, “ser considerada uma escola de elite”, onde a multidisciplinaridade no ensino é evidente fazendo com que os alunos permaneçam na escola, nas várias atividades, em vez de se deslocarem para outros locais, entre outros.

Se, como forma de conseguir maior sucesso nas provas de ingresso, aquando da entrada para a escola, os pais colocam os filhos em aulas de preparação, com o objetivo de os familiarizar com os “sons do conservatório”, apesar de esta situação não ser efetivamente garantia de acesso, uma vez que está condicionada a *numerus clausus*, anualmente abrem 40 vagas para o 1º ano e concorrem à volta de 350 candidatos. O que significa que cerca de 310 famílias vêm as suas expectativas goradas.

Paradoxalmente, após o 9º ano, assistimos a uma redução drástica do número de alunos, de 160 alunos do ensino básico, ficam 50 alunos para o ensino secundário (ver quadro 9), assistimos deste modo a uma inversão da situação, a escola que inicialmente é tão procurada pelos pais para os seus filhos, depara-se com um elevado abandono escolar, a favor de outras escolas.

Os dados disponíveis para a explicação desta quebra apontam para situações diferenciadas:

- Os pais procuram esta escola mais pelas condições especiais que esta oferece, que propriamente pelo ensino da Música.
- Os pais não acreditam na música como carreira profissional, quando muito vêm a Música como formação de base ou que pode servir de “hobby”.
- Alguns dos alunos como forma de assegurar o futuro vão para outras áreas noutras escolas e ficam no regime supletivo no ensino da música, mas só os que têm muita força de vontade é que conseguem acompanhar o peso dos dois cursos.
- A partir do 10º Ano já são mais os alunos que decidem a escolha da escola e a área de prosseguimento de estudos e não os pais.
- Ficam só os que gostam de Música.

3.4. Análise das entrevistas

O objetivo das questões não tem como função recolher dados específicos, mas sim abrir caminhos de reflexão. A escolha das questões obedeceu a uma sequência lógica, com a intenção de articular o tema escolhido com a revelação de aspetos de interesse, ligados à experiência dos entrevistados e em simultâneo ter uma função essencialmente heurística, servindo para a descoberta das ideias propostas.

Na organização da sequência das entrevistas iniciamos com os entrevistados que consideramos informantes privilegiados, dado a sua posição institucional em relação a questões relevantes para o nosso objeto de estudo. Por exemplo a primeira entrevista foi realizada à Diretora da escola, a segunda ao Presidente da Associação de Pais.

Os guiões (ver anexos de 4 a 9) que elaboramos e o número de questões foram assim, adaptadas consoante o público-alvo a que se dirigiam, com questões prévias gerais, de apresentação e de estrutura e conhecimento, questões direcionadas para o estudo em causa e questões de conclusão. Daí a numeração das perguntas não ser coincidente na maioria das entrevistas.

3.4.1. Preparação do Processo

As entrevistas decorreram na escola, de forma aberta e flexível, no ambiente contexto e hora adequadas, houve um esforço por colocar um número adequado de questões para não parecer um interrogatório e em simultâneo deixar fluir o pensamento da entrevistada ao ser comunicado.

As intervenções foram pertinentes e no momento certo, para incitar os entrevistados a aprofundar os aspetos mais importantes dos temas abordados.

Dos conteúdos fundamentais recolhidos destas entrevistas, importa salientar as principais questões referidas no guião, nomeadamente os mecanismos de comunicação e relação entre a escola e a família, a escolha da escola pelos pais, estratégias dos professores, divulgação de atividades, a importância da participação, envolvimento dos pais na escola e balanço da participação dos pais na escola.

A transcrição integral das entrevistas, através de registos áudio e vídeo, foi um processo árduo e moroso, feita de intermináveis avanços e recuos, na tentativa de ser fiel aos discursos empreendidos pelos entrevistados. O processo da transcrição (ver anexos de 10 a 18) foi realizado imediatamente após as entrevistas, mas não terminado pela extensão de algumas respostas, foi um trabalho de muitas horas e vários dias, o tempo empreendido foi muito, cada frase foi transcrita passo a passo, alternando o ouvir e o ver com o escrever e reescrever em constantes investidas, de referir que foi a parte mais trabalhosa, senão penosa de todo o processo. Dessas transcrições selecionamos as unidades de texto por nós consideradas significativas, que agrupamos, sempre de acordo com os indicadores comuns e ou divergentes às nove entrevistas, (ver Análise de Conteúdo das Entrevistas, Anexo 22).

O produto final resulta de um processo de análise balizado pelo agrupamento de ideias e significados pertinentes.

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros (Bogdan e Biklen 1994: 205).

3.4.2. Caracterização da população entrevistada

A nossa população produtora de dados situa-se num universo de 509 alunos, de 509 encarregados de educação, de 130 professores e 24 funcionários, realizamos uma amostra aleatória simples, número suficiente para estabelecer generalizações fiáveis, com nove entrevistas estratificadas.

A constituição da amostra dos entrevistados combinou vários critérios: cargos ocupados na instituição, relação de proximidade, dados que fomos recolhendo, disponibilidade para participar.

O público-alvo entrevistado foi:

- A Diretora da Escola;
- O Presidente da Associação de Pais;
- 1 Professora/ Diretora de Turma do Ensino Secundário;
- 1 Professora do Ensino Básico – 1º Ciclo;
- 1 Encarregada de Educação do Ensino Básico – 3º Ciclo;
- 1 Encarregado de Educação do Ensino Secundário;
- 1 Aluna do 12º Ano;
- 1 Aluno do 6º Ano;
- 1 Assistente Operacional;

Quadro 16 - Caracterização do Público-alvo Entrevistado

Público-Alvo	Idade	Sexo	Habilitações	Profissão	Cargo
Entrevistado 1	52	Feminino	Mestrado	Professora de História	Diretora do Conservatório
Entrevistado 2	50	Masculino	12º Ano Frequência do curso de Direito	Companhia de Seguros de Vida	Presidente da Associação de Pais
Entrevistado 3	35	Feminino	Mestrado em Psicologia da Música	Professora de História da Música	Diretora de Turma 12º Ano Conservatório
Entrevistado 4	48	Feminino	Magistério Primário Estudos Superiores A. E.	Professora do Ensino Básico	Professora do Conservatório
Entrevistado 5	44	Feminino	Lic. Biologia Geologia e Mestrado AOE	Professora e Diretora do Agrupamento Escolas de Gualtar	Encarregada de Educação no Conservatório
Entrevistado 6	58	Masculino	Licenciatura CID	Professor	Encarregado de Educação no Conservatório
Entrevistado 7	17	Feminino	12º Ano	Estudante	Aluna do Conservatório
Entrevistado 8	11	Masculino	6º Ano	Estudante	Aluno do Conservatório
Entrevistado 9	40	Masculino	9º Ano	Assistente Operacional	Assistente Operacional do Conservatório

3.4.3. As questões da investigação

Da análise categorial elaborada, (ver Análise de Conteúdo das Entrevistas, Anexo 22) com questões prévias gerais, de conhecimento, de estrutura e relação escola/família, mecanismos de comunicação, escolha da escola pelos pais, de atividades desenvolvidas, grau de envolvimento parental e de balanço, entre outras, resultaram as seguintes conclusões, relativamente a cada uma das questões seleccionadas:

- Apresentação pessoal (Pergunta 1)

De um modo geral, os entrevistados fizeram uma apresentação sumária referindo nome, idade, habilitações, percurso profissional e cargos desempenhados.

- Conhecimento do PE, RI, PAA (P. 2)

No que respeita ao conhecimento dos documentos oficiais da escola, de um modo geral, todos mostraram conhecimento do conteúdo de alguns deles, do facto de estes serem públicos e se encontrarem na Biblioteca da Escola para consulta. Os docentes da escola consideraram estes documentos imprescindíveis para um maior rigor do desempenho das funções profissionais.

“A AP conhece porque participa na elaboração dos mesmos no Conselho Geral e os mesmos estão disponíveis porque são públicos.” (E. 2)

“Sim. Foram apresentados em diferentes órgãos no início do ano letivo. Estão à disposição para consulta em locais como a Reprografia e Biblioteca.” (E. 3)

“Nem poderia ser de outro modo. Para poder efetivar as minhas funções profissionais com o melhor e maior rigor que elas exigem, só tendo acesso a estes

documentos. Após o conhecimento e o estudo dos mesmos é que o farei com competência. Tal como eu, todos os docentes encontram disponíveis e de fácil acesso o PE, o PAA e o RI.” (E. 4)

“Enquanto encarregada de educação, conheço o Regulamento Interno, parte do PAA e não conheço o PE. Julgo que todos estes documentos estão disponíveis na biblioteca da escola.” (E. 5)

“Conheço de certa forma, o Regulamento Interno, algumas partes do PAA, essencialmente as atividades a que assisto. Estes documentos encontram-se disponíveis na biblioteca da escola, aos pais, encarregados de educação e a quem os quiser consultar. O PE e o PAA, tenho um exemplar de cada em casa.” (E. 6)

Comunicação entre escola/família (P. 3)

Em relação à comunicação da escola com a família, o Conservatório é uma escola que prima por ser aberta à família e a toda a comunidade. Sempre considera os pais como parceiros ativos na realização e concretização do processo educativo e de ensino.

Esta comunicação é feita maioritariamente através dos meios oficiais. Mas também se pode verificar uma comunicação marcadamente personalizada em que o Diretor de Turma, os professores e mesmo assistentes operacionais comunicam com a EE, porque na sua maioria são mães.

“Estou disponível para receber os pais, se querem falar comigo, se estou disponível atendo no momento, senão marcamos para logo que possível. Os contactos com os EE são feitos através de reuniões com DT, professores, AP. As famílias são sempre informadas sobre o funcionamento da escola, sobre o comportamento e aproveitamento dos seus

educandos e ainda sobre as atividades a decorrer na escola. Além da comunicação estabelecida pelo diretor de turma com os Encarregados de Educação. O correio eletrónico é um meio muito eficaz de comunicação entre escola e as famílias, possuo os e-mails de quase todos os pais, para assim chegar mais rapidamente a cada um dos pais ou EE. (E. 1)

“Penso que essa questão é uma preocupação das escolas. Em diferentes situações, essa comunicação é promovida por diferentes agentes educativos. Por questões práticas, penso que o canal privilegiado é o do Diretor de Turma.” (E. 3)

“É através de mecanismos próprios e legais que comunica com a família: caderneta do aluno - quer para a comunicação personalizada quer para reuniões que ocorrem sempre que necessário; convites efetuados para determinadas atividades que normalmente se distribuem pelos alunos; cartazes colocados em locais onde as famílias circulam normalmente; pelo telefone/telemóvel, email; contactando com a Associação de Pais; através do ATL (1º ciclo); utilizando a comunicação social (jornais locais e Agenda Cultural do nosso município) de modo a divulgar e incentivar as famílias e toda a comunidade à presença e participação em diversos eventos; entre outros que ocorrem pontualmente como por exemplo encontros pessoais e fortuitos no dia-a-dia (encontros de corredor e à saída). Saliento que também é possível através dos membros da Associação de Pais uma vez que integram o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral e posteriormente procedem à divulgação do que diz respeito aos pais/família.” (E. 4)

“A comunicação com a família é feita através da caderneta do aluno, cartas e emails ou, então, presencialmente, em reuniões com o DT.” (E. 5)

“A minha família tem conhecimento do que se passa na escola, por mim, pela diretora de turma pelos professores. A comunicação é bastante eficaz.” (E. 7)

“Tudo o que se passa na escola é comunicado pela minha diretora de turma aos meus pais. A minha professora de piano fala diretamente com eles e às vezes telefona lá para casa, principalmente quando preciso estudar mais.” (E. 8)

“ Posso dizer que o Diretor de Turma é o principal comunicador entre a escola e os pais, no entanto nós, assistentes operacionais, como estamos por aqui e principalmente, eu que estou aqui na entrada da escola, ouço muito e comunico muito do que os pais querem transmitir, quer aos professores, quer ao diretor de turma, quer mesmo aos próprios filhos, se estes estão em aulas.” (E. 9)

Estratégias dos professores (P. 4)

Em relação às estratégias usadas pelos professores para envolver os pais nas atividades de aprendizagem em casa, os entrevistados referem os pais como colaboradores importantes na aprendizagem no progresso escolar das crianças. Para que os pais possam desempenhar o seu papel com eficácia o professor informa-os sobre as competências que a criança deve adquirir em cada momento da aprendizagem e como podem articulá-las com trabalho que o docente desenvolve na sala de aula. Nas reuniões de pais há sempre a preocupação de lhes fazer sentir que são parceiros fundamentais para o sucesso do processo ensino/aprendizagem.

“...Os professores acham que os pais podem apoiar os filhos nos trabalhos de casa, consciencializando-os como é importante a sua presença nas audições de classe.” (E. 1)

“Esta escola, por se tratar de um estabelecimento de ensino vocacional, tem as suas especificidades. Assim, os professores de instrumento, que lecionam individualmente, procuram manter um contacto próximo com os encarregados de educação de forma a assim

implementarem eficazmente métodos de estudo e de acompanhamento do desempenho dos alunos. Destaco, a título exemplificativo, os planos de estudo de instrumento que são supervisionados pelos pais e a assistência a aulas. Nas aulas coletivas, as estratégias são diversificadas e passam essencialmente pela solicitação de apoio ao estudo e pelo incentivo à organização e gestão de métodos de trabalho e de estudo. “ (E. 3)

“Não sobrecarregar com TPC. Transmitir como é importante, os pais conhecerem as matérias que estão a ser desenvolvidas no dia-a-dia. Isto é um elo de ligação entre o que se está a trabalhar na escola e o que deve ser revisto e partilhado em casa, pois deste modo consegue-se esclarecer possíveis dúvidas.” (E. 4)

“No secundário e no terceiro ciclo, não me apercebi de nenhuma estratégia especial. Essas estratégias são mais comuns no 1º ciclo. Lembro-me de ter vindo dar uma aula sobre magnetismo à turma da minha filha mais velha, no seu 4º ano de escolaridade. E os professores de instrumento, pelo menos o da minha filha mais velha, convidava-nos para assistir às aulas, quando ela era pequenina, para que pudéssemos ajudá-la, em casa, a estudar instrumento. “ (E. 5)

“...era sempre convidado pelo respetivo docente, a ficar na sala para assistir à aula. Claro que, esta minha prematura envolvência, teve os seus reflexos na aprendizagem em casa, uma vez que pude ajudar da melhor forma que soube, a minha educanda, em determinados detalhes, que lhe eram transmitidos pelo docente nas aulas, às quais tive o prazer de assistir, como referi. Já no terceiro ciclo, confesso não saber se houve estratégia, mas, lembro-me de ter recebido em casa um questionário do docente de instrumento para preencher. Depois de preenchido e devolvido, dei conhecimento ao docente, que a minha filha tinha fortes aptidões musicais e que, em casa, da minha parte, teria todos os meios necessários e apoio incondicional à sua próspera aprendizagem. (E. 6)

“Desde que frequento esta escola (desde o 1º ano), sempre houve uma preocupação por parte dos professores, especialmente dos de instrumento, em sensibilizar a presença dos pais nas aulas, para depois ser mais fácil o acompanhamento do estudo em casa.” (E. 7)

“Muitas vezes os meus pais já assistiram às minhas aulas de instrumento, para depois em casa me poderem apoiar.” (E. 8)

Mecanismos utilizados pela escola para promover a relação escola/família (P. 5)

Relativamente aos mecanismos utilizados pela escola para promover a relação escola/família, os indicadores demonstram que estes são realizados de forma a estabelecer proximidade e considerar os pais verdadeiros parceiros na construção de uma escola melhor, fazer crer às famílias o quanto aprecia a sua presença e o seu contributo perante as atividades que se realizam, através da Associação de Pais, entre outros mecanismos. Da análise das expectativas quanto a escola aprecia a sua presença e o seu contributo perante as atividades que se realizam.

“Este ano, após ter assumido funções, logo que nos foi possível, marcamos uma reunião com os representantes dos EE, para apresentarmos e comunicar algumas das nossas ideias e objetivos, queremos estar mais atentos, mais ativos e mais próximos dos alunos, dos professores e dos pais”. As opiniões dos pais, as suas sugestões, são muito importantes para nós. Sentimos “os pais como os verdadeiros parceiros na construção de uma escola melhor”. (E. 1)

“As famílias são sempre informadas sobre o funcionamento da escola, sobre o comportamento e aproveitamento dos seus educandos e ainda sobre as atividades a

decorrer na escola. Além da comunicação estabelecida pelo diretor de turma com os Encarregados de educação. O correio eletrónico é um meio muito eficaz de comunicação entre escola e as famílias, possuo os e-mails de quase todos os pais, para assim chegar mais rapidamente a cada um dos pais ou EE.” (E. 1)

“Penso que tal depende da filosofia de cada direção. Penso que a direção da escola em que leciono tem essa preocupação.” (E. 3)

“Sim. Para que as coisas funcionem de um modo socio/afetivo agradável e assertivo, a escola criou e pôs ao seu alcance diferentes meios de envolver e fazer crer às famílias o quanto aprecia a sua presença e o seu contributo perante as atividades que se realizam. Bem como, na abertura a uma conversa franca e produtiva.” (E. 4)

“Sim. Há uma Associação de Pais; há representantes dos pais no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico; os representantes dos encarregados de educação participam nas reuniões dos Conselhos de Turma; realizam-se reuniões entre o DT e os encarregados de educação e, por vezes, entre todos os professores da turma e os respetivos encarregados de educação.” (E. 5)

“Sim. Existe na escola - uma Associação de Pais - representantes dos pais no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral - representantes dos encarregados de educação que participam nas reuniões dos Conselhos de Turma - reuniões regulares entre o DT e os encarregados de educação. Algumas vezes, também existem reuniões com os encarregados de educação e todos os professores da respetiva turma. (E. 6)

“Sim, tenta chamar os pais o mais possível à escola, para que os pais façam parte do maior número de atividades promovidas. A relação é positiva e muito familiar, por ser uma escola muito pequena o que desenvolve uma grande proximidade” (E. 7)

“Esta escola “chama” muito os pais, pelas atividades que promove ao longo de todo o ano. Enquanto nas outras escolas os pais normalmente só vão às reuniões uma vez por período, levar os filhos ou quando chamados, aqui vemos os pais a entrar a toda a hora e momento, a participar nas atividades, na associação de pais, no coro dos pais, nos concertos, audições... “ (E. 9)

Importância da participação dos pais – Mães (P. 6)

O discurso permanente docente e parental assim como dos restantes entrevistados é perentório na participação e interesse, tomando por referência a versão de mãe responsável e colaboradora, sim porque a presença dos pais na escola é feita no feminino. Esta mãe reconhece o saber especializado do professor e é cuidadosa em não infringir regras baseadas em preocupações pedagógicas. Não obstante os encarregados de educação considerarem por vezes, a sua participação na escola ser tomada com algumas reservas e desconfianças. Também são feitas aqui referências ao desconhecimento da legislação pela parte dos pais e que a sua participação nem sempre é feita da forma mais correta. Os indicadores referem que a fórmula mais correta para colaborar é colocar os interesses coletivos antes dos interesses pessoais.

” Muito, 90% dos pais vem às reuniões quando convocados. Ouço os professores da escola dizer “os meus pais vieram todos” ou “só faltaram dois, porque a hora não deu jeito, mas na primeira oportunidade vêm logo à escola, embora seja mais as mães que vêm à escola. (E. 1)

“Em regra os encarregados de educação, mães, da nossa escola são muito participativos e envolvidos em tudo o que se passa na escola. Normalmente, essa

participação revela-se na presença regular nos concertos e audições dos filhos, ou participando no coro, além de atividades que se vão desenvolvendo e que, com frequência, implicam algum tipo de participação dos pais, nem que seja para transportarem os filhos para locais de ensaios, concertos, etc.” (E. 2)

“ Penso que uma boa participação depende, antes de mais, de um melhor conhecimento do sistema legal e regulamentar de funcionamento da escola e isso, falha frequentemente. Muitas vezes os encarregados de educação estão disponíveis, mais as mães, e com vontade de colaborar mas, utilizar os canais corretos do ponto de vista institucional e agir sempre com clarividência, objetividade e sentido positivo. Nem sempre o fazem da forma mais correta. Para mim, a melhor fórmula para colaborar é colocar os interesses coletivos antes dos interesses pessoais.” (E. 2)

“Esta escola, por se tratar de um estabelecimento de ensino vocacional, tem as suas especificidades. Assim, os professores de instrumento, que lecionam individualmente, procuram manter um contacto próximo com os encarregados de educação, são sobretudo mães quem se envolve mais, de forma a assim implementarem eficazmente métodos de estudo e de acompanhamento do desempenho dos alunos. Destaco, a título exemplificativo, os planos de estudo de instrumento que são supervisionados pelos mães e a assistência a aulas. Nas aulas coletivas, as estratégias são diversificadas e passam essencialmente pela solicitação de apoio ao estudo e pelo incentivo à organização e gestão de métodos de trabalho e de estudo.” (E. 3)

“... Nos dias que correm, ainda se encontram pais que não sabem ocupar o seu lugar e, em vez de dar o seu contributo, tendem a não olhar a meios para atingir os seus fins pessoais. A escola não é de cada um mas sim uma comunidade onde todos são importantes.” (E. 4)

“Os professores veem a intervenção/participação dos pais na escola com desconfiança, talvez por isso os pais se afastem mais e as mães se sintam mais à vontade em participar, pelo que isso significa: interferência no seu saber-fazer, no seu estatuto, no seu prestígio, no seu reconhecimento. Aliás, isto não é uma característica exclusiva dos professores. Até é mais acentuada noutras profissões como os médicos, por exemplo.” (E. 5)

“... a participação na escola é tomada com algumas reservas, porque, na sua ótica, não é fácil a participação com a escola e lidar com os poderes lá instalados, resultando daí, alguma resistência. Sabemos que ninguém gosta que venham interferir no seu trabalho, nomeadamente, os professores. Quando isto acontece, instala-se sempre uma relação de desconfiança.” (E. 6)

Os encarregados de educação podem participar na escola orientando os filhos para estudar e em todas as decisões que têm de tomar ao longo do seu percurso escolar.” (E. 7)

Barreiras que limitam a “abertura” da escola aos pais e encarregados de educação (P. 7)

A noção de “abertura” aqui sugerida tanto para os pais como para os professores precisa de ser limitada na medida em que os professores apresentam sinais de preocupação caso a sua autonomia e o seu poder sejam comprometidos.

Relativamente à opinião dos encarregados de educação, é a falta de disponibilidade dos pais para irem à escola por motivos profissionais e a divergência de cultura parental em relação à cultura escolar, que origina relações de poder desiguais e limitações à abertura da escola aos pais.

Na opinião dos alunos entrevistados, a escola e os pais devem ocupar o seu lugar e cada um desempenhar o seu papel.

Segundo os docentes compete à escola destruir todos os “fantasmas” que perturbam e interferem de modo negativo nas relações que se devem estabelecer entre estes dois grupos – escola e família, não obstante expressarem a necessidade de limitar o contacto com os pais.

Uma postura de que a escola é autossuficiente só com os docentes, funcionários e alunos é incompatível tendo presente as funções desta instituição e bloqueará qualquer intenção de “abertura” à participação/colaboração dos pais.

Além disso, há ainda o indicador do “pai hostil” que assume as suas responsabilidades da forma menos desejada, este pai revela uma hostilidade para com a escola muito mais através da sua ausência do que através da sua presença.

“Alguns pais só aparecem para complicar e hostilizar, apenas para apontar pontos fracos. Sentimos que os pais devem saber ocupar o seu lugar e não interferir no papel dos professores.” (E. 1)

“Noutros casos, o desconhecimento pode ser a causa, porque há professores que temem que os pais queiram interferir em áreas que eles consideram da sua competência exclusiva e há pais que querem sempre intervir, não olhando à forma e à medida com que o fazem e, por isso, acabam por gerar conflitos e atritos, nem sempre fáceis de gerir. Por isso, muitas vezes, promove-se o acomodamento para que cada um “fique no seu canto” e não incomode o outro.” (E. 3)

“Uma atitude altiva, fechada, arrogante, imperiosa...e outras sinónimas destas, dará origem há criação de barreiras entre a escola e as famílias. ... Com este pensamento quero

referir-me a todo o apoio que os pais merecem da parte da escola (orientação, aconselhamento, formação, informação...), a mecanismos de comunicação de fácil compreensão que não se limitem a falar somente sobre o comportamento e o aproveitamento do aluno mas também sobre os projetos, os regulamentos, os critérios de avaliação, as atividades, os convites para a colaboração de parceiros (familiares - técnicos). Ao atendimento individual, onde surgirá a oportunidade de clarificar a evolução do aluno nas aprendizagens e de estabelecer estratégias que permitirão minimizar possíveis dificuldades e, em simultâneo, para um melhor conhecimento das famílias.” (E. 4)

“Genericamente, há duas grandes barreiras: falta de disponibilidade dos pais para irem à escola por motivos profissionais; divergência do capital cultural dos pais relativamente à cultura escolar, o que origina relações de poder desiguais. E não nos podemos esquecer que a cultura da escola continua a ser imposta e dominante, uma vez que ela tem o poder de avaliar e certificar. Mas, também se pode referir que, alguns pais não querem ser confrontados com a realidade; preferem acreditar na verdade dos filhos.” (E. 5)

“ Penso haver três grandes barreiras. Uma delas, prende-se com o fato dos pais não estarem disponíveis para se deslocarem à escola, mais por motivos de índole profissional. Outra, tem a ver com um determinado desconhecimento da cultura adotada pela escola por parte dos E.E. e, terem “receio” de se relacionar com poderes desequilibrados. A última, tem a ver com alguns pais que, sabem, da existência de lobbies instalados na escola. Por exemplo, não serem dadas as devidas oportunidades em igualdade de circunstâncias aos seus educandos, no que diz respeito às suas atuações em determinados espetáculos, por vezes são sempre os mesmos alunos a atuar. Claro que, estes pais se sentem marginalizados, se é que se pode dizer, contudo, não querem falar do assunto na escola,

com medo que esta exerça represálias sobre os seus educandos. Reconheço que há pais que não aceitam algumas realidades da escola preferindo colocar os seus filhos numa redoma. Acresce a isto que, é a escola, que nos impõe a sua própria cultura e tem sempre o poder do seu lado, no que concerne à avaliação e certificação.” (E. 6)

“Nenhumas, penso que os pais devem ter o seu papel de educadores e a escola como formadora.” (E. 7)

“ Não noto que a escola imponha barreiras aos pais, nem nunca ouvi os meus pais a queixarem-se sobre isso, acho que cada um deve ocupar o seu lugar e saber até onde pode ir.” (E. 8)

A escolha da escola pelos pais versus abandono da escola depois do 9º ano (P. 8)

A oferta educativa, na maior parte das escolas, promove a competição cuja oferta é maior do que a procura, nesta escola a procura é maior do que oferta, havendo uma seleção dos alunos, o que leva a uma maior eficácia e cultura de excelência, daí podermos falar mais de uma escolha dos pais pela escola, do que da escolha da escola pelos pais.

Por estas razões, os pais colocam os filhos em aulas de preparação para as provas de ingresso, com o objetivo de os familiarizar com os “sons do conservatório” e no sentido de promoverem a sua entrada, apesar de esta situação não ser efetivamente garantia de acesso, uma vez que está condicionada a **numerus clausus**.

Em relação à escolha desta escola pesam fatores como o facto de ser uma escola pública, de ensino especializado da música, em regime integrado, ter ensino de excelência, ser uma escola familiar, entre outros...não obstante os pais colocarem os filhos nesta escola mais pelas condições que a escola oferece, que propriamente pela música

No que concerne ao abandono escolar após o 9º ano os entrevistados defendem a pouca segurança que a Música oferece ao nível do futuro profissional.

“Posso dizer que a maioria dos pais, na hora de matricular os seus filhos pela primeira vez na escola, esta é a sua principal opção, pesando o facto de ser uma escola pública, de ensino especializado da música, em regime integrado, até ao 9º ano os pais procuram esta escola mais pelas condições que a escola oferece, que propriamente pela música. A maioria dos pais não acredita na carreira musical.” (E. 1)

“ Na hora de escolher a escola e na idade em que se encontram os filhos (5/6 anos) há uma decisão exclusiva dos pais, é uma decisão demasiado importante para ser delegada nas crianças. “Os pais fazem escolhas informadas para assim acederem às escolas de maior prestígio e é assim que esta escola vem em primeiro lugar”. “Pesam fatores como, o facto de ser uma escola pública, de ensino especializado da música, em regime integrado. Mas depois do 9º ano, na hora de escolher a área a seguir os pais temem pelo futuro profissional dos filhos na área da música.”. (E. 2)

“Esta escola tem uma grande procura dos pais para os seus filhos, o facto de os alunos terem aulas numa única escola, com um único projeto pedagógico, com ensino integrado de música. Pesam também outros fatores como o prestígio da escola, o elevado grau de exigência da escola, o ser uma escola pequena, a abertura da escola aos pais, enfim um vasto leque de condicionantes positivas que atraem a população. Esta escola exige muitas horas de trabalho, depois do 9º ano, só ficam os alunos que gostam mesmo de Música.” (E. 3)

“... Os fatores que pesam na escolha da escola pelos pais, no caso desta escola, ser uma Escola pública com Ensino Integrado da Música; ter ensino de excelência; Manutenção do corpo docente; o que passa para o exterior sobre ”a família que somos”; ter ATL; o apoio e proteção quase paternal, todos conhecem todos, continuidade e acompanhamento entre todos; a quase garantia de sucesso na continuidade dos estudos. Toda a gente sabe que as saídas profissionais ao nível da música não oferecem muita segurança e os pais tiram os filhos desta escola para seguirem outras áreas. (E. 4)

“Tenho duas filhas nesta escola e considero que a formação musical de base é muito importante, no desenvolvimento intelectual das crianças.

Se nesta escola houvesse outras áreas, ou disciplinas como Matemática, Biologia e Física e Química, no Secundário, além da Formação Musical, os pais sentiam-se mais seguros, e o leque de escolhas seria maior. Os nossos filhos ainda são muito novos para decidirem no 9º ano.” (E. 5)

“... Pelo facto de ser uma escola pública de referência, onde a multidisciplinaridade no ensino é evidente fazendo com que os alunos permaneçam na escola, nas várias atividades, em vez de se deslocarem para outros locais.

A formação musical é muito importante, a minha filha optou pela Formação Musical a partir do 9º ano, ela gosta muito, trabalha muito, mas não deixo de estar apreensivo em relação ao seu futuro, temo pela limitação de saídas profissionais. ” (E. 6)

“Não é fácil entrar nesta escola, os alunos têm que fazer testes de aptidão musical, são muitos a concorrer para cima de 350 e só entram 40. Na minha opinião, todos querem pôr cá os filhos, porque além de ser uma escola central é a única escola pública da cidade, com formação musical, que mais parece privada pelo pequeno número de turmas que tem, o que torna a escola muito familiar. Para os pais é um privilégio, os filhos andarem nesta

escola. Além disso, tem outras atividades extracurriculares, ATL, dança, natação nas aulas de Educação Física. A partir do 9º ano só cá ficam os alunos que gostam muito de música. Há uns anos atrás só ficavam meia dúzia, agora vão ficando mais alguns, parece que a situação está a evoluir, mas os pais continuam reticentes em relação à Música como futuro.” (E. 9)

Problemas de comunicação, famílias difíceis de alcançar (P. 9)

Em relação a esta questão há nos entrevistados um sentimento generalizado de que alguns pais interferem de forma pouco adequada na vida da escola, afirmam que a hostilidade para com a escola se revela mais através da sua ausência do que através da sua presença. Há um apelo à presença dos pais, deve ser estabelecida uma relação que deve passar de inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação, “a escola não é nossa é de todos”.

Quanto a este indicador não se deve ficar no ritual do “receber as notas” ou justificar faltas, além de que a maioria dos encarregados de educação fazem fé nas palavras dos seus educandos construindo uma representação diferente da realidade.

“Alguns pais só aparecem para complicar e hostilizar, apenas para apontar pontos fracos. Não aceitam muito bem quando confrontados com a indisciplina dos filhos, acreditam só naquilo que eles lhes dizem.”

“ Venham à escola quando precisarem, a escola não é nossa é de todos”. (E. 1)

“Não sei. Provavelmente porque há sempre alguma resistência das pessoas que temem perder a sua zona de conforto. Noutros casos, o desconhecimento pode ser a causa, porque há professores que temem que os pais queiram interferir em áreas que eles

consideram da sua competência exclusiva e há pais que querem sempre intervir, não olhando à forma e à medida com que o fazem e, por isso, acabam por gerar conflitos e atritos, nem sempre fáceis de gerir. (E. 2)

Por isso, muitas vezes, promove-se o acomodamento para que cada um “fique no seu canto” e não incomode o outro. (E. 2)

A relação escola/família como um palco de tensões e/ou de alianças entre todos os atores sociais (P. 10)

Relativamente à relação escola/família ser um palco de tensões e/ou de alianças entre todos os atores sociais, os entrevistados não foram unânimes em considerar as relações apaziguadoras e referiram, por vezes ainda, esta relação ser uma arena de tensões entre os diferentes atores sociais, considerando que todos podem contribuir para uma sadia relação entre Escola-Família.

“Não considero a relação escola/família, um palco de tensões. Não há resistência da nossa parte, sentimos que os pais devem saber ocupar o seu lugar e não interferir no papel dos professores.” (E. 1)

“Considero que a escola deve ser um palco de alianças mas, infelizmente, por vezes ainda é uma arena de tensões entre os diferentes atores sociais.” (E. 3)

“Perante a minha experiência pessoal considero que a relação escola/família é um palco de alianças, pois coloco a família dos meus alunos numa fasquia muito importante para o sucesso do meu dia - a - dia, quer pessoal quer profissional.” (E. 4)

“Depende. Tanto pode ser um palco de tensões como de alianças. E isto pode ser verdade quer para pais com formação superior, pais-professores ou para pais com pouca

formação. Maioritariamente, parece-me que pais e professores não estão habituados a colaborar.” (E. 5)

“Não considero que a relação escola família possa ser um palco tensões. No entanto, penso que as alianças entre atores sociais podem contribuir para uma sadia relação entre Escola-Família.” (E. 6)

“Não. Penso que todos querem o melhor dos seus filhos/alunos.” (E.7)

Dificuldade dos pais em compreender o que dizem os professores (P. 11)

O que temos aqui é uma noção muito mais social e culturalmente determinada pelo papel e estatuto que cada um ocupa. Relativamente aos nossos pais entrevistados, não apontam para a existência de dificuldade, mas quando falam de outro tipo de pais, com menor grau de instrução, admitem que a linguagem da escola carrega um simbolismo inerente de normas linguísticas, que frequentemente os que lhe são exteriores sentem uma inferioridade que pode gerar inseguranças e levar ao silêncio.

O importante seria assumir uma linguagem que todos compreendessem para se poder falar do aparente diálogo em que assenta a relação escola família.

“ No meu caso, não, porque sou professora. Mas, concordo que os pais que, socialmente e culturalmente, não estão próximos da cultura predominante da escola, se sintam baralhados, confundidos e intimidados. Não se trata de considerar a cultura de uns pais superior ou inferior. Mas, de haver maior ou menor continuidade com a cultura escolar, o que faz com que alguns alunos e suas famílias sejam colocados em situação, respetivamente, mais ou menos vantajosa. Ou seja, se a escola não estiver atenta e não criar condições, pode favorecer os mais favorecidos e vice-versa, reproduzindo e acentuando as

desigualdades existentes à partida. Como diz Pedro Silva no seu livro *Escola-família, uma relação armadilhada*, «há pais mais iguais que outros». “ (E. 5)

“Falando de mim, não, porque trabalho numa Universidade e estou dentro desta realidade. Contudo, penso haver pais que, quer pelo seu perfil cultural e sociológico, isto é, mais próximos ou distantes da cultura escolar, pensem de maneira diferente, uma vez que estão praticamente ausentes da orgânica da escola e, por conseguinte, se sintam um pouco confusos. Não quero dizer com isto que os pais não devam estar mais atentos a tudo aquilo que se passa na escola, para que haja uma plataforma equilibradora de oportunidades para toda a estrutura escolar e uma sã relação entre a escola e a família.” (E. 6)

Tendência dos pais/professores se assumirem como atores sociais na escola, desempenhando o papel de agentes duplos. (P. 12)

Relativamente aos pais/professores tenderem a assumir-se como atores sociais na escola, desempenhando um papel de agentes duplos há indicadores que referem que os pais têm dificuldade em distinguir onde acaba o papel de um e começa o outro, por vezes os pais professores gozam de um cota de prestígio que se querem ver a interagir numa relação de igualdade o que pode desencadear situações de incompatibilidade. Mas também há o indicador que uma relação de proximidade com os docentes da escola pode funcionar como uma plataforma de relacionamentos e interações e pode trazer benefícios aos alunos.

“Sim, concordo, por vezes os pais professores têm dificuldade em distinguir onde acaba o papel de um e começa o outro.” (E. 3)

“Esta designação *de agente duplo*, não a considero totalmente descabida. Ou seja, não é possível compartimentar numa mesma pessoa, o facto de ser pai e professor e, inevitavelmente há aspetos e situações que se misturam.

É fácil referir que um pai que é professor (é meu colega), como encarregado de educação é dos piores, porque é dos que levanta mais questões, muitas vezes quer ser esclarecido sobre assuntos inerentes à profissão e não diretamente sobre o seu educando porque de um modo geral interage numa relação de igualdade. Considero até que podem ser criadas situações de incompatibilidade.“ (E. 4)

“Pode acontecer. É até provável que aconteça. Por um lado, ao dominarem a cultura escolar, conhecem o seu funcionamento, têm uma imagem positiva da escola e exercem uma relação de poder na interação com os professores. Isto pode funcionar tanto para estabelecer uma boa relação com os professores - colegas, como para, usando os conhecimentos da organização escolar, tirar partido / benefícios para os seus educandos. Isto porque os pais e os professores têm perspetivas diferentes que podem levar a ambiguidades na relação escola-família.” (E. 5)

“Na generalidade penso que não mas, em alguns casos talvez, porque há uma grande parte de E.E. que são professores e é muito provável que isso aconteça. Como estão por dentro da orgânica escolar e têm uma visão ampla do seu funcionamento, é óbvio que nutram pela escola uma referência bastante positiva. Desta forma, penso haver uma relação de proximidade com os docentes da escola que, de certa maneira, pode funcionar como uma plataforma de relacionamentos e interações, que pode trazer benefícios aos seus educandos. “ (E. 6)

Comentário da afirmação: (P. 13) «as famílias devem ser envolvidas na tomada de decisão, quer através da representação dos pais nos organismos da escola em que esta representação já está prevista, quer em grupos de reflexão criados para a resolução de problemas que visem a melhoria da escola».

Em relação ao comentário sobre o facto de as famílias se envolverem na tomada de decisões na escola, os indicadores mostraram ser importante o seu envolvimento com o objetivo de melhorar a dinâmica da escola. No entanto destacamos a existência de algumas clivagens na sua intervenção, traduzidas, nomeadamente nos altos índices de concordância por parte dos professores em relação à avaliação. Em relação a uma maior representação nos organismos da escola registámos uma participação assimétrica de poder dentro da escola por parte dos pais. O peso diminuto dos pais nos órgãos escolares e as expectativas dos professores quanto ao seu desempenho refletem-se como discretos e raramente assumindo a forma de uma participação ativa divergente. As referências são de que os pais nem sempre estão em condições de o fazer.

“As famílias são sempre ouvidas, são representadas no Conselho Pedagógico, pelos representantes dos pais e encarregados de educação. Também a Associação de Pais traz sempre até nós todas as situações que necessitem de ser tratadas com o objetivo de melhorar a dinâmica da escola.” (E. 1)

“Pessoalmente, considero que um maior envolvimento dos pais da escola é salutar e positivo para todos, pois otimiza os laços entre escola e família. Penso também que seria extremamente proveitoso para todos os interessados a existência de palestras, workshops e outras atividades onde a participação dos pais fosse destacada.” (E. 3)

“Tal como em tudo na vida, a presença/envolvência dos pais na escola quer-se com conta, peso e medida. Uma vez que somos parceiros, é deveras importante sentirmo-nos todos envolvidos para atingir o mesmo fim mas, de modo a não confundirmos os papéis/funções de cada um. A envolvência dos pais tem limites e a sua participação para a

tentativa de resolução de problemas é positiva desde que não se sobreponha à escola.” (E. 4)

“Não me choca que isto possa acontecer, embora entenda que isso não possa acontecer relativamente a todos os assuntos. Por exemplo, a avaliação. E, também, não me parece que todos os pais estejam em boa situação para o fazer.” (E. 5)

“Acho que esse envolvimento deveria acontecer em algumas tomadas de decisão pertinentes, mas não em todas as que dizem respeito à esfera escolar, até porque, penso que nem todos os E.E. estão em condições de o fazer. Os pais estão representados de forma pouco representativa na escola, deveriam estar representados em maior número.” (E. 6)

Divulgação de atividades (P. 14)

Relativamente à divulgação das atividades os indicadores demonstram uniformemente que estas são devidamente publicitadas, não obstante todos referirem ser importante a criação de uma página web. As atividades desenvolvidas durante cada ano letivo são consideradas o elo mais forte entre a escola e a família.

“Sim, as atividades desenvolvidas pela escola têm sido devidamente publicitadas perante a comunidade educativa além de cartazes agenda cultural, meios de comunicação, estamos a trabalhar na criação de uma página na web, que consideramos um importante meio de divulgação dos dias de hoje.” (E. 1)

“Sim. Não obstante, penso que é cada vez mais importante dispor de um espaço na web no qual essa informação seja acedida no momento.” (E. 3)

“Sim. As atividades desenvolvidas durante cada ano letivo são *o elo mais forte* entre a escola e a família.” (E. 4)

“Sim. Motiva à participação e, conseqüentemente, a um maior acompanhamento dos filhos. Mas, este aspeto pode melhorar. É urgente uma página na Net.” (E. 5)

“Sim. Quem se deslocar ao átrio do conservatório, encontrá-las-á. Era bom que estas atividades constassem no boletim informativo da Câmara Municipal de Braga – Braga Cultural – e não apenas as que se realizam no Theatro Circo. A criação de uma página na internet é de extrema importância para a comunidade escolar. Sou uma pessoa que está muito atenta à realização destas atividades, não só na escola como fora dela, até porque, vem convidar à participação e acompanhamento dos nossos filhos e, quão felizes, eles ficam.” (E. 6)

“Nem todas, há atividades que são pouco divulgadas, o que também depende um pouco do interesse dos alunos e dos professores. Algo que também faz falta à escola, é uma página da web para que seja mais fácil essa comunicação. Numa escola onde a atividade principal é a música, justifica-se uma grande divulgação para contribuir para a formação dos alunos como músicos de palco e também para a divulgação do trabalho realizado ao longo do ano. Logo, a presença do público destaca-se como muito importante.” (E. 7)

Atividades promovidas pela escola para um maior envolvimento dos pais (P. 15)

Em relação às atividades promovidas pela escola para um maior envolvimento dos pais, verificamos no nosso estudo que todos os entrevistados enumeraram uma diversidade de atividades em que os pais são chamados a participar, considerando os alunos como verdadeiros itinerantes da cultura musical que por sua vez, arrastam com eles por toda a parte as suas famílias. São referidas uma panóplia de atividades que possibilitam uma grande participação dos pais desde os Recitais, Concerto de Santa Cecília, Concerto de

Professores **Concertos** de Natal e Páscoa, Concertos de Primavera, Audições de classe, o Musical no Theatro Circo, Concertos em parceria com outras instituições.

“A escola já promove uma panóplia de atividades que possibilitam uma grande participação dos pais desde os Recitais, Concerto de Santa Cecília, Concerto de Professores **Concertos** de Natal e Páscoa, Concertos de Primavera, Audições de classe, o Musical no Theatro Circo, Concertos em parceria com outras instituições, enfim os nossos alunos são verdadeiros itinerantes da cultura musical, arrastando com eles, por toda a parte, as suas famílias, com isto visa-se a promoção da melhoria do espaço escolar.” (E. 1)

“Normalmente, essa participação revela-se na presença regular nos concertos e audições dos filhos, ou participando no coro, além de atividades que se vão desenvolvendo e que, com frequência, implicam algum tipo de participação dos pais, nem que seja para transportarem os filhos para locais de ensaios, concertos, etc.” (E. 2)

“Sim, considero o facto de esta escola ter ensino especializado de Música envolver muito os pais. Temos um vasto leque de atividades selecionadas através de processos criteriosos, correspondendo às exigências dos alunos e ao nível dos docentes que aqui lecionam, de modo a que a participação dos pais seja notória e apreciada de forma positiva e enriquecedora: concertos, audições, concursos, conferências, encontros temáticos em sala de aula, convites para integrar diferentes eventos, hora do conto, feira do livro, apresentação de livros...” (E. 4)

“Sem dúvida. Os pais são solicitados a levar os filhos e a assistir aos concertos, a masterclasses e a audições. Para além destas, o Conservatório tem um coro de encarregados de educação.” (E. 5)

“Exemplo disto é a existência no Conservatório de um coro composto, na totalidade, por encarregados de educação. Além disto, são muitos os pais que são solicitados a levar os seus filhos e a assistirem aos diversos concertos, às masterclasses, às audições e aos encontros de instrumento. “ (E. 6)

“Audições, concertos, recitais, masterclasses, musicais, galas etc.” (E. 7)

“Esta escola envolve muito os pais, os meus estão sempre por perto, vêm aos concertos, audições, recitais, musicais, mesmo que eu não participe.” (E. 8)

“Esta escola “chama” muito os pais, pelas atividades que promove ao longo de todo o ano. Enquanto nas outras escolas os pais normalmente só vão às reuniões uma vez por período, levar os filhos ou quando chamados, aqui vemos os pais a entrar a toda a hora e momento, a participar nas atividades, na associação de pais, no coro dos pais, nos concertos, audições”. (E.9)

Envolvimento dos pais pelo facto de a escola ter um ensino especializado de Música (P. 16)

O cerne de toda a nossa investigação é precisamente o envolvimento dos pais pelo facto de a escola ter um ensino especializado de Música.

Relativamente a esta questão a forma como esta escola envolve os pais por ter ensino especializado de Música é partilhada e referida por todos como: “ a extinção de um diálogo de surdos”.

A especificidade desta escola solicita um maior envolvimento dos pais apresentando as atividades de cultura musical como elemento ativo e grande motor desse envolvimento que dilui a demarcação de território entre escola e família, havendo consenso entre os domínios de pais e de professores. Os pais são sempre solicitados para

estabelecerem com os professores dos seus educandos encontros periódicos de modo a conhecerem o desenvolvimento das aprendizagens, a estabelecerem estratégias sobre como participarem nas tarefas que serão realizadas em casa e a refletirem, em conjunto, sobre as atitudes e comportamentos dos alunos de modo a antever e evitar situações menos agradáveis. É reconhecida com muito agrado, por parte dos professores, uma grande preocupação dos encarregados de educação em estarem presentes em atividades da escola nas quais participam os seus educandos.

“Os pais envolvem-se muito nesta escola, sentimos **“os pais como os verdadeiros parceiros na construção de uma escola melhor”**. Queremos estar mais atentos, mais ativos e mais próximos dos alunos, dos professores e dos pais”. (E. 1)

“Sim. A escola é especial, com alunos especiais, porque são selecionados à entrada.

Como se trata de ensino artístico este envolvimento acaba por arrastar muito mais os pais nas atividades dos filhos e isso, naturalmente, envolve-os muito mais.” (E. 2)

“Sim. Essa especificidade solicita um maior envolvimento dos pais. Desde reuniões, concertos, musicais, masterclasses, audições, são inúmeras as atividades” (E. 3)

“Sim considero o facto de esta escola ter ensino especializado de Música envolver muito os pais. É considerada como uma escola aberta à comunidade. Para além de marcar presença nas reuniões para que são convidados os pais são chamados a colaborar em diversas atividades e eventos levados a efeito na escola ou fora dela. São sempre solicitados para estabelecerem com os professores dos seus educandos encontros periódicos de modo a conhecerem o desenvolvimento das aprendizagens, a estabelecerem estratégias sobre como participarem nas tarefas que serão realizadas em casa e a refletirem, em conjunto, sobre as atitudes e comportamentos dos alunos de modo a antever e evitar

situações menos agradáveis. Podem também colaborar abordando várias temáticas e realizando trabalhos que em muito agradarão a todos.” (E. 4)

“-Esta escola envolve muito os pais, na medida em que promove muitas atividades diferenciadas, muitas vezes, em diferentes pontos do país. Mas, o melhor que os pais podem fazer pelos filhos é colaborar com a escola no acompanhamento dos seus educandos. (E. 5)

“Nunca conheci nenhuma escola que envolvesse tanto os pais como esta! “ (E6)

“Muito, mas nem todos os pais se envolvem nas atividades dos outros alunos, só mais nas dos próprios filhos.” (E.7)

“Esta escola envolve muito os pais só pelas atividades que realiza, os pais vêm sempre às reuniões, querem saber sobre o andamento dos filhos. O meu faz parte do Coro de Pais. Os encarregados de educação já colaboram muito com esta escola.” (E.8)

“Claro! O facto de virem assistir às atividades, concertos, audições ou outros espetáculos, faz destes pais o público número um... vêm ver os seus filhos. Cerca de 50% dos pais vem à escola, ora vem o pai, ora vem a mãe. Só em espetáculos finais é que aparecem os dois e mesmo a família toda.” (E. 9)

Balanço da participação dos encarregados de educação nas atividades escolares (P. 17)

Em relação ao balanço da participação dos encarregados de educação nas atividades escolares, os indicadores referidos, na opinião dos entrevistados, é muito positivo, sendo reconhecida uma grande preocupação dos encarregados de educação em estarem presentes nas atividades da escola, uma vez que os seus filhos passam lá a maior parte do seu tempo. Neste balanço é reposicionada a presença dos pais em termos do que é esperado deles

enquanto vigilantes dos melhores interesses dos seus filhos, tanto em termos académicos, como musicais, quer artísticos quer comportamentais.

“Muito bom, 90% dos pais vem às reuniões quando convocados. Ouço os professores da escola dizer “os meus pais vieram todos” ou “só faltaram dois, porque a hora não deu jeito, mas na primeira oportunidade vêm logo à escola.” (E. 1)

“A escola é especial, com alunos especiais, porque são selecionados à entrada. Como se trata de ensino artístico este envolvimento acaba por arrastar muito mais os pais nas atividades dos filhos e isso, naturalmente, envolve-os muito mais.” (E. 2)

“Enquanto diretora de turma, é com muito agrado que reconheço uma grande preocupação dos encarregados de educação em estarem presentes em atividades da escola nas quais participam os seus educandos. Verifico também que a maior parte dos encarregados de educação contacta a diretora de turma para ter conhecimento do percurso escolar dos seus educandos”. (E. 3)

“O mais positivo possível. Em jeito de brincadeira diria como o outro...« conseguia levar a bom termo a minha tarefa de docente sem os pais? Claro que sim, mas não seria a mesma coisa».” (E. 4)

“Mesmo numa escola como o Conservatório, com um público altamente selecionado, nem todos participam. Mas, há pais muito participativos e atentos à dinâmica da escola.” (E. 5)

“Tratando-se de uma escola bastante conceituada como é o Conservatório e, ter um vasto leque de E.E. qualificados, acho que, o balanço não é o desejado, porque observo que nem todos os pais participam, mas, mesmo assim, é muito positivo.” (E. 6)

“Faço um balanço muito positivo, embora sinta, que à medida que vamos crescendo o número de familiares que assistem às atividades diminui, apesar de a qualidade dos mesmo aumentar.” (E. 7)

“Aqui nesta escola, os pais passam cá muito tempo. É muito importante, os pais participarem nas atividades escolares dos filhos, como passam pouco tempo com eles em casa, sim porque nós estamos cá quase sempre de manhã até à noite são as aulas curriculares, as aulas de instrumento o ATL, os ensaios quando temos concertos. (E. 8)

“ Faço um balanço muito positivo, de um modo geral, muitos pais vêm demasiado à escola, outros nem por isso, são sempre os mesmos os que aparecem. Enquanto os filhos são pequenos vêm muito mais à escola, estão cá sempre metidos, assistem a todas as atividades promovidas pela escola, vem o pai, a mãe, avós, tios, primos e amigos, depois à medida que vão crescendo vão-se afastando, não sei se é porque os filhos se tornam mais autónomos ou porque já não acham tanta piada ao que eles tocam.... Mais tarde quando os filhos estão nos anos finais ou apresentam os recitais finais, aí sim, já voltam a assistir a todas as atividades.” (E. 9)

Conclusão

Quando, nos finais de 2011, procurávamos traduzir as nossas interrogações e perplexidades em torno da Participação dos Pais na Escola num plano de trabalho que sinalizasse um percurso indagativo e explicitasse o nosso problema de investigação, conferimos particular destaque ao que denominamos de dinâmica escola/família em torno da participação/envolvimento dos pais numa escola pública, de ensino especializado da música, em regime integrado. Através deste estudo de caso procuramos traduzir a nossa investigação em torno da problemática, no sentido de destacar um maior envolvimento dos pais, conferindo particular relevo para a duplicidade da comunicação entre escola/família.

Afigurou-se-nos que a opção deste campo de estudo apresentou riscos, pelo facto de a investigadora ser encarregada de educação e representante dos pais e encarregados de educação, que o foi durante doze anos, nesta instituição. Conscientes dos riscos que esta proximidade acarretou, como não manter o devido distanciamento ou deixar-nos indiferentes pela familiaridade das situações, simultaneamente, possibilitou uma maior profundidade de conhecimento da realidade a investigar.

No sentido de responder aos propósitos que enunciamos na apresentação deste trabalho começamos por apresentar um enquadramento teórico que fosse capaz de captar toda a problemática a que nos reportamos antes, optamos por privilegiar uma focalização da realidade organizacional e institucional da escola por Virgínio Sá, cujo destaque foi para as duplicidades que o autor traduziu como aparente dissonância cognitiva entre as normas e os valores consagrados e o paralelismo entre o défice e o excesso de interesse dos pais, e por João Formosinho, cujo destaque foi para as duas concepções de escola no domínio das

políticas educativas ao serviço do Estado e a escola como comunidade educativa em que esta não faz parte da administração direta do Estado mas também não é independente dele.

Definimos um trecho socio histórico à participação parental balizado pela reforma de Jaime Moniz/João Franco de finais do século XIX e pela reforma educativa iniciada em finais de oitenta e respetivos desenvolvimentos na segunda metade do século XX, conferindo maior destaque ao período pós 25 de Abril, nessa análise houve a preocupação de pôr em evidência algumas posições de autores que ressaltaram a crescente participação parental.

Apresentamos um enquadramento normativo que se traduziu pela inconsistência entre os princípios e valores consagrados, por um lado, e pela sua regulamentação e operacionalização, por outro.

Apresentamos as políticas da escolha da escola pelos pais em que estes organizaram as suas escolhas pelas suas hierarquias de excelência. Das teorias apresentadas sobre o envolvimento dos pais salientamos o fortalecimento da comunicação entre as famílias e a escola como contribuintes do melhor progresso da criança. Verificamos que entre a escola e a família persistem clivagens de ordem sociológica e cultural, que a escola continua a ser “feudo” dos professores pela persistência em manter o seu “poder”. Contudo admitimos a coexistência entre a relação escola/família como forma de reedificação deste relacionamento.

Estabelecemos em todo o discurso uma triangulação entre o marco teórico, objetivos e resultados, de forma a criar um fio condutor entre as teorias apresentadas, os objetivos a atingir e os resultados apresentados.

Do recurso a diferentes fontes de evidência, proporcionado pela mobilização de diferentes técnicas de recolha de informação, destacamos da análise documental o recurso ao Projeto Educativo, aos Projetos Curriculares Turma, e Relatório Estatístico para a

caraterização e análise da comunidade educativa, cuja consulta foi trabalhosa e exaustiva, esta escola possui um grande investimento a nível musical, mas algumas limitações a nível de tecnologias e informatização de dados, situação que nos dificultou em parte a investigação. Também as entrevistas semiestruturadas, muito embora assumamos, que o número reduzido de entrevistas concretizadas possam introduzir um número restrito de conclusões e mesmo de algumas fragilidades, bem como a observação, permitiram-nos aceder a uma significativa “base de dados” que procuramos ler através das teorias para o efeito construídas. Dessa fecundação resultou um conjunto de leituras que sintetizamos de seguida:

1. Da análise da comunidade educativa com caraterísticas que lhe são peculiares, verificamos que esta escola é conhecida por ter bom ambiente, por ser muito familiar, com bons alunos e bem comportados, enfim uma escola de elite, onde a participação dos pais junto dos filhos e na comunidade apresenta índices muito elevados. Fatores que pesam na escolha desta escola para os filhos e os coloquem em aulas de preparação aquando das provas de ingresso.

O que revestiu algum interesse para a nossa análise foi a composição piramidal do corpo discente, a diminuição de alunos da base para o topo tem a ver com a área vocacional específica que provoca desistências a partir do final do 9º ano de escolaridade. Assistimos à situação inversa, de escola tão desejada pelos pais à passagem da redução drástica do número de alunos, o que nos levou a concluir que os pais querem esta escola mais pelas condições que esta proporciona, do que propriamente pelo ensino da Música.

Ao fazermos uma incursão pela origem social dos alunos, constatamos existir um elevado nível socio cultural e socioeconómico dos pais, que se reflete no sucesso educativo dos seus filhos. Da análise de dados que recolhemos concluímos que a população da comunidade educativa é marcadamente conjugada no feminino, dada a clara sobre

representação da população feminina, com destaque para o grupo de professoras na população docente e encarregadas de educação. Também verificamos um número elevado de professores em relação ao número de turmas da escola o que se explica pelas aulas individuais de instrumento musical.

2. A relação escola/família apresentou-se-nos como algo positivo. A comunicação no Conservatório prima por ser aberta à família e a toda a comunidade, os pais são considerados como parceiros ativos na realização e concretização do processo educativo e de ensino. Da análise de dados que recolhemos, não se pode concluir que os pais e os professores sejam naturais aliados, também não suportam a tese que sejam naturais inimigos. A vantagem parece tender para o lado dos professores, o poder dos pais continua a ser um mito. Pais e professores não são vistos como tendo o mesmo estatuto, não obstante os nossos pais possuírem formação superior.

3. Sobre a progressiva participação dos pais na escola, se em algumas atividades os pais são a figura central e parte integrante do sistema educativo, aparentemente convive-se mal com outro discurso que os acusa de um certo afastamento. Nesta circunstância, alguns encarregados de educação podiam ser acusados de pouco interessados e outros de um excesso de interesse.

À medida que o grau de dificuldade de aprendizagem aumenta e os alunos vão crescendo observamos uma menor participação dos pais nas atividades dos filhos, seja pela autonomia destes, seja pelo receio da não correspondência de expectativas dos filhos para com os pais.

No entanto procuramos dar mais destaque às lógicas de participação do que às da não participação, admitindo que o interesse dos pais pelo percurso escolar dos filhos é mais propriedade particular da participação.

4. A comunicação da escola com a família é feita maioritariamente através dos meios oficiais. Mas também verificamos uma comunicação marcadamente personalizada em que o Diretor de Turma, os professores e mesmo assistentes operacionais comunicam com a família. Os funcionários estão sempre presentes, não são assistentes operacionais que apenas cumprem o seu trabalho, mas vão mais além, apoiam os alunos na cantina, recebem-nos, recebem os recados dos pais, transmitem-nos aos professores e vice-versa, são um importante veículo de ligação entre a escola e a família.

5. As estratégias usadas pelos professores fazem sentir os pais como colaboradores importantes na aprendizagem no progresso escolar das crianças. Os professores procuram manter um contacto próximo com os encarregados de educação, maioria mães, de forma a assim implementarem eficazmente métodos de estudo e de acompanhamento do desempenho dos alunos, verificando-se um insucesso escolar praticamente nulo, pela prática que o envolvimento parental tem na eficácia do ensino aprendizagem dos seus filhos.

Por outro lado os professores não permitem que o papel dos pais vá muito para além do que a própria participação e ajuda em tarefas consequentes de projetos concebidos e elaborados pelos próprios professores.

6. Os mecanismos utilizados pela escola para promover a relação escola/família, são realizados de forma a estabelecer proximidade e considerar os pais verdadeiros parceiros na construção de uma escola melhor, e de fazer crer às famílias o quanto aprecia a sua presença e o seu contributo perante as atividades que se realizam, através da Associação de Pais, entre outros mecanismos.

7. O discurso permanente docente e parental foi perentório na participação e interesse, tomando por referência a versão de “mães responsáveis” e colaboradoras o que não deixou de se repercutir a diversos níveis nomeadamente nas condições objetivas da relação

escola/família bem como nas expectativas socialmente construídas de cumprir o guião de “mãe responsável”, apresentado nas entrevistas.

Estas mães, são a grande representatividade dos pais na escola no feminino, reconhecem o saber especializado do professor e são cuidadosas em não infringir regras baseadas em preocupações pedagógicas. Não obstante, considerarem por vezes, a sua participação na escola ser tomada com algumas reservas e desconfianças.

8. A noção de “abertura” aqui sugerida tanto para os pais como para os professores precisa de ser limitada na medida em que os professores apresentaram sinais de preocupação caso a sua autonomia e o seu poder sejam comprometidos.

Segundo os docentes compete à escola destruir todos os “fantasmas” que perturbam e interferem de modo negativo nas relações que se devem estabelecer entre estes dois grupos – escola e família, não obstante expressarem a necessidade de limitar o contacto com os pais.

Uma postura de que a escola é autossuficiente só com os docentes, funcionários e alunos é incompatível com a intenção de “abertura” à participação/colaboração dos pais.

9. Na escolha da escola pelos pais, compreender o modo como os pais organizaram as suas “hierarquias de excelência”, pelos argumentos de escolha” que privilegiaram, constituiu um dos objetivos da investigação em discussão. Dada a natureza necessariamente parcelar do material empírico em que se sustentou este percurso de indagação, não é obviamente possível avançar com “conclusões”. Registámos, contudo, algumas “tendências” que consideramos oportuno salientar, a importância de preparar bem para os exames, a exigência atribuída à escola, ou a atenuar a relevância da qualidade das instalações, a valorização dos *rankings* das escolas e a sua preferência em função do ambiente de disciplina. Não se pode contudo, concluir que a escala de prioridades e de valorização de fatores-base para a escolha apresenta divergências de monta, afigura-se-nos

problemático definir hierarquias de excelência baseadas em padrões de escolha estruturados a partir das entrevistas realizadas. Com efeito, para um número significativo de argumentos de escolha, foi possível encontrar adeptos com idênticos níveis de entusiasmo em todo o espectro de entrevistados.

Concluimos do nosso estudo que alguns fatores que influenciam a escolha desta escola pelos pais foram os seguintes, os alunos têm aulas numa única escola, com um único projeto pedagógico, ensino integrado da música; o prestígio da escola; ser uma escola pequena; a abertura da escola aos pais; o elevado grau de exigência da escola; proximidade do local de habitação; proximidade do local de trabalho; o ambiente de disciplina da escola; a escola preparar bem os alunos para os exames; a qualidade das instalações; a posição da escola nas listas ordenadas publicadas nos jornais; ter ensino artístico de dança clássica.

Na maior parte das escolas, cuja oferta educativa é maior do que a procura, nesta escola verificamos que a procura é maior do que oferta, havendo uma seleção dos alunos, o que leva a uma maior eficácia e cultura de excelência, daí podermos falar mais de uma escolha dos pais pela escola, do que da escolha da escola pelos pais.

10. Houve um sentimento generalizado de que alguns pais interferem de forma pouco adequada na vida da escola, que a hostilidade para com a escola se revela mais através da sua ausência do que através da sua presença. Verificamos um apelo à presença dos pais, para ser estabelecida uma relação que deve passar de inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação, “a escola não é nossa é de todos”.

11. Relativamente à relação escola/família ser um palco de tensões e/ou de alianças entre todos os atores sociais, não houve unanimidade em considerar as relações apaziguadoras e por vezes ainda, esta relação ser vista como uma arena de tensões entre os diferentes atores sociais, considerando que todos podem contribuir para uma sadia relação entre Escola-Família.

12. Pela dificuldade de compreender o que dizem os professores vimos uma noção muito mais social e culturalmente determinada pelo papel e estatuto que cada um ocupa. Os pais com menor grau de instrução admitiram que a linguagem da escola carrega um simbolismo inerente de normas linguísticas, que frequentemente, os que lhe são exteriores sentem uma inferioridade que pode gerar inseguranças e levar ao silêncio. O importante seria assumir uma linguagem que todos compreendessem para se poder falar do aparente diálogo em que assenta a relação escola família.

13. Verificamos que uma relação de proximidade com os docentes da escola pode funcionar como uma plataforma de relacionamentos e interações e pode trazer benefícios aos alunos.

14. Destacamos a existência de algumas clivagens na intervenção das famílias se envolverem na tomada de decisões na escola, traduzidas, nomeadamente nos altos índices de concordância por parte dos professores em relação à avaliação. Em relação a uma maior representação nos organismos da escola registamos uma participação assimétrica de poder dentro da escola por parte dos pais. O peso diminuto dos pais nos órgãos escolares e as expectativas dos professores quanto ao seu desempenho refletem-se como discretos e raramente assumindo a forma de uma participação ativa divergente.

15. Destacamos a focalização da importância da criação de uma página web para divulgação das atividades desenvolvidas dado serem consideradas o elo mais forte entre a escola e a família.

16. Verificamos em relação às atividades promovidas pela escola que para um maior envolvimento dos pais, estes deverem ser chamados a participar e os alunos serem considerados verdadeiros itinerantes da cultura musical que por sua vez, arrastam com eles por toda a parte, as suas famílias. Foram referidas uma panóplia de atividades que possibilitam uma grande participação dos pais.

17. O cerne de toda a nossa investigação foi precisamente o envolvimento dos pais pelo facto de a escola ter um ensino especializado de Música.

A especificidade desta escola solicita um maior envolvimento dos pais apresentando as atividades de cultura musical como elemento ativo e grande motor desse envolvimento que dilui a demarcação de território entre escola e família, havendo consenso entre os domínios de pais e de professores. Os pais são sempre solicitados para estabelecerem com os professores dos seus educandos encontros periódicos de modo a conhecerem o desenvolvimento das aprendizagens. É reconhecida com muito agrado, por parte dos professores, uma grande preocupação dos encarregados de educação em estarem presentes em atividades da escola nas quais participam os seus educandos.

18. Em relação ao balanço da participação dos encarregados de educação nas atividades escolares, reconhecemos uma grande preocupação dos encarregados de educação em estarem presentes nas atividades da escola, uma vez que os seus filhos passam lá a maior parte do seu tempo. Neste balanço é reposicionada a presença dos pais em termos do que é esperado deles enquanto vigilantes dos melhores interesses dos seus filhos, tanto em termos académicos, como musicais, quer artísticos quer comportamentais.

Concluimos que foi uma lição de relações entre escola e família.

Bibliografia

- Afonso, Natércio (1993). *A Participação dos encarregados de Educação na Direcção das Escolas*, Inovação, vol. Nº 6.
- Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA
- Antilogus, Pierre (2000). *A escola explicada aos pais...: ...aos alunos e (sobretudo aos profes*. 1ª ed. Lisboa: Terramar.
- Antunes, Fátima & SÁ, Virgínio (2010a) *Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação*. Revista Brasileira de Educação, 15, 45, 468-593.
- Antunes, Fátima & SÁ, Virgínio (2010b). *Públicos Escolares e Regulação da Educação: Lutas concorrências na arena educativa*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Antunes, Lara Carmélia de Sousa (2009). *A Família e a Escola*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança. !
- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva Política de la education*. Edicions Narcea, SA
- Arnal, J., Rincón, D., Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Azevedo, C. A. M., e Azevedo, A. G. (2004). *Metodologia Científica*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Ball, S. (1995). *Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts*. Sociological Review, 43, 1, 52-78.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, Cadernos de organização e gestão escolar.
- Bastos, Lúcia da Rocha et al. (2003). *Manual para a Elaboração de Projectos e Relatórios de Pesquisas, Teses, Dissertações e Monografias* (6ª Ed.). Rio de Janeiro: RTC.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 5.ª Edição, Lisboa: Gradiva.
- Bilken, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciência de Educação. Porto: Porto Editora.
- Burrell, Gibson (1999). Ciência Normal, Paradigmas, Metáforas Discursos e Genealogia da Análise. In S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Orgs.). *Handbook de Estudos Organizacionais. Modelos de Análise e Novas Questões em Estudos Organizacionais*. São Paulo: Editora Atlas.
- Calixto, César (2005). *A participação dos pais/ encarregados de educação nas decisões na escola*. Dissertação de Mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa
- Campos, Agostinho (1921). *Casa de pais escola de filhos*. 5ª Ed. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Canário, R. (2001). *A prática profissional na formação de professores*. Revista Electrónica de Formação de Professores
- Carneiro, Elsa Fernanda da Silva (2006). *A problemática da decisão: a opção dos pais pela escola privada*. Braga: Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Castro, Engrácia da Luz Rebelo da Fonseca e (1995). *O director de turma nas escolas portuguesas: o desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora, cop. 1995.
- Correia, J.A. (1999). *Relações entre a escola e a comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpretação*, *Aprender*, 22, Julho, 129-134.
- Costa, Jorge Adelino (2007). *Projectos em Educação contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade Aberta
- Coutinho, Maria de Sousa Pereira (1998). *O papel do director de turma na escola actual*. Porto: Porto Editora.
- Crozier, G. (1997). *Empowering the powerful: a Discussion of the Interrelation of Government Policies and Consumerism with Social Class factors and the Impact of this upon Parent interventions in their Children`s Schooling*. *British Journal of Sociology of Education*. 18 (2), 187-200
- Cullingford, C. (1985). *Parents, Teachers and Schools*. London: Robert Royce.
- Davies, D. (1989a). *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D.; al. (1989b). *As Escolas e as Famílias em Portugal/Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. New York: Sage.

- Eco, U. (1995). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Edwards, bR., & Alldred, P. (2000). *A typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familiasation, institutionalisation and individualisation*. (Disponível em <http://www.firstsearch.oclc.org>).
- Epstein, Joyce (1987). *Toward a parent involvement: What research says to administrators*. *Education and Urban Society*, 19 (2), 119-136.
- Epstein, Joyce (1988). *A Escola e os Pais, Como Colaborar?*. Texto Editora.
- Epstein, Joyce (1995). *School/Family/Communitypartnerships: Caring for the children we share*. *Phi Delta Kappa, May*, 701-712.
- Epstein, Joyce (2001). *Educar com os Pais*. Editorial Presença.
- Epstein, Joyce (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Editorial Presença.
- Esteves, José Maria Losa (1995). *Associação de pais: uma escola para todos*. Braga: [s.n.].
- Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In Lima. J.A, e Pacheco J.A. (Org), *Fazer Investigação contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Edite, et al. (2006). *Saber Escrever Uma Tese e Outros Textos*. Lisboa: D. Quixote.
- Falcão, Emília Paula Torres (1997). *A relação escola-pais: testemunhos e reflexões para um problema à procura de soluções*. Braga: Universidade do Minho.
- Foddy, William (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Lisboa.
- Formosinho, João, (1987). *Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único*. In Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga, Universidade do Minho.
- Formosinho, João, (1989). *De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa*. *Revista Portuguesa de Educação*, 1989.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., & Lima L. (1988). *Princípios gerais da direcção e gestão das escolas, Documentos Preparatórios II* (Comissão de Reforma do Sistema Educativo). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Sarmiento, M. J. & Ferreira, F. I. (1999) *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*: Braga: Livraria Minho.

- Freire, P. (1996). *Educação e Participação Comunitária*, in *Inovação*, Vol. 9.
- Garcez, Z. (2001). *Crianças educam adultos*. Braga: Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Hartley, J. (1994). *Case studies in organizational research*. In: *Qualitative methods in organizational research: a practical guide*. London: Sage
- Henry, M. (1996). *Parent- School Collaboration- Feminist Organizational Structures and School Leadership*. Albany: State University of New York Press.
- Honoré, Sergr (1980). *Os pais e a escola: uma colaboração necessária e difícil*. Lisboa: Moraes Editores.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison Wesley.
- Iturra, R. (1986). Trabalho de Campo e observação participante em Antropologia. In A.S. Silva; J. Madureira Pinto (coord.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Lakatos, I. (1998). *História da ciência e suas Reconstruções Racionais*. Lisboa: Edições 70
- Lightfoot, Sara (1978). *Worlds Apart. Relationships Between Families and Schools*. New York: Basic Books
- Lima, J.A. (Org.) (2001). *Pais e Professores. Um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J.A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J.A., Pacheco, J. A. (orgs.) (2006). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho (IE).
- Lima, L. C. (2011a). “Conceções de escola: para uma hermenêutica organizacional”. In Lima, L. C. (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Gaia: Fundação Manuel Leão, 16-57.
- Lima, L. C. (2011b). *Administração Escolar: Estudos*. Coleção Educação e Formação. Porto: Porto Editora.
- Lopes, Fernando Manuel dos Santos (2006). *Participação organizacional e educativa dos pais na escola do 1º ciclo do ensino básico: potencialidades e limites*. Braga: Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Ludke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, J. (2005). Escola e Família: utopia, burocracia e democracia. In Bento D. Silva/Leandro S. Almeida (Coords.), *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, pp. 1835-1850. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- Marques, R. (1998). *A Escola e os Pais como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, Maria Fernanda (2003). *As associações de pais e encarregados de educação na escola pública: contributos para uma análise sociológica-organizacional*. Braga: Departamento da Educação Básica.
- McPherson, G. (1972). *Small town teacher*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Meason, L. e Sikes, P. (1992). *Visiting Lives: ethics and methodology in life history*. In I. O. Goodson (coord.), *Studying Teacher's lives*. New York: Routledge.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: Éditions la Découverte.
- Merrian, S. B. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Basse.
- Montadon, C. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? : para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mota, Ana Maria da Silva Talaia (1996). *Os pais na escola e a escola com os pais*. Braga: Universidade do Minho.
- Munn, Pamela (Org.) (1993). *Parents and Schools: Customers, Managers or Partners?*. London: Routledge.
- Nóvoa, António (Coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IE.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ravn, B. (2005). No ambiguous relationship. Challenges and contradictions in the field of family-school-community partnership. Questioning the discourse of partnership. In R. González, M. Herrero e B. Ruiz (Eds.), *Family-School Community Partnerships-Merging into Social development* (pp. 453-475). Oviedo: ERNAPE.
- Rocha, C. (2005). Relação escola-família: da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicação. In S. Stoer e P. Silva (Orgs.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 138-143). Porto: Porto Editora.

- Sá, Virgínio (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: o caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, Virgínio (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional*. 1ª ed. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação e Psicologia.
- Santiago, Rui (1997). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmento, T. (2005). *(Re)pensar a interação escola-família*. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 53-75.
- Sarmento, T., Ferreira, F., Silva, P., Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade, As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora
- Schmidt, Maria Junqueira (1973). *Também os pais vão à escola...* 4ª ed. Ver. Rio de Janeiro: Livraria Agir.
- Silva, P. (2003a). *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2003b). *Escola-família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, Maria Gracinda de (2002). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: o património cultural local como forma de envolvimento dos pais*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação (Comunidade, Escola, Família).
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Stoer, Stephen & Silva, Pedro (orgs.), (2005). *Escola – Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Swap, S. (1991). *Can parent involvement lead to increased student achievement in urban Schools?*. Texto policopiado.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van Haecht, A. (1992). *L'école a l'épreuve de la sociologie: questions a la sociologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boek Université.
- Vasconcelos, T. (1998). *Ao redor da Mesa Grande. A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

- Veiga, Feliciano Henriques (1999). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Ventura, Alexandre (2005). *O poder interpretativo das metáforas e as organizações*. Revista do Fórum Português de Administração educacional, nº 5, 45-56.
- Vilas Boas, Maria Adelina (2001). *Escola e Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Vilas Boas, Maria Adelina Ramires da Providência (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: reuniões de pais*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação (Comunidade, Escola, Família).
- Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers: power and participation*. Londres: falmer Press.
- Weick, Karl E. (1976). *Educational organizations as loosely coupled systems*. Administrative Science Quarterly, 21(1).
- Wolfendale, S. (1987). *Primary School and Special Needs: Policy, Planning and Provision*. London: Cassell.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Yin, Robert K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman Companhia.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei N.º 735-A/74, de 21 de Dezembro
- Decreto-Lei N.º 769-A/76, de 23 de Outubro
- Lei N.º 7/77, de 1 de Fevereiro
- Despacho Normativo 122/79, de 1 de Junho
- Despacho N.º 239/ME/93, de 20 de Dezembro
- Decreto-Lei N.º 125/82, de 22 de Abril
- Decreto-Lei N.º 125/84, de 28 de Setembro
- Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei 46/86 de Outubro
- Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro
- Despacho Conjunto 60/SERE/SEAM/90, de 14 de Setembro
- Decreto-Lei N.º 172/91, de 10 de Maio
- Despacho N.º 239/ME/93, de 20 de Dezembro
- Decreto-Lei N.º 115-A/98, de 4 de Maio
- Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de Janeiro
- Decreto-Lei N.º 30/2002, de 20 de Dezembro
- Decreto-Lei nº 437/82, de 30 de Outubro
- Decreto-Lei nº 397/88, de 8 de Novembro
- Despacho nº 332/ME/92, de 10 de Novembro
- Decreto-lei nº 352/93, de 7 de Outubro
- Portaria nº 1196/93, de 13 de Novembro